

Ovidiu Florin Toderici
(Coordonator)

ȘANSE EGALE ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR ACTUALE



Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

**ȘANSE EGALE ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR ACTUALE**

Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

ȘANSE EGALE ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR ACTUALE



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 © 2023, **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
Șanse egale și management educațional în contextul provocărilor actuale / coord. : Toderici Ovidiu Florin. – București : Pro Universitaria, 2023
Conține bibliografie
ISBN 978-606-26-1818-6

I. Toderici, Ovidiu Florin (coord.)

37

Prezentul volum conține lucrările elaborate în cadrul CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE "ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR ACTUALE", Ediția a V-a, 3-5 MAI 2023.

Redactor: Elena Onea
Tehnoredactor: Liviu Crăciun
Copertă: Aurelian Leahu



Redacție:
tel. : 0732. 320. 664
e-mail: editura@prouniversitaria.ro



Editura Pro Universitaria



Librăria Ujmag:
tel. : 0733. 673. 555; 021. 312. 22. 21
e-mail: comenzi@ujmag.ro
ujmag.ro
 **Ujmag.ro**

**ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI
SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR ACTUALE**

AGENDA CONFERINȚEI (3-5 MAI 2023)

MIERCURI – 3 MAI 2023

11. 30-11. 40, prof. psihopedagog **Zoltan RUZSA**, Esély Pedagógiai Központ EGYMI Pánczél Imre Tagintézménye, Gyula (**Ungaria**) – Istoria institutului Esély Pedagógiai Központ EGYMI Pánczél Imre din Gyula
11. 40-12. 00, prof. **Kornélia ÖRKENY-NYIST**, Esély Pedagógiai Központ EGYMI Pánczél Imre Tagintézménye, Gyula (**Ungaria**) – \Educație specială în institutul Esély Pedagógiai Központ EGYMI Pánczél Imre
12. 00-12. 30, dr., președinte Asociația Changing myself... I change the world **Katina Anna AHMAD**, Volos (**Grecia**), președinte echipa de voluntari Volunesia **Georgia BOUDALAKI**, Volos, (**Grecia**), prof. consilier școlar **Otilia Călina ARDELEAN**, CJRAE Arad (**România**) – Drumul spre libertate
12. 30-13. 00, psiholog și kinetoterapeut **Isac OLGA**, Centrul logopedic de dezvoltare SunRise – kids, Chișinău (**Moldova**) – Impactul modelului relațional al psihomotricității asupra dezvoltării competențelor sociale la copii cu CES
13. 00-13. 15, prof. **Csilla DOBI**, BSZC Károly Kós Technical and Vocational School, Békéscsaba (**Ungaria**) – Oferirea de șanse egale în învățarea limbii engleze, pentru generația tânără de studenți
13. 15-13. 40, profesor dr., șef. **Lucia ARGINT** Direcția de învățământ general, ANACEC, Chișinău (**Moldova**) – Competența de management eficient în vederea asigurării calității în învățământul general
14. 00-14. 30, logoped grad didactic superior, formator, Președinte **Tatiana BLAGA**, Asociația Logopezilor și Psihopedagogilor din Republica Moldova (**Moldova**) – Importanța prompt-urilor în terapia logopedică
14. 30-15. 00, prof. univ. dr. habil. director **Alois GHERGUȚ**, Departamentul Științele educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (**România**) – E-incluziune, tehnologii asistive, intervenții bionice și școala viitorului
15. 00-15. 15, prof. **Annamaria Karla CARA**, Școala Română din Aletea (**Ungaria**) – Provocări privind integrarea copiilor de clasa I în școlile bilingve
15. 15-15. 45, conf. univ. dr., decan **Maria Vîrlan**, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – În căutarea de soluții la o problemă socială actuală – devianța comportamentală la elevi
15. 45-16. 00, conf. univ. dr. **Corina MATEI**, Universitatea „Titu Maiorescu” București (**România**) – Gândire critică și asertivitate
16. 00-16. 20, dr. în științe medicale, director **Ecaterina GINCOTA-BUFTEAC**, Centrul Republican de Reabilitare pentru copii, Chișinău (**Moldova**) – Implementarea sistemului de reabilitare pediatrică bazat pe abordarea socio-medicală

16. 20-17. 00, conf. univ. dr. **Iuliana FORNEA**, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” Chișinău (**Moldova**) – Dezvoltarea culturii psihologice a profesorului – Modele eficiente de intervenție psihopedagogică
17. 00-17. 10, studentă **Roxana POPA**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Consilierea școlară – aliatul securității psihologice a elevilor
17. 10-17. 20, drd. **Cosmina CHIRCUȘI**, Școala doctorală -Științe ale educației – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Rolul artei în educație
17. 20-17. 30, prof. **Florina CODREANU**, Școala Gimnazială Berești-Tazlău (**România**) – Tehnici de ascultare activă în învățământul primar
17. 30-17. 40, psiholog **Adina TODEA**, Arad, (**România**) – Socializarea primară în familie și rolul ei în formarea identității de gen
17. 40-17. 50, **Iulia RACU** și **Mirela STANCIU**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău – Emoțiile negative la adolescenți: caracteristici și modalități de diminuare
17. 50-18. 00, profesor **Ionelia Iris DIȚĂ**, CSEI Vălenii de Munte (**România**) – Consilieri școlare și vocaționale în cazul elevilor cu cerințe educative speciale –parteneriatul familie – școală – în scopul integrării elevilor cu cerințe educative special
18. 00-18. 10, **Victor GOREA** și **Gabriel TORIANI** Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Tehnici de dezvoltare a capacității de ascultare activă în învățământul primar
18. 10-18. 20, **Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU**, Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, (**România**) – Valoarea formativă a activităților nonformale în cadrul educației moral-religioase
18. 20-18. 30, **Cristina Florina BUICĂ**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Impactul educației ecologice asupra preșcolarilor
18. 30-18. 40, **Ana-Maria Delia RÎPEANU**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Rolul materialelor didactice din natură asupra dezvoltării copiilor preșcolari
18. 40-18. 50, prof. univ. dr. habil. **Mihaela ARDELEAN GAVRILĂ**, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad și psiholog **Simona BOSTAN**, Universitatea de Vest Timișoara, (**România**) – Rolul asistentului social în programele educaționale privind sănătatea socială a populației
18. 50-19. 00, inspector școlar **Mihaela DOBRIN**, ISJ Galați, (**România**) – Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar – noi abordări ale educației moderne

JOI – 4 MAI 2023

10. 00-10. 30, prof. univ. dr. habil. **Claudiu COMAN**, Decan Facultatea de Sociologie și Comunicare, Universitatea Transilvania din Brașov (**România**) – Elemente de dezvoltare personală

10. 30-11. 00, dr. **David Nnanna Chukwukadibia IKPO**, Centre for Human Rights, University of Pretoria (**Africa de Sud**) – Abordarea diferențiată a elevului în context formal și nonformal
11. 00-11. 30, lector univ. dr. **Mihaela BIRESCU**, Universitatea Gal Ferenc, Szarvas (**Ungaria**) – Cei 5 C în educație
11. 30-11. 45, conf. univ. dr., decan **Nicolai ALUCHI**, Facultatea de Biologie și Chimie Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (**Moldova**)-Promovarea inter – și transdisciplinarității în cadrul programelor educaționale
11. 45-12. 00, prof. **Adelina OLTEANU-STURZA**, Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Battonya (**Ungaria**) – Utilizarea instrumentelor digitale în învățământul preșcolar
12. 00-12. 30, prof. dr., director **Alina BĂRĂIAN**, Colegiul Național „Gheorghe Barițiu” Cluj-Napoca (**România**) – Deschideri manageriale și opțiuni societale
12. 30-12. 50, prof. univ. dr., director **Eduard COROPCEANU**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (**Moldova**) – Rolul universității ca factor de promovare a antreprenoriatului inovativ
12. 50-13. 50, președinte **Konstantinos LEKKAS**, Asociația DRACON RULES DESIGN STUDIO, (**Grecia**) – Jocurile de masă în sala de clasă digitală. Strategii didactice în mediul online
13. 50-14. 20, președinte **Ivana STANKOVIC**, Asociația Stil Mladih, Ruma (**Serbia**), profesor, expert proiecte **Daniela VASIC**, Școala Superioară Vocațională „Branco Radičević” Ruma (**Serbia**) – Clubul Toleranței. Învățarea prin educație non-formală. Consolidarea toleranței utilizând modelul elvețian Pestalozzi
15. 00-15. 30, lect. univ. dr. **Claudia Anamaria IOV**, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (**România**) – De ce este managementul de proiect important? De la teorie – la practică
15. 30-16. 00, prof. **Alexandru LEAHU**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Clasa viitorului
16. 00-16. 30, conf. univ. dr. habil. **Horățiu CATALANO**, Universitatea „Babeș Bolyai” Cluj-Napoca (**România**) – Managementul dificultăților de învățare noncategoriale. Perspectiva elevilor remigranți
16. 30-17. 00, prof. univ. dr. **Mușata-Dacia BOCOȘ**, Universitatea „Babeș Bolyai” Cluj-Napoca (**România**), prof. înv. primar dr. **Diana-Crina MARIN**, Liceul Teoretic „Pavel Dan” Câmpia Turzii (**România**), studentă **Maria-Paula BOCOȘ** – Importanța stimulării inteligenței naturaliste a elevilor în contexte formale, nonformale și informale
17. 00-17. 30, prof., formator, expert în educație **Ara HAYRABEDIAN**, -Riveria (**Finlanda**) – Multiculturalismul în lumea educației
17. 30-18. 30, speaker-trainer-psihiolog **Simona CIFF**, Autor Programul „Pașaport pentru succes” – Inteligența emoțională în educație
18. 30-19. 00, cercetător în neuropsihopedagogie **Jorge E. Gómez**, Bogota (**Columbia**) – Deficiența de atenție la elevi

VINERI – 5 MAI 2023

10. 00-10. 30, conf. univ. dr., director **Victoria GONȚA**, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău (**Moldova**) – Consilierea educațională – suport pentru viitor! 10. 30-10. 45, prof. univ. dr., **Dumitru BORTUN**, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București (**România**) – Educația pentru șanse egale și împotriva egalitarismului
10. 45-11. 00, conf. univ. dr., șef catedră **Tatiana GRIBINCEA**, Relații Internaționale și Socio – Umane, Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere” Chișinău (**Republica Moldova**) – Sistemul de Asistență Socială pentru o Moldovă incluzivă
11. 00-11. 15, prof. univ. dr., **Mihaela RUS**, Universitatea Ovidius, Constanța (**România**) – Studiu sociologic privind cursurile în format fizic vs. cursurile în format online
11. 15-12. 00, psiholog clinician, psihoterapeut, logoped **Andreea NĂSTASE**, Președinte Institutul de Logopedie, București (**România**) – Stimularea limbajului la copilul de până în 2 ani
12. 00-12. 30, prof., formator/ expert proiecte **Ercan CICEK**, Muş Science and Art Center (**Turcia**) – PBL și bunele practici la școală
12. 30-13. 00, inspector școlar **Gabriela STOIADIN**, Inspectoratul Școlar Județean Arad, Asociația Directorilor din Învățământul Preuniversitar (**România**) – Oportunități-mai multe șanse în educație
13. 00-13. 10, prof. **Anca Ștefania CRĂCIUN**, Colegiul Național „Gh. Vrănceanu” (**România**) – Leadershipul profesional în contexte educaționale actuale
13. 10-13. 20, prof. **Marieta NEAGU**, Școala Gimnazială „Ion Ionescu” Valea Calugărească, (**România**) – Teorii ale învățării cu aplicabilitate la elevii cu cerințe educaționale speciale în dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la disciplina științe ale naturii
13. 20-13. 30, prof., director **Dana POP**, Școala Gimnazială Ilva Mare, jud. Bistrița Năsăud (**România**) – Stilul de conducere a managerului școlar în creșterea calităților serviciilor educaționale
13. 30-13. 40, prof. **Mariana BUZEA**, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”, Slatina Olt, (**România**) – Formarea motivației la însușirea limbajului literar de către elevii claselor primare (în contextul curriculumului la literatura română pentru învățământul primar)
13. 40-13. 50, prof. **Alina Veronica FLOREA**, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”, Slatina Olt, (**România**) – Tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar
13. 50-14. 00, conf. univ. dr. **Iuliana FORNEA**, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” Chișinău (**Moldova**) – Experiențe internaționale și naționale privind competența de consiliere psihopedagogică a cadrului didactic din învățământul general
14. 00-14. 10, **Monica PĂTRUȚ**, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău – Comunicarea didactică online-constatări din mediul (pre)universitar românesc
14. 10-14. 20, prof. inv. primar **Georgiana BOLTAȘU**, Grădinița „Valea Cucului-Iordăcheanu” Prahova – Evoluția Concepțiilor Educației Pentru Mediu A Copiilor Speciali La Nivelul Educației Timpurii

CUPRINS

BUNE PRACTICI	17
Secțiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ	17
COMUNICAREA INTERPERSONALĂ.....	19
<i>Carmen Maria PAVEL</i>	
EXEMPLE DE BUNE PRACTICI APLICATE ÎN EDUCAȚIA PARENTALĂ.....	25
<i>Luminița Elena CORNEA</i>	
LEADERSHIPUL PROFESIONAL AL CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL ACTUAL-CLARIFICĂRI CONCEPTUALE.....	31
<i>Anca Ștefania CRĂCIUN</i>	
FACTORI DECIZIONALI ÎN CREȘTEREA CALITĂȚILOR SERVICIILOR EDUCAȚIONALE: MANAGERUL ȘCOLAR, ARACIP, PROGRAMUL ERASMUS.....	37
<i>Dana POP</i>	
TIPS & TRICKS PENTRU UN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL EFICIENT	44
<i>Gheorghita ȚICĂ</i>	
Secțiunea CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ	49
ASISTENȚA ȘI CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR ÎN ACORD CU CONSILIEREA SPIRITUALĂ.....	51
<i>Lorina ALBULESCU, Beniamin-Gabriel ȘOIMU</i>	
CONSILIEREA ȘCOLARĂ ȘI Vocațională ÎN CAZUL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE –PARTENERIATUL FAMILIE - ȘCOALĂ – ÎN SCOPUL INTEGRĂRII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE.....	57
<i>Iris Ionelia DIȚĂ</i>	
DEPRESIA – REPERE TEORETICE.....	65
<i>Victor Toriani Gabriel GOREA, Elena LOSÎ</i>	
ORIENTAREA ÎN CARIERĂ. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI.....	76
<i>Delia Toni KRECH</i>	
CUM SĂ CREȘTI UN COPIL SIGUR DE SINE?	84
<i>Angela-Carmen PLĂCINTAR</i>	

CONSILIEREA ȘCOLARĂ ALIATUL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE A ELEVILOR.....	88
<i>Roxana POPA</i>	
TEHNICI DE PSIHLOGIE POZITIVA IN ABORDAREA STIMEI DE SINE LA ADOLESCENT	93
<i>Adrian Vasile TANCHIȘ, Ovidiu Florin TODERICI</i>	
STUDIAREA PSIHO PATIEI TRĂSĂTURILE PSIHO PATICE – ASPECTE TEORETICE.....	100
<i>Florina Ramona TEAHA, Ovidiu Florin TODERICI</i>	
INTELIGENTA EMOTIONALĂ LA ELEVII CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE....	104
<i>Elena TOMESCU</i>	
ORIENTAREA ÎN CARIERĂ – o abordare holistică –	108
<i>Angela-Carmen PLĂCINTAR, Ovidiu Florin TODERICI</i>	
Secțiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE	115
LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN PREȘCOLARITATE	117
<i>Alexandra-Lucia DRĂGOI</i>	
INTERDEPENDENȚA DINTRE LIMBAJ-COMUNICARE-GÂNDIRE	126
<i>Daniela-Violeta VITOREANU</i>	
Secțiunea ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL/NONFORMAL	133
VALOAREA FORMATIVĂ A ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI MORAL-RELIGIOASE.....	135
<i>Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU</i>	
IMPACTUL EDUCAȚIEI ECOLOGICE ASUPRA PREȘCOLARILOR.....	140
<i>Florina-Cristina BUICĂ</i>	
POTENȚIALITĂȚI ACTUALIZATE ALE EDUCAȚIEI ARTISTIC-ESTETICE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE (Rolul artei în educație)	145
<i>Cosmina CHIRCUȘI</i>	
TEHNICI DE DEZVOLTARE A CAPACITĂȚII DE ASCULTARE ACTIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR BUNE PRACTICI	150
<i>Florina CODREANU</i>	
TEXTUL LITERAR ÎN DIVERSITATEA FORMELOR LUI DE MANIFESTARE	155
<i>Nicoleta DOBRIN</i>	

PERSONALIZAREA ACTULUI EDUCATIV – UN IMPERATIV.....	162
<i>Daniela GHIDARCEA</i>	
LES LANGUES VIVANTES ET LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE.....	166
<i>Adina HĂRTĂU</i>	
VALORIFICAREA CONTEXTELOR NONFORMALE ÎN ÎNVĂȚARE	170
<i>Laura PUTNIC</i>	
ROLUL MATERIALELOR DIDACTICE DIN NATURĂ ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR PREȘCOLARI.....	176
<i>Ana-Maria-Delia RÎPEANU</i>	
ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL/ NONFORMAL.....	180
<i>Maria Elena TREPĂDUȘI</i>	
ABORDAREA TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNICI DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ.....	184
<i>Paula Tamara CIOBÎCĂ</i>	
ANTREPRENORIATUL – INOVAȚIE ȘI DEZVOLTARE.....	192
<i>Maria BUCȘĂ</i>	
Secțiunea STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C. E. S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	201
MATEMATICĂ ALTFEL	203
<i>Mirela Liliana ALDESCU</i>	
EVOLUȚIA CONCEPȚIILOR EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU A COPIILOR SPECIALI LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURI	207
<i>Georgiana STOICA (BOLTAȘU)</i>	
STRATEGII DE EVALUARE ȘI INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	212
<i>Monica Gabriela CIOBANU</i>	
RETARDUL DE DEZVOLTARE INTELECTUALĂ ȘI DEZORDINILE MINTALE (Repere teoretice)	228
<i>Sevastia Lizuca DICU, Roxana CROITORU</i>	
TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII CU APLICABILITATE LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE LA DISCIPLINAȘTIINȚE ALE NATURII.....	233
<i>Marieta NEAGU</i>	
MODALITĂȚI DE INTEGRARE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ A ELEVILOR CU CES.....	240
<i>Andrada NISTOR</i>	

ASPECTE PRIVIND DIMENSIUNILE SOCIALĂ ȘI PSIHOPEdagogică ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE.....	244
<i>Aurelia RACU, Natalia MUNTEANU</i>	
Secțiunea STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE	251
MOTIVAȚIA, UN FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE – ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE.....	253
<i>Mariana BUZEA</i>	
EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE VALORIFICARE TIC IN FORMAREA CONTINUA A COMPETENȚEI EVALUATIVE LA PROFESORI	257
<i>Claudiu CHINDRIȘ, Liliana Felicia CHINDRIȘ</i>	
VALORIFICAREA EXERCITIILOR DIGITALE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR CE VIZEAZĂ DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR SANOGENE LA COPII DE VÂRSTĂ MICĂ	262
<i>Ana DARIE</i>	
JOCUL DIDACTIC, STRATEGIE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ	268
<i>Elena Maria ERDELI</i>	
TEHNOLOGII COMUNICATIVE DE RECEPTARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	272
<i>Veronica Alina FLOREA</i>	
TEHNOLOGII DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE PREȘCOLARILOR: ASPECTE DIDACTICE	280
<i>Aurelia IANCU</i>	
PREDAREA ÎN ERA DIGITALĂ	285
<i>Florina KOVACS</i>	
UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR	290
<i>Adelina OLTEANU-STURZA</i>	
Secțiunea PROIECTE ȘI PROGRAME EDUCAȚIONALE	299
INDEPENDENCE WAY.....	301
<i>Katina Anna AHMAD, Otilia Călina ARDELEAN</i>	
PROIECT EDUCAȚIONAL JUDEȚEAN „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR ” – DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOTIIONALE -	310
<i>Anamaria Flavia CRISTINA, Ovidiu Florin TODERICI</i>	

PROIECT EDUCAȚIONAL JUDEȚEAN „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR ” -DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR COGNITIVE-	315
<i>Mariana Silvia BARBA, Ovidiu Florin TODERICI</i>	
PROIECT EDUCAȚIONAL „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR” – DEZVOLTAREA COORDONĂRII ȘI MOTRICITĂȚII FINE –	321
<i>Laura Mariana BURUIAN Ovidiu Florin TODERICI</i>	
PROJECT BASED LEARNING.....	327
<i>Ercan ÇİÇEK</i>	
Secțiunea ROLUL ASISTENȚEI SOCIALE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL	331
ROLUL ASISTENTULUI SOCIAL ÎN PROGRAMELE EDUCAȚIONALE PRIVIND SĂNĂTATEA SOCIALĂ A POPULAȚIEI	333
<i>Simona BOSTAN, Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN</i>	
STUDII. CERCETĂRI	339
Secțiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ	339
DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR – NOI ABORDĂRI ALE EDUCAȚIEI MODERNE -.....	341
<i>Mihaela DOBRIN</i>	
DEZVOLTAREA CULTURII PSIHOLOGICE A PROFESORULUI. MODELE EFICIENTE DE INTERVENȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ	353
<i>Iuliana FORNEA</i>	
LIBERTĂȚILE OMULUI ȘI IDEALUL EDUCAȚIONAL ÎN ERA CUNOAȘTERII ȘI A DIGITALIZĂRII.....	360
<i>George VLĂESCU</i>	
Secțiunea CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ.....	371
BULLYING-UL ÎN RÂNDUL ELEVILOR – O RADIOGRAFIE COMPLEXĂ A FENOMENULUI LA NIVEL DE UNITATE.....	373
<i>Lorina ALBULESCU</i>	
IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII LA ADOLESCENȚI	387
<i>Alina Gabriela BĂIAȘU</i>	

CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ	398
<i>Maria-Nicoleta POP, Ioan-Nicolae POP</i>	
EMOȚIILE NEGATIVE LA ADOLESCENȚI: CARACTERISTICI ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE.....	403
<i>Iulia RACU, Mirela STANCIU</i>	
SOCIALIZAREA PRIMARĂ DIN FAMILIE ȘI ROLUL EI ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII DE GEN. DIALECTICA DIVERGENȚEI	415
<i>Adina TODÊA</i>	
CONSILIERE ȘI ORIENTARE EDUCAȚIONALĂ ȘI PROFESIONALĂ – STAGII DE PRACTICĂ PENTRU ELEVII LICEELOR TEHNOLOGICE ARAD	424
<i>Ovidiu Florin TODERICI, Prof. Marius GONDOR, Angela-Carmen PLĂCINTAR</i>	
STUDIU PSIHOLOGIC PRIVIND OPȚIUNILE ELEVILOR DE CLASA A VIII-A DIN ANUL ȘCOLAR 2022-2023. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ LA NIVELUL JUDEȚULUI ARAD	434
<i>Florin-Vasile MUJ, Ovidiu-Florin TODERICI</i>	
Secțiunea ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL/NONFORMAL	455
COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – FACTOR DETERMINANT AL ASIGURĂRII EGALITĂȚII DE ȘANSE.....	457
<i>Ana-Maria ANDRIOAIE</i>	
ABORDAREA ÎN CADRUL TRATAMENTULUI STOMATOLOGIC A PERSOANELOR CU NEVOI SPECIALE	468
<i>Miruna Maria BONTEA, Maria Dorina PAȘCA</i>	
Secțiunea STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C. E. S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	485
TENDINȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN CAZUISTICA COPIILOR CU CES LA NIVELUL JUDEȚULUI ARAD (anii școlari 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022) Studiu longitudinal	487
<i>Ovidiu Florin TODERICI, Otilia Călina ARDELEAN, Oana Lavinia TUSKOS, Mihaela Florina CADARIU</i>	
Secțiunea STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE.....	501
FERESTRA TEHNOLOGIEI DESCHISĂ STIMULĂRII GÂNDIRII LATERALE.....	503
<i>Carmen STANCIU</i>	

Secțiunea PROIECTE ȘI PROGRAME EDUCATIONALE	513

REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE PRINTR-UN PROGRAM DE TERAPIE ȘI DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE.....	515

Madocsa Nándor NEMES

EFICIENȚA EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN DEZVOLTAREA INOVATIVITĂȚII ELEVILOR DE LICEU	526

Alina ROBU

BUNE PRACTICI

Secțiunea

PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Carmen Maria PAVEL¹

As a teacher and school principal, I have always been concerned with interpersonal communication, this being an essential requirement for the functioning and organization of society. Communicating is a natural thing, but communicating effectively, and especially efficiently, requires the acquisition of specific skills. These refer, on one hand, to the formulation and expression of the message, and on the other hand, to the exertion of permanent control regarding one's own behavior. Regarding the educational environment, interpersonal communication is a factor that conditions the success of a school and the performances of its managers, with the essential objective of achieving a "mutual understanding". Obstacles may arise in interpersonal communication. The efficiency of interpersonal communication can be reduced due to some "barriers" related either to the people who participate, or to the environment in which the communication takes place. In order to transform interpersonal communication into an effective tool that can contribute to the success of school changes, potential obstacles must be avoided or reduced. The lack of communication can have as a consequence an imminent distance from the group, team and society. There may also be obstacles in the way of communication (between student and teacher) such as: behavioral deficiencies of the educator, behavioral peculiarities of the educated, gaps in knowledge that can hinder the learning process, affective-reactive behaviors and delinquent behaviors. Interpersonal communication is humanity's most important characteristic and, at the same time, its greatest achievement. It is the ability that people possess to make known their needs, desires, ideas and feelings. We are social beings, we live, we work together, we socialize.

„Din punct de vedere cronologic, comunicarea interumană este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Comunicăm pentru a ne transmite ideile, sentimentele, emoțiile, părerile, pentru a influența, pentru a ne corela între noi, pentru a putea munci, pentru a ne socializa. Faptul că nu putem comunica direct gândurile, acestea trebuind mai întâi transpuse în simboluri verbale și neverbale, face comunicarea un proces extrem de complex cu nuanțe profunde de artă și știință”. (Rodica Cîndea, Dan Cîndea).

Comunicarea reprezintă una dintre condițiile indispensabile pentru funcționarea și organizarea societății.

Comunicarea interpersonală constituie un factor ce condiționează reușitele unei școli și performanțele managerilor săi:

- în cadrul procesului educațional atingerea obiectivelor, calitatea relațiilor interpersonale, performanțele obținute, eficiența generală depind, între altele, și de comunicarea interpersonală.

¹ Director, professor, Școala Gimnazială Sinteza Mare

- comunicarea interpersonală este prezenă de-a lungul întregului proces educațional, în toate domeniile și activitățile pe care școala le include
- realizarea succesului managerial depinde în mod direct de felul în care managerul comunică atât cu membrii comunității școlare cât și cu partenerii unității de învățământ.

Importanța comunicării interpersonale crește cu atât mai mult în situația în care școala și/sau membrii comunității școlare parcurg procese de schimbare. În acest caz, comunicarea interpersonală poate constitui un instrument eficient pe care managerul îl poate folosi pentru: facilitarea schimbării, diminuarea rezistenței față de schimbare, motivarea resurselor umane. Pornind de la aceste aspecte, este imperios necesar ca fiecare manager de școală să conștientizeze semnificația comunicării în cadrul proceselor de schimbare și să dețină competențe în acest domeniu.

Comunicarea interpersonală este un proces care cuprinde transmiterea și recepționarea unui mesaj prin intermediul unor simboluri specifice. Indiferent de situația în care se desfășoară și de trăsăturile caracteristice ale participanților, comunicarea interpersonală are ca obiectiv esențial realizarea unei „înțelegeri reciproce”. Chiar dacă are loc într-o diversitate de situații specifice, comunicarea reprezintă un proces ce include elemente și etape general valabile.

Obstacole în comunicare

Eficiența comunicării interpersonale poate fi micșorată datorita unor „bariere” ce țin fie de persoanele care participă, fie de mediul în care se desfășoară comunicarea. În acest sens, în cadrul comunicării pot avea un impact negativ: diferența dintre modelele culturale, contrastul dintre experiențele anterioare, diferența dintre statusurile sociale ale participanților, prejudecăți, presupozții, percepții eronate, lipsa de încredere, atitudini și comportamente de tip agresiv/ defensiv, volumul, densitatea, conotațiile emoționale ale mesajului, tipul canalelor de transmitere utilizate, ora, durata, factorii de mediu.

Cu privire la distorsionarea comunicării pot avea un impact extrem de puternic caracteristicile mediului în care ea se desfășoară: amplasament, umiditate, luminozitate, temperatură, zgomot.

Elementele comunicării

Comunicarea interpersonală presupune existența unor elemente general valabile care sunt prezente în orice situație concretă de comunicare. În acest sens, orice secvență de comunicare interpersonală presupune: emițătorul care transmite mesajul, receptorul care primește mesajul, mesajul exprimat prin intermediul unor simboluri specifice, limbajul compus din simbolurile specifice folosite pentru codificarea și decodificarea mesajului, codificarea mesajului de către emițător în simboluri inteligibile la nivelul receptorului, decodificarea mesajului de către receptor, feed-back-ul pe care receptorul îl emite după decodificarea mesajului, canalele prin intermediul cărora circulă mesajul și feed-back-ul, mediul constituit din totalitatea condițiilor exterioare în care are loc comunicarea, zgomotul care include factorii ce pot perturba comunicarea.

CONDIȚII DE SUCCES

Ameliorarea comunicării

Pentru a transforma comunicarea interpersonală într-un instrument eficient ce poate contribui la reușita schimbărilor din școală, trebuie evitate și / sau să diminueate eventualele obstacole. În acest sens, în cadrul secvențelor de comunicare centrate pe problematica schimbării:

- anticiparea și preîntâmpinarea obstacolele care ar putea să apară,
- identificarea, estimarea și eliminarea disfuncțiilor care au apărut,
- conștientizarea și abandonarea prejudecăților,
- orientarea către depistarea și folosirea punctelor comune,
- respectarea trăsăturilor caracteristice ale partenerilor de comunicare,
- evitarea comportamentului agresiv și / sau defensiv.

Exigențe în comunicare

- stabilirea raportului optim între transmitere și recepționare,
- acordarea aceleași importanțe transmiterii și recepționării,
- dozarea în mod corect a răspunsurilor și întrebărilor,
- supravegherea permanentă a comportamentului nonverbal,
- realizarea unui acord între comportamentul verbal și cel nonverbal,
- aplicarea regulii ascultării active ori de câte ori este prilejul,
- formularea și adresarea corectă a întrebărilor și răspunsurilor,
- să se țină seama de feed-back!

Comunicare reprezintă înștiințare, știre, veste, raport, relație, legătură. Deși pare simplu înțelesul comunicării este mult mai complex și plin de substrat. Comunicarea are o mulțime de înțelesuri, o mulțime de scopuri și cam tot atâtea metode de exprimare și manifestare. Nu există o definiție concretă a comunicării însă se poate spune că ea înseamnă : transmiterea intenționată a datelor, a informației.

Comunicarea este deci:

- o provocare constantă pentru psihologia socială;
- o activitate;
- satisfacerea nevoile personale;
- legătura între oameni.

Societatea continuă să existe prin transmitere, prin comunicare, dar este corect să spunem ca ea există în transmitere și în comunicare... ? Este mai mult decât o legătură verbală, între cuvinte precum comun, comunitate, comunicare... ?

Oamenii trăiesc în comunitate în virtutea lucrurilor pe care le au în comun; iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să dețină în comun aceste lucruri. Pentru a forma o comunitate sau o societate, ei trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri aspirații, cunostințe – o înțelegere comună – "același spirit" cum spun sociologii.

Comunicarea este cea care asigură dispozițiile / stările emoționale și intelectuale asemănătoare, moduri similare de a răspunde / reacționa la așteptări și cerințe.

Comunicarea se realizează pe trei niveluri:

1. Logic – (deci cel al cuvintelor) reprezintă doar 7%, din totalul actului de comunicare;

2. Para-verbal 38% – are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteza de rostire);
3. Non-verbal 55% – (expresia facială, poziția, mișcarea, îmbrăcămintea).

Lipsa comunicării atrage o îndepărtare iminentă față de grup, echipă, societate.

Dacă luăm în discuție termenul de grup observăm căci, chiar societatea din care facem parte este un grup. Grupul înseamnă reguli, reputație, țel, muncă în echipă. Sensuri determinate de interanctiune deci de comunicare. Atâta timp cât există o bună comunicare există și un randament maxim, însă dacă aceasta lipsește se poate ajunge la disensiuni sau, chiar mai rău.

Funcționarea unui grup mai mare se bazează pe rețeaua care conectează diferite părți ale sale și-i asigură coerența. Nuanța pe care o introduce Blumer ar putea chiar surprinde: "O rețea sau o instituție nu funcționează în mod automat datorită unei dinamici interioare sau unui sistem de cerințe: ea funcționează pentru ca persoanele aflate în diferite puncte fac ceva, iar ceea ce fac este rezultatul modului cum definesc situația în care sunt chemate să acționeze"

Arta de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care ne naștem. Noi învățăm să comunicăm. De aceea trebuie să studiem ce învățăm ca să putem folosi cunoștințele noastre mai eficient. Orice comunicare implică creație și schimb de înțelesuri. Aceste înțelesuri sunt reprezentate prin "semne" și "coduri". Se pare că oamenii au o adevărată nevoie să "citească" înțelesul tuturor acțiunilor umane. Observarea și înțelegerea acestui proces poate să ne facă să fim mai conștienți referitor la ce se întâmplă când comunicăm.

A comunica este un lucru firesc, dar a comunica eficace, și mai ales eficient, presupune dobândirea unor abilități specifice. Acestea se referă pe de-o parte la formularea și exprimarea mesajului, iar pe de altă parte la exercitarea unui control permanent vizavi de propriul comportament.

În orice interacțiune comunicatională interlocutorii adoptă, cu sau fără voia lor, o anumită atitudine, care poate fi de superioritate, de egalitate sau de inferioritate. Fiecare dintre acestea poate contribui în mare măsură la scăderea eficienței comunicării. Astfel, atitudinea de superioritate este percepută uneori ca o agresiune psihologică și prin urmare activează mecanismele defensive ale partenerului de dialog. Atitudinea de egalitate poate leza sentimentele interlocutorului, mai ales atunci când acesta este mai în vârstă, mai influent sau pe o treaptă ierarhică superioară, în timp ce atitudinea de inferioritate generează adesea neîncredere, detașare emoțională și dezinteres. Depășirea unor astfel de obstacole presupune adoptarea unei atitudini corespunzătoare așteptărilor celeilalte persoane (de exemplu, un elev se așteaptă ca profesorul său să aibă o atitudine de superioritate; un ofițer se așteaptă ca soldatul să aibă o atitudine de inferioritate; doi prieteni așteaptă unul de la altul o atitudine de egalitate).

Nivelul cultural al unui individ depinde de gradul său de dezvoltare intelectuală și de volumul de cunoștințe pe care îl posedă. Dacă din acest punct de vedere decalajul dintre interlocutori este mare comunicarea devine problematică. Persoana cu un nivel cultural mai scăzut va încerca un sentiment de inferioritate, care o va face să se retragă din conversație și chiar să evite orice interacțiune ulterioară, în timp ce partenerul de dialog cu un nivel de cultură mai ridicat se va plictisi și se va dezinteresa de mesaj sau de cealaltă persoană. Barierele impuse de gradul diferit de cultură al interlocutorului sunt greu de surmontat. Eforturile trebuie îndreptate, pe de-o parte, în direcția reducerii diferențelor intelectuale și a îmbogățirii bagajului de

cunoștințe, iar pe de altă parte în direcția susținerii psihologice a celui mai slab pregătit.

De cele mai multe ori, diferențele semnificative de vârstă dintre interlocutori conduc la apariția așa-numitului conflict între generații. Rezultatul: dispute aprinse, violență verbală (uneori și fizică), lipsa ajungerii la un acord, deteriorarea relației pe termen lung. Cu alte cuvinte, în astfel de condiții comunicarea este problematică, iar rezultatele sunt incerte. Principala cauză a acestei situații o constituie faptul că persoanele mai în vârstă devin conservatoare, se preocupă mai puțin de viitor, și tind să rezolve problemele privind spre trecut, în timp ce tinerii disprețuiesc trecutul și sunt orientați preponderent spre ceea ce va fi, spre nou, spre schimbări radicale și soluții în pas cu timpul. Prin urmare, comunicarea între generații se aseamănă cu cea dintre două persoane care stau spate în spate și vor să se convingă una pe cealaltă că ceea ce vede fiecare este adevărat.

Mulți adulți încearcă să controleze prea mult activitatea adolescenților în timp ce alții le dau prea multă libertate. Este nevoie de exersare, de încercări și erori pentru a perfecționa o bună și eficientă comunicare. Să nu uităm că adolescenții nu mai sunt copii și că fiecare an ce-i apropie de maturitate necesită o libertate din ce în ce mai mare, în paralel cu asumarea consecințelor faptelor și a responsabilității pentru acestea.

În calea comunicării (între elev și dascăl) pot exista și obstacole. Dintre acestea putem enumera:

- deficiențele comportamentale ale educatorului este un obstacol în calea comunicării. Disponibilitatea în actul comunicării este redusă în cazurile firii închise, taciturne, susceptibile și iritante, labile afectiv și rigide, deprimante sau exaltate. La aceste trăsături de fire și comportament se asociază uneori carențe ale competenței profesionale: nivel profesional redus, lipsă de interes și dorință de perfecționare, absența experienței incapacitatea de a se face accesibil în predare, erori în notare.
- particularități comportamentale ale educatului pune în dificultate relația educațională: starea precară de sănătate fizică și mentală, deficiențe ale structurii psihice de cunoaștere, ale structurii afectiv emoționale, descurajarea din cauza eșecului.
- lacunele în cunoștințe împiedică procesul învățării, la fel, defectele de voință și caracter: nehotărârea, încăpățânarea, sugestibilitatea, minciuna. Oboseala acumulată din cauza suprasolicitării și nerecuperarea stării de receptivitate și a dispoziției de a învăța, prin odihnă și reguli de igienă, împiedică efortul învățării.
- comportamentele afectiv-reactive și comportamentele delincvente stau uneori la baza refuzului obligațiilor școlare și a abandonului școlar. Anihilarea și corectarea acestor devieri comportamentale școlare se realizează într-un proces de terapie de reeducare.

Atitudinea agreabilă, deschisă, sinceră, destinsă și modul interesant de a preda întărește autoritatea naturală a cadrului didactic, demonstrează bun simț, simțul răspunderii, seriozitate. Comunicarea interpersonală este caracteristica cea mai importantă a omenirii și, în același timp, cea mai mare realizare a sa. Este abilitatea oamenilor de a-și face cunoscute nevoile, dorințele, ideile și sentimentele. Suntem ființe sociale, trăim, muncim împreună, socializăm. Avem nevoie unii de alții pentru

siguranța noastră, pentru confortul nostru, pentru prietenie, pentru a ne maturiza, prin dialog. Avem nevoie unii de alții ca să ne îndeplinim scopurile. Niciuna din aceste nevoi nu ar putea fi satisfăcută fără comunicare interpersonală. Comunicăm ca să ne cunoaștem, ca să ne împărtășim emoțiile, ca să schimbăm informații, ca să convingem pe alții să înțeleagă punctul nostru de vedere, ca să construim relații. Relațiile pe care le considerăm a fi bune sunt cele care au la bază o comunicare deschisă, clară și sensibilă.

Bibliografie

- Cocoș, O., Cocoș, A., „*Comunicarea interpersonală*”, Editura ArsDocendi, 2005;
Ifrim, C. -C., „*Comunicarea interpersonală-Interpretări psihologice și filosofice*”, Editura Performantica, Iași, 2021;
Popeangă, V. „*Pedagogie*”, Editura Mirton, Timișoara, 1994;
Ștefanović, I., „*Psihologia tactului pedagogic al profesorului*”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979;
Toma, S. „*Deciziile profesorului – decizii de conducere*”, în „*Revista de pedagogie*”, nr. 3-4 / 1992

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI APLICATE ÎN EDUCAȚIA PARENTALĂ

Luminița Elena CORNEA¹

The best practice guide contains sequences for designing interactive parenting sessions for each of the five proposed themes. Through this guide, I tried to be able to carry out activities with parents and I presented in more detail what would be the most important themes that could start a healthy, correct parenting education, which would stimulate and develop interpersonal relationships in the educational environment. I wanted this guide to bring a touch of inspiration, to give a dash of courage, to cause that change in the process of student-parent communication. The complex learning activity will be transformed into a pleasant process that involves the students together, teachers and parents, and the school becomes a warm, friendly space, offering from all points of view.

For this reason, I perceived myself as an agent of the change brought to the parents' vision on parental education, on new landmarks in the relationship of the teacher-student-parent trinomial, but also on the globalization of a fair vision of how to encourage parental education.

Ghidul de bune practici elaborat reprezintă un document ce prezintă principalele activități propuse și desfășurate de mine într-o anumită perioadă școlară și este compus ca un set de ședințe interactive care evidențiază dezvoltarea relațiilor interpersonale dintre cei trei poli ai grupului clasă. Acest ghid a permis părinților clasei să participe la lecții interactive de educație parentală, prin care să beneficieze astfel de experiența și cunoștințele acumulate de mine în cadrul unui curs de educație parentală. Mi-am dorit ca acest ghid să aducă un strop de inspirație, să dea un dram de curaj, să provoace acea schimbare în procesul de comunicarea elev-părinte. Activitatea complexă de învățare va fi transformată într-un proces plăcut, care implică laolaltă elevii, profesorii și părinții, iar școala devine un spațiu cald, prietenos, ofertant din toate punctele de vedere.

Bunele practici care au fost incluse în prezentul ghid, au vizat îmbunătățirea relațiilor interpersonale la nivelul clasei de elevi. De-a lungul carierei mele, am fost acel cadru didactic care a pledat permanent pentru dezvoltarea comunicării dintre partenerii educaționali ai claselor conduse și am încercat permanent, îmbinarea creativității cu programe inovative de învățare, cooperare, ridicând astfel standardele pentru toți elevii, părinții, indiferent de capacitate și context socio-economic.

Am pornit de la premisa că introducerea unui ghid de bune practici, cu activități interactive, reprezintă un beneficiu pentru eficientizarea procesului de comunicare

¹ Profesor învățământ primar, Liceul Teoretic „Avram Iancu”, Cluj-Napoca

profesor-elev-părinte și pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor, pentru îmbunătățirea relației școală-familie și implicarea părinților în activitățile școlii. Bunele practici prezentate sunt însoțite de activități relevante ce trimit către beneficii pentru elevi, profesori și părinți, dar și materiale al căror conținut ilustrează cu sfaturi, principii, temele propuse.

În urma desfășurării activităților cu părinții, am încercat ca, prin această abordare a suportului parental, să mă situez într-o relație de colaborare cu părinții, întrucât copiii au nevoie de co-educație. De fapt și de drept eu nu eram acolo pentru a sprijini părinții, cât pentru a mă asigura că aceștia își exercită această funcție. Educația parentală este rezultatul unui sistem complex de relații, dintr-o perspectivă conformă cu standardele umane, e posibil ca schimbarea părinților să nu fie rezultatul unui singur factor, ci, de exemplu, suma caracteristicilor părinților sau reflectarea voinței acestora.

Activitatea 1

7 pași pentru încurajarea comportamentului pozitiv

Motto: Spune-mi, căci am uitat.

Arată-mi, căci țin minte.

Implică-mă, căci înțeleg. (Proverb Chinez)

„Să nu faci tu ceea ce poate face copilul singur”. (Maria Montessori)

SCOP: recunoașterea și susținerea comportamentului pozitiv în diverse situații de viață

OBIECTIVE:

Până la sfârșitul acestei sesiuni părinții vor fi capabili:

- să identifice și să analizeze elementele comportamentului pozitiv ale propriului copil;
- să acorde o atenție sporită apropierei fizice în aprobarea personală;
- să stabilească un contact vizual în comunicarea cu propriul copil;
- să învețe unele tehnici specifice care pot să-i ajute să influențeze pozitiv și să direcționeze comportamentul copiilor;
- să laude comportamentul copilului și nu copilul.

SCENARIUL DIDACTIC:

a) *EVOAREA*

➤ Spargerea gheții

Secvența 1

Joc „Ce am de oferit?”

Scop: încurajarea și prezentarea comportamentului pozitiv și eliminarea elementelor negative trăte de fiecare participant

Reguli de lucru:

- în prima parte voi cere părinților să identifice o calitate a lor, pe care o vor nota pe un cartonaș;
- apoi vor nota pe un alt cartonaș o învățătură pe care ar putea-o da unui partener;
- aceste două bilețele le vor păstra într-un plic;
- pe un alt bilețel vor nota o faptă petrecută, o caracteristică de care ar vrea să scape;

- aceste bilețele le vor pune într-un coș de gunoi pentru a scăpa de ele;
- se vor discuta bineînțeles comportamentele pozitive.

➤ Anunțarea temei și a obiectivelor

b) REALIZAREA SENSULUI

Secvența 2

Voi afișa foaia de flipchart cu cei 7 pași pentru încurajarea comportamentului pozitiv

- Observați
- Acordați atenție sporită
- Stabiliți un bun contact vizual
- Zâmbiți!
- Lăudați comportamentul, nu copilul!
- Fiți afectuoși! (Aceasta poate include semne de afecțiune ca de exemplu o mână pusă pe umăr sau o îmbrățișare.)
- Repetați mesajul într-o manieră diferită

Voi discuta împreună cu părinții fiecare punct, cu detalii concrete, din experiențele personale ale părinților

Acordați atenție pozitivă cât mai repede posibil după comportamentul observat. „100 metode de a spune Foarte bine”

Secvența 3

Joc de rol

Scop: înțelegerea și aplicarea celor 7 pași pentru încurajarea comportamentului pozitiv

Reguli de lucru:

- propun părinților următoarea situație în care voi antrena mai mulți participanți:
„Dacă treceți pe lângă camera lui și-l vedeți pe fiul dumneavoastră aranjându-și jucăriile cum procedați, urmărind pașii expuși mai sus”.

c) REFLECȚIE

Voi solicita părinților să studieze lista propusă pentru încurajarea comportamentului pozitiv.

Înainte de următoarea sesiune, părinții ar trebui să practice comportamentul pentru încurajarea pozitivă cel puțin o dată cu copilul, indiferent de vârsta lui, cel puțin o dată cu partenerul și/sau cineva de la serviciu (dacă este adecvat) și cel puțin o dată cu ei înșiși. Vor prezenta experiența într-o întâlnire ulterioară.

Secvența 4

Joc „Imaginea pozitivă”

Scop: asocierea unei imagini plastice comportamentului pozitiv.

Reguli de lucru:

- participanții primesc o bucată de lut sau plastelină;
- pe un fundal muzical liniștitor, fiecare modelează imaginea comportamentului pozitiv;
- participanții doritori vor prezenta imaginea plastic realizată.

Activitatea 2

Joacă-te cu mine!

Motto: „Un copil care nu vrea să se joace este un copil a cărui personalitate nu se afirmă, care se mulțumește să fie mic și slab, ființă fără mândrie, o ființă fără viitor”.

SCOP: consolidarea relației dintre părinți și copii, prin dezvoltarea încrederii, comunicării și efectuării de activități împreună.

OBIECTIVE:

Până la sfârșitul acestei sesiuni părinții vor fi capabili:

- să înțeleagă faptul că jocul este un element de neînlocuit în evoluția copilului, care-i permite să se identifice cu adultul și să-și descarce stresul;
- să exemplifice diverse activități ludice practicate;
- să identifice anumite aspecte pozitive/negative la propriul copil descoperite prin intermediul jocului;
- să adopte anumite comportamente de joc atât în cadrul întâlnirii, dar și în viața de familie.

SCENARIUL DIDACTIC

a) *EVOCARIA*

➤ Spargerea gheții

Secvența 1

Joc „Hârtia bună la toate”

Scop: demonstrarea faptului că putem transformă chiar și o banală hârtie într-un/într-o joc/jucărie interesant (ă).

Reguli de lucru:

- ofer părinților câte o hârtie și cer să facă ceva cu ea, orice (un avion, cornet, evantai, să o rupă în bucățele, să deseneze pe ea, etc.).

➤ Anunțarea temei și a obiectivelor

b) *REALIZAREA SENSULUI*

Secvența 2

Jocul inițial îl voi continua cu o etapă nouă și voi solicita părinților să inventeze un joc, cu reguli cu ceea ce au realizat în prima fază a jocului.

Părinții doritori vor prezenta rezultatul în cadrul grupului.

Astfel vom concluziona faptul că, orice moment petrecut în compania copilului nostru poate fi ludic.

Secvența 3

Voi provoca părinții la o discuție sinceră, liberă, cerându-le să prezinte ultimul moment ludic consumat cu propriul copil.

Voi puncta faptul că indiferent de timpul, starea și preocupările noastre, trebuie să ne facem timp și pentru copilul nostru. El abia așteaptă aceste breșe ludice, cu noi, cu nimeni altcineva consumate. Copilul se simte cel mai bine cu noi!

Secvența 4

Prezint părinților materialele „Ce este jocul?”, „Mituri despre joc”

Secvența 5

Jocul „Mima”

(Pentru „a verifica” disponibilitățile ludice ale părinților îi voi provoca la un alt joc...)

Scopul: antrenarea părinților în situații ludice

Reguli de lucru:

- părinții vor mima pe rând un animăluț preferat al copilului lor, ceilalți îl vor identifica.

c) *REFLECȚIE*

Secvența 6

Finalul va conține o altă etapă a jocului inițial:

Joc „Gaura în hârtie”

Scopul: antrenarea părinților în diverse activități de joc și relaxare

Reguli de lucru:

- părintele decupează o gaură în centrul unei foi de hârtie, apoi trebuie să deseneze ceva care să includă orificiul anterior creat.
- în final vom realiza o expoziție cu desenele „funny” ale părinților.

CONCLUZII

În finalul întâlnirii vom nota beneficiile jocului asupra dezvoltării psihice și fizice ale elevului și se va studia materialul „Joacă-te cu copilul tău”

Anexa 1

MITURI DESPRE JOC

Mit 1: Jocul ocupă timpul copilului

ADEVĂRAT: Jocul este și distracție (copilul se amuză), și învățare (copilul învață lucruri noi), și mișcare (copilul aleargă, sare, țopăie, urcă, coboară etc.), și explorare (copilul descoperă, află, întreabă, observă, etc.), și exercițiu (copilul își exersează deprinderile și abilitățile motrice, senzoriale, imită ceea ce observă, pune în practică ceea ce a învățat) și comunicare.

Mit 2: Elevul trebuie să învețe, nu să se joace.

ADEVĂRAT: Jocul pentru copil este precum munca pentru adult. Copilul învață prin joacă.

Mit 3: Nu mai cumpărăm jucării, că pe toate le strică.

ADEVĂRAT: Atitudinea unui copil care dezmembrează o jucărie se justifică prin curiozitatea sa de a vedea cum sunt făcute anumite obiecte, nu pentru a-și enerva părintele.

Mit 4: Mașinuțele – pentru băieți, iar păpușile – fete.

ADEVĂRAT: Copilul se află la vârsta descoperirilor și este atras de foarte multe obiecte și jocuri. Este foarte bine să fie lăsat să se simtă liber să-și aleagă jucăriile pe care le dorește.

Mit 5: Copiii se joacă, adulții muncesc.

ADEVĂRAT: Adulții au nevoie de joc pentru a evada din realitate

Anexa 2

JOACĂ-TE CU COPILUL TĂU!

(idei de jocuri)

1. Confeționează o carte împreună cu copilul!
2. Construiește o casă pentru copilul tău!
3. Confeționează cartea cuvintelor, pentru copilul tău!

4. PATA DE CERNEALĂ: Fă o pată de cerneală pe o bucată de hârtie și îndoaie hârtia.

Cere copilului să enumere 10 obiecte cu care seamănă pata de cerneală.

5. HÂRTIA BUNĂ LA TOATE: Oferă copiilor câte o hârtie și cereți să facă ceva cu ea, orice (un avion, cornet, evantai, să o rupă în bucățele, să deseneze pe ea, etc.).

6. GAURA ÎN HÂRTIE: Copilul decupează o gaură în centrul unei foi de hârtie, apoi trebuie să deseneze ceva care să includă orificiul anterior creat.

7. CONEXIUNI: Exercițiul începe printr-un exemplu: Prin ce se aseamănă între ele furnicile și camioanele? Copilul trebuie să găsească cât mai multe asemănări între cele două categorii.

8. MIMICA: Se alege un obiect simplu (un animal) pe care copilul trebuie să îl mimeze, iar părintele să îl ghicească. Rolurile pot alterna.

9. DESEN: cum arată familia mea. Copilul și părintele desenează în paralel sau colaborează la realizarea desenului. Acesta trebuie să includă cât mai multe detalii. Se discută culorile, dimensiunile, etc.

10. SPORT: Părintele trebuie să se implice în activități fizice alături de copil (ex. de-a v-ați ascunselea, cu mingea, badminton). Copilul va deprinde mișcările potrivite și își va dezvolta armonios corpul.



Bibliografie/webografie:

Cucoș, C, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002

Ivănescu, O, *Clasa de elevi – aspecte socio relaționale*, Universitatea din București, Master Consiliere, 1998

Șoitu, L, *Pedagogia comunicării*, Editura Institutul European, Iași, 2002

*** Ghidul Părintelui din Programul „Educație Incluzivă de Calitate”

<https://biblioteca.regielive.ro/referate/pedagogie/activitatea-de-cadru-didactic-38092.html>

<https://managementucb.files.wordpress.com/2011/05/managementul-clasei-cursul-3.doc>

LEADERSHIPUL PROFESIONAL AL CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL ACTUAL-CLARIFICĂRI CONCEPTUALE

Anca Ștefania CRĂCIUN¹

This article intends to clarify concepts and contemporary theories regarding educational leadership, consequently to the large amount of studies and theories but also to the ambiguity of the terms. Educational leadership is both correlated and oppose the educational management from the perspective of school organization. Other theory which is new in recent scientific studies is related to the teacher's perspective as a leader, case in which we can address his leadership competences, professional leadership as a base for a relevant learning for students. We insist on the idea that developing the leadership competencies of the teacher we assure a real and valid support to design and organize relevant and authentic learning activities, aimed the target to help each student to achieve his potential. As key-words of this article we mention: educational leadership, leadership focused on learning, leadership for learning, teacher as a leader.

Tema propusă prin acest articol include două noțiuni **leadershipul profesional** și **context educațional** într-o asociere constructivă în care primul termen reprezintă zona de intervenție, de acțiune (leadershipul profesional al cadrelor didactice), iar al doilea reprezintă contextul – resursă, contextul – influență în care leadershipul profesional se poate dezvolta din perspectiva dezvoltării competențelor de leadership ale cadrelor didactice pentru a putea produce învățare autentică, creativă, cu sens și a învăța în același timp. Articolele din revistele științifice de profil educațional pe plan internațional mențin preferința de a trata problematica **leadershipului educațional** ca fenomen de conducere al organizației școlare, cu exemplificări din diverse sisteme educaționale mondiale.

Problematica acestui articol se înscrie în tendințele educaționale ale secolului XXI care subliniază necesitatea de a dezvolta o cultură a învățării autentice, din convingerea că sistemul de învățământ poate produce învățare reală pentru beneficiarii săi, în actualele vremuri supuse schimbărilor rapide, insuficient așezate, doar dacă depășește unele limitări anterioare, care mai produc efecte și sunt de neclintit din mentalul colectiv cum ar fi: distanța profesor-elev, supremația autorității profesorului în organizarea instruirii, accentul pe învățarea formală, închisă în spațiul organizației școlare. Dezvoltarea competențelor de leadership educațional ale profesorului, a leadershipului profesional, determină obținerea de performanțe școlare reale, autentice de către fiecare elev implicat în învățarea din mediul școlar.

Conceptul de profesor – leader face obiectul studiilor și articolele din revistele de specialitate, mai ales în a doua jumătate a secolului al XX-lea și mai ales în statele

¹ Profesor, Colegiul Național " Gh. Vrănceanu " Bacău, România

occidentale, stând la baza unor programe de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din SUA, Marea Britanie, fiind considerat o soluție pentru activarea cadrelor didactice, pentru revigorarea acestora în actuala societate a cunoașterii, astfel încât să poată gestiona cu succes schimbarea. Există preocupări științifice actuale, în spațiul academic românesc, de a găsi soluții și răspunsuri fundamentate la provocările contemporane ale educației, vizând reformare, gestionarea schimbării cu scopul îmbunătățirii calității. "Leadershipul este elementul central al discuțiilor care vizează identificarea unor soluții ce țin de rezolvarea problemelor actuale din sistemul de educație."²

Inițiativele unor asociații și organizații de profil educațional din România, active și recunoscute în cadrul comunității, de a propune cadrelor didactice cursuri de formare construite în jurul conceptului de leadership, ca modalitate de a reforma sistemul de învățământ, de a produce o schimbare a acestuia plecând de la nivelul de bază, al oamenilor școlii (de exemplu, proiectul Academia de Leadership și Pedagogie³) subliniază odată în plus actualitatea acestei teme și nevoia de a căuta în leadershipul educațional soluții benefice.

Clarificările conceptuale ale acestei teme sunt determinate de ambiguitatea și insuficiența lor clarificare – Leadership educațional *versus* leadershipul instruirii *versus* leadership pentru învățare. De exemplu, în *Dicționar praxiologic de pedagogie*, realizat de Mușata-Dacia Bocoș (coordonator) există doar definiția noțiunii de *leadership*, fără niciun fel de particularizare gen *leadershipul instruirii*, *leadershipul pentru învățare*.⁴

La nivel național, predomină abordarea leadershipului educațional în corelație și/sau în antiteză cu managementul educațional, ca fenomen de conducere, în contextul larg al organizației școlare.

În literatura de specialitate internațională este întâlnită noțiunea de *leadership for learning – leadership centrat pe învățare*. Literatura internațională abordează *leadershipul centrat pe învățare*, atât la nivel organizațional, asociat cu rolul managerului școlar de promovare a acestuia (inclusiv Tony Bush, în celebra sa lucrare, *Leadership și management educațional*, face acest demers), cât și la nivelul individual, cu referire la un comportament dezirabil al cadrului didactic, care are rolul de a transforma educația printr-o predare bazată pe competențele sale de leadership.

Există puține surse referitoare la bazele teoretice ale bunelor practici – modele de leadership al instruirii/modèle de leadership pentru o învățare autentică. Tony Bush consideră că accentul pe managementul predării și al învățării, ca activități nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului de *leadership al instruirii* sau *leadership centrat pe învățare*, dar ca funcție a managementului organizației școlare. Citat de Bush, tot dintr-o perspectivă organizațională, Blase consideră că un comportament eficient în cadrul leadershipului instruirii se bazează pe dialog cu profesorii, promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor și

² EHLERT, A., HARTMANN, A., KNIGGE, M., LAMBRECHT, J., LENKEIT, J., *The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning*, în *International Journal of Inclusive Education*, 2020, <https://www.tandfonline.com/loi/tied20>;

³ <https://teachforromania.org/academia-de-leadership-si-pedagogie-2020/>

⁴ BOCOȘ, Mușata-Dacia (coord.), RĂDUȚ-TACIU, Ramona, STAN, Cornelia, CHIȘ, Olga, ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Editura Paralela 45, Pitești, p. 217;

pe încurajarea predării reflexive. Autorul subliniază importanța tranziției de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadershipul pentru învățare, care sprijină învățarea și rezultatele școlare.⁵

Reținem în acest sens și afirmația conform căreia " Leadership este conceptul comun, cel mai des folosit în cercetările actuale și în practica administrării educaționale, mai ales din perspectiva fenomenului conducerii, deși încă este un concept contestat, marginalizat de alte paradigme și perspective organizaționale"⁶, ceea ce evidențiază avatarurile unui concept despre care se scrie mult, dar care resimte lipsa unei sistematizări și a impunerii, în plan științific, a unor lucrări de referință care să aducă mai multă claritate.

Din multiplele definiții ale conceptului de leadership, reținem pe cea menționată în *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Mușata-Dacia Bocoș (coord.)cu precizarea că autorii nu particularizează această definiție pentru fenomenul de leadership educațional, leadership al învățării sau al instruirii, pentru a ancora termenul într-un context pedagogic. Este o definiție care se pretează pentru orice domeniu de activitate care presupune un context organizațional și resursă umană, nu doar pentru cel educațional, deși o găsim într-un dicționar de pedagogie:" *Leadership* – proces definitiv pentru arta conducerii oamenilor, proces prin care se exercită influență asupra celorlalți, în scopul motivării și organizării grupurilor, în vederea implicării liber consimțite a membrilor acestora pentru atingerea scopurilor și obiectivelor comune, într-un context organizațional. Acest proces se bazează pe abilitatea persoanei de a motiva și organiza grupurile, de a face oamenii să se implice în viața grupului și a organizației și să acționeze prin mijloace necoercitive. Această abilitate se formează prin educație, prin interacțiuni sistematice cu oamenii, prin trăire de experiențe sociale și profesionale inedite și, desigur, prin exersarea practică a abilităților de manager și de leadership."⁷

Constatăm o oarecare ambiguitate în folosirea termenilor (de altfel, după cum am mai menționat, o caracteristică a întregului proces de conturare a unei paradigme a leadershipului educațional), în sensul în care, pentru realități diferite sau anumite nuanțări se apelează la aceleași concepte. Pe de o parte, semnalăm folosirea extinsă a sintagmei *leadership educațional*, atât cu referire la fenomenul de conducere a organizației școlare, cât și cu referire la activitatea profesorului la nivelul clasei, grupului de elevi. Pe de altă parte, începând mai ales cu anul 2000, literatura de specialitate înregistrează rezultate ale unor cercetări pedagogice care își propun să folosească o terminologie care să ilustreze mai clar conexiunea leadershipului cu demersurile didactice de predare-învățare pe care profesorul leader le propune elevilor săi. În acest context au apărut concepte ca *teaching leadership* tradus la noi prin *leadership pedagogic*, *leadership padeutic*⁸, precum și *leadership for learning* – *leadership pentru/centrat pe învățare*, pe care Tony Bush îl asimilează leadershipului instruirii, în care învățarea cu sens este ținta.⁹

⁵ BUSH, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Traducere Liliana Romaniuc și Irina Prodan Editura Polirom, Iași, 2015, p. 86;

⁶ JOIȚA, Elena, *Știința educației prin paradigme*, Editura Institutul European, Iași, 2009, p. 185;

⁷ BOCOȘ, Mușata-Dacia, *op. cit.*, p. 217;

⁸ ROBINSON, Ken Robinson, ARONICA, Lou, *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Traducere Emilia Vasiliu, Ed. Publica, București, 2015, p. 179;

⁹ BUSH, Tony, *op. cit.*, p. 90;

Același autor consideră că accentul pe managementul predării și al învățării, ca activități nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului de *leadership al instruirii* sau *leadership centrat pe învățare*, ca funcție a managementului organizației școlare. Citat de Bush, tot dintr-o perspectivă organizațională, Blase consideră că un comportament eficient în cadrul leadershipului instruirii se bazează pe dialog cu profesorii, promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor și pe încurajarea predării reflexive. Autorul subliniază importanța tranziției de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadershipul pentru învățare, care sprijină învățarea și rezultatele școlare.¹⁰

Necesitatea clarificărilor este impusă și de o ambiguitate a termenilor : *leadership*, *management*, diferențiați ca termeni în limba engleză, în limba română fiind asociați *conducerii*. Unii autori folosesc termenii *management* și *conducere pentru leadership*.¹¹ Această nevoie de sistematizare și clarificare determină uneori elaborarea unor lucrări – sinteză în care sunt trecute în revistă, într-un mod critic, contribuții anterioare în domeniu. Exemplificăm lucrarea lui D. D. Pugh și D. J. Hickson, *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, în care regăsim numele autorizate în paradigma managementului: Max Weber, Tom Burns, Henry Fayol, Peter Drucker, Elton Mayo.¹²

Corelăm conceptul de leadership profesional și dezvoltarea competențelor de leadership ale profesorilor cu rezultatele proiectului *Leadership for Learning* ” un proiect de cercetare și dezvoltare focusat pe procesul prin care școlile produc și apoi dezvoltă conexiunile între învățare și leadership, derulat în perioada 2002-2005 de către Fundația Wallenberg din Suedia, sub coordonarea Universității Cambridge, în colaborare cu opt grupuri de cercetători universitari și unități școlare (7 licee și 24 școli) din opt orașe din Europa, SUA și Australia: Atena, Brisbane, Copenhaga, Innsbruck, Londra, Oslo, Seattle și Trenton (New Jersey). ”¹³ Proiectul lansează, ca rezultat, cinci principii ale leadershipului pentru învățare. Cele mai multe privesc activitatea de instruire organizată la nivelul organizației școlare, insistând pe ideea de comunitate de învățare, în corelație cu politicile educaționale la nivel național, altele sunt aplicabile și în activitatea profesorului-leader.

O explicitare a leadershipului abordat din perspectiva profesorului regăsim în conceptul *teacher leadership* lansat tot în spațiul științific internațional, văzut ca o modalitate de a îmbunătăți calitatea predării și de a construi comunități de învățare, profesionale. În cercetări anterioare s-a creionat tendința de a asocia elemente ale definițiilor de leader și leadership din literatura de specialitate cu rolurile și funcțiile cadrelor didactice, ca fundament pentru un model de leadership – ”teacher leadership”, tradus în cercetări naționale prin *leadership pedagogic* sau *leadership paideutic*, considerat un pilon important în reformarea educației și în profesionalizarea predării. Conceptul este pe larg dezbătut în SUA în discuțiile care au ca temă profesionalizarea

¹⁰ *Ibidem*, p. 91;

¹¹ VLĂSCEANU, Mihaela, *Organizații și comportament organizațional*, Ed. Polirom, Iași, 2003, p. 106;

¹² PUGH, D. S., HICKSON, D. J., *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, Editura Codecs, București, 1989, p. 59;

¹³ KILLION & HARRISON, 2006; NEUFELD & Roper, 2003 în BURRUS, J., BASETT, K., JACKSON, T, ROBERTS, D. R, *Teacher Leadership : An Assesment Framework for an Emerging Area of Professional Practice* „Princeton, New Jersey, file:///C:/Users/Admin/Desktop/Definitii%20teacher%20leadership.pdf, 49 p;

predării și reformarea școlilor (Billingsley, 2007; Little, 2003; Smylie, 1995)¹⁴, urmărindu-se elaborarea unor standarde pentru *teacher leadership*. Ilustrând contextul de construire, fundamentare a acestei paradigme care, în fond, pleacă tot de la problematica leadershipului educațional, ne sunt oferite nouă definiții a ceea ce înseamnă *teacher leadership*. Din aceste definiții se detașează ca element comun accentul pus pe construirea unei comunități de învățare, profesionale a profesorilor.

În perspectiva competențelor de leadership pe care profesorul și le poate dezvolta și activa în contexte educaționale actuale reținem ideea că leadershipul este un proces de influență intenționată-intenția se traduce în plan educațional prin stabilirea obiectivelor și aplicarea metodologiei didactice adecvate pentru atingerea acestora în termeni de schimbări comportamentale care demonstrează progresul școlar. Element central în multe definiții ale leadershipului, influența nu depinde de autoritate, iar calitatea ei de a fi intenționată, specifică atât grupurilor, cât și individualilor, este subliniată și de Tony Bush, care justifică astfel conceptul de leadership distribuit "... un proces fluid care poate să apară din orice parte a școlii, independent de pozițiile formale de management și care se poate regăsi în orice membru al organizației, inclusiv în personalul asociat și în elevi." ¹⁵Alt principiu asupra căruia se insistă în literatura de specialitate este că leadershipul înseamnă să ai adepți- principiu tradus în plan educațional prin motivarea elevilor pentru învățare, participarea acestora la actul educațional din convingerea că le satisface nevoile educaționale individuale, fără a fi nevoie de impunere.

În concluzie, considerăm că paradigma profesorului-leader, pe care studiile de specialitate o acreditează, în baza unor cercetări științifice, pune accentul pe dezvoltarea competențelor de leadership ale cadrelor didactice ca suport pentru proiectarea și organizarea unor activități de învățare relevantă, autentică prin care toți elevii să-și atingă potențialul.

Bibliografie/ webografie:

- Boboș, Mușata-Dacia (coord.), RĂDUȚ-TACIU, Ramona, STAN, Cornelia, CHIȘ, Olga, ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Editura Paralela 45, Pitești, 2017;
- Bush, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Traducere Liliana Romanus și Irina Prodan, Editura Polirom, Iași, 2015;
- Joița, Elena, *Știința educației prin paradigme*, Editura Institutul European, Iași, 2009;
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, Editura Codecs, București, 1989;
- Robinson, Ken Robinson, Aronica, Lou, *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Traducere Emilia Vasiliu, Editura Publica, București, 2015;
- Vlăsceanu, Mihaela, *Organizații și comportament organizațional*, Editura Polirom, Iași, 2003;
- Bennis, Warren, *On becoming a leader*, Citat [15.09.2021], file:///C:/Users/Admin/Downloads/On%20Becoming%20a%20Leader%20by%20Warren%20Bennis%20(z-lib.org).pdf
- Ehlert, A., Hartmann, A., Knigge, M., Lambrecht, J., Lenkeit, J., *The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning*, în *International Journal of Inclusive Education*, 2020, citat [30. 07. 2021], <https://www.tandfonline.com/loi/tied20>;

¹⁴ STANCIU, Filip, *Leadership pedagogic: posibile variante de lectură pentru profesori*, https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set_013/RHuJNS40Rv.pdf;

¹⁵ BUSH, Tony, *op. cit.*, p. 18;

Killion & Harrison, 2006; Neufeld & Roper, 2003 în Burrus, J., Basett, K., Jackson, T, Roberts, D. R, *Teacher Leadership : An Assesment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*" Princeton, New Jersey, citat [31.08.2021], file:///C:/Users/Admin/Desktop/Definitii%20teacher%20leadership.pdf;

Stanciu, Filip, *Leadership pedagogic: posibile variante de lectură pentru profesori*, citat [2. 09. 2021], https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set_013/RHuJNS40Rv.pdf;

<https://teachforromania.org/academia-de-leadership-si-pedagogie-2020/>

FACTORI DECIZIONALI ÎN CREȘTEREA CALITĂȚILOR SERVICIILOR EDUCAȚIONALE: MANAGERUL ȘCOLAR, ARACIP, PROGRAMUL ERASMUS

Dana POP¹

*The manager of the school is the most important person in an educational institution because he coordinates everything. As long as he is involved in activities giving equal chances to everyone, involving all the teachers to fight for the same goals and he paid attention to students, teachers, parents needs, the success of the school is guaranteed. Education quality is based on innovation and diversity this is why it promotes educational leaders who respect every human being. It is important to capitalize on resources to communicate with all the educational actors who are involved, in order to achieve the objectives that you proposed. Leadership style is very important because if you are too authority, teachers will not do their best because of the stress. If you are too democratic, they will not do their tasks as they should, so we should combine Authority and Democratic style, in order to have the best results. There are institutions which monitor the educational quality in a school (ARACIP), but there are also courses as **EuRopean Community ActionS** for the **Mobility of University Students-ERASMUS** which help the school to raise the quality using different opportunities such: courses, mobility of students/teachers with the goal of improving their knowledges and their skills.*

„Dacă facem un lucru, să-l facem bine de la început!” (Joseph M. Juran)

Calitatea educației reprezintă un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate. O educație de calitate realizează un produs de calitate din viața reală pentru viața reală. Sistemul românesc de învățământ preuniversitar își propune să asigure calitatea în educație oferind programe educaționale în conformitate cu cerințele societății actuale.

Calitatea educației din învățământul preuniversitar este bazată pe inovație și diversificare, promovând lideri educaționali, care respectă autonomia individuală. Își propune obiective care pot fi cuantificate prin rezultate, asigură participarea personalului educațional pentru a valorifica resursele umane prin dialog și parteneriat. În plus, pentru a putea asigura o educație de calitate, este vital ca toți participanții să conștientizeze importanța colaborării dintre actorii educaționali, imposibilitatea oricărei grupe de participanți este nocivă, împiedicând realizarea obiectivelor propuse.

Cadrul legislativ privind calitatea educației implică un mecanism complex, reglementat pentru asigurarea calității educației. Astfel „educația se referă la

¹ Profesor doctorand, Școala Gimnazială Ilva Mare, Ilva Mare

*programele și activitățile de formare academică sau profesională inițială și continuă*². Este de menționat faptul că Lege Învățământului nr. 1/2011 specifică faptul că „*organizația furnizoare de educație este o instituție de învățământ, o organizație nonguvernamentală sau o societate comercială, care, potrivit statutului, desfășoară activități ori programe legal autorizate de formare inițială sau continuă.*”³

Dupa cum observăm, legislația în vigoare își propune ca programele educaționale, legal autorizate, să asigure atât o formare inițială cât și una continuă, progresivă care duce la realizarea obiectivelor propuse deoarece sunt implicați în mod direct copiii, elevii, studenții sau adulți care sunt cuprinși într-o formă de educație.

Dacă în trecut învățământul preuniversitar pune accent pe conținut, în prezent accentul cade pe proces. În acest sens au fost create mai multe organisme pentru implementarea schimbării la diferite niveluri. Unul dintre acestea este Serviciul Național pentru Evaluare și Examinare (SNEE), organism care are ca scop crearea unui sistem național de evaluare și a cadrului general pentru desfășurarea examenelor.

„Managerii sunt oameni care – folosindu-se de o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale – conduc procesul către atingerea scopurilor urmărilor.”⁴ Altfel spus, managerii școlari sunt acei oameni care coordonează întreaga activitate a instituției școlare, gestionează resursele (umane, materiale, temporale) cu scopul de a realiza obiectivele propuse.

Acest articol își propune să demonstreze că stilul de conducere a managerului școlar are efect direct în dezvoltarea școlii românești, a calității serviciilor educaționale, a randamentului. Organizațiile școlare sunt acelea care trebuie să pregătească oamenii de mâine, iar ele depind de competențele managerului și aici vorbesc atât de informațiile pe care acesta le deține, cât și de competențele manageriale.

Un adevărat manager stimulează cadrele didactice să participe la diverse cursuri pentru formare personală și profesională, nu se bazează doar pe strategii, viziuni și idei, ci ascultă ceea ce au de spus cadrele didactice și sare în ajutorul lor, ori de câte ori este cazul. Atunci când managerul școlar are o atitudine pozitivă față de personalul didactic, personalul didactic auxiliar și nedidactic, aceștia își cresc stima de sine și excelează în ceea ce fac.

Consider că managerul școlar are o importanță deosebită în calitatea actului educațional deoarece el este cel care coordonează, organizează și monitorizează activitățile la nivelul instituției, astfel că este important ca managerul să fie o persoană responsabilă, organizată și mereu la curent cu ultimele noutăți.

De asemenea, este primordială formarea continuă a managerului școlar și autoformarea în domeniul managementului educațional deoarece managerul școlar este piesa principală în echipa pe care o coordonează, el gestionează situațiile neplăcute și rezolvă conflictele.

² Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/12.07.2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu completări și modificări prin LEGEA nr. 87/13.04.2006, cu modificările ulterioare;

³ Idem, cap I, Art. 2, B.

⁴ <http://ebooks.unibuc.ro/StiinteADM/management/2.htm>, accesat la data de 30.04.2023, Purcarea Anca, Niculescu Cristian, Constantinescu D., Management – curs pentru studenți

La nivel de concept pedagogic operațional, managerul școlar are o importanță deosebită în asigurarea calității în educație și este definită ca o situație în care școala ca organizație, managerul școlar și profesorii, proiectanți ai instruirii, asigură realizarea obiectivelor, folosindu-se de resursele existente, iar pentru a putea fi cuantificată, se țin cont de mai mulți indicatori, printre care: relația pedagogică dintre serviciile oferite de școală și rezultatele obținute de beneficiar, productivitatea și eficiența activităților de instruire și standardele de calitate.⁵ Astfel, managerul școlar este acela care urmărește realizarea obiectivelor la nivelul întregii școli.

Inteligența emoțională are specificul ei pentru managerii instituției școlare, care sunt la rândul lor lideri emoționali. Astfel, ei trebuie să țină cont de cele 5 abilități ale managerului școlar și anume: autocunoașterea (are încredere în forțele proprii și le evaluează obiectiv, realist și merge mai departe chiar și atunci când intervin emoții puternice); autoreglare (controlează emoția pe care a trăit-o, face față situațiilor neprevăzute, este deschis spre schimbare și este un om integru); motivația (folosește pozitiv emoțiile survenite, este optimist și pune pe prim-plan organizație pe care o manageriază); empatia (managerul școlar va ști cum să se comporte cu cei din jurul lui și va țin cont de necesitățile fiecăruia); achizițiile sociale (dacă managerul școlar reușește să dezvolte relații bazate pe stimă și încredere reciprocă, atunci evoluția școlii nu va ezita să apară pe toate planurile)⁶.

Așadar, toate aceste abilități, capacități interpersonale și intrapersonale sunt indispensabile unui manager școlar care îndeplinește practic (și nu doar pe hârtie) rolul de manager, iar ele se întrepătrund și au efect direct una asupra celeilalte, contribuind astfel la creșterea calității în educație cu ajutorul pilonului principal, managerul școlar.

Pentru a ne asigura că avem calitate în învățământ, în România se regăsesc mai multe instituții acreditate pentru a stabili standardele, instituții pe care le-am amintit mai jos.

Instituții acreditate pentru a stabili calitatea în învățământ

Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității (CEAC)⁷ este un organism colectiv de lucru care își propune soluții și decizii privind implementarea sistemului calității, identifică, analizează resurse umane minimale necesare proiectării, implementării și susținerii unui sistem de calitate. Această comisie își elaborează propriul regulament de funcționare, iar din componența ei fac parte: reprezentantul părinților, reprezentantul elevului, reprezentantul administrației publice locale, reprezentantul sindicatului, un/trei reprezentanți ai corpului profesoral aleși prin vot secret de consiliul profesoral, reprezentantul agentului economic și cel al minorităților naționale, doar (dacă este cazul). Este de menționat faptul că directorul și directorul adjunct nu pot face parte din aceste comisii, cu excepția persoanei care asigură conducerea ei operativă.

Învățământul preuniversitar din România își propune implementarea unui sistem funcțional de management al calității în școală, și totodată, adaptarea continuă

⁵ Curs Școala Doctorală-Stiințe ale Educației, „Calitatea în educație. Concept și metodologie”, Sorin Cristea, Universitatea de Stat „Ion Creangă” Chișinău

⁶ Daniel Goleman, „Inteligența emoțională”, editura Curtea veche, București, 2001

⁷ <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/c846/>

a acestuia la cerințele învățământului european. Selecția membrilor se face conform unei proceduri, respectându-se anumite condiții printre care: scrisoarea de intenție, curriculum vitae și raportul de activitate. De asemenea, prezentarea candidaților are loc în Consiliul Profesorat care, aleg prin vot secret reprezentanții.

Asigurarea calității în educație are loc atât la nivel intern cât și extern adoptând propria strategie și propriul regulament de funcționare.

Conform art. 12/O. U. G. NR. 75/12. 07. 2005 comisia pentru asigurarea și evaluarea internă a calității în educație, aprobată cu completări și modificări prin legea 87/2006, își propune să coordoneze aplicarea procedurilor și activităților de evaluare și asigurare a calității în conformitate cu domeniile și criteriile legii actuale, să elaboreze un raport de evaluare internă anual care privește calitatea educației dintr-o anumită organizație, raport ce este adus la cunoștință tuturor beneficiarilor. De asemenea, această comisie formulează propuneri de îmbunătățire a calității educației.⁸

În ceea ce privește evaluare externă a calității educației, este de menționat faptul că ea cuprinde evaluarea capacității instituționale, eficacității educaționale, managementului calității din cadrul instituțiilor, a calității programelor de studiu. Totodată, trebuie să existe o concordanță între evaluarea internă și situația reală.

Pentru evaluarea externă există câteva agenții care monitorizează calitatea în educație și anume: Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).

ARACIP este „o instituție publică, de interes național, în coordonarea Ministerului Educației și Cercetării, cu personalitate juridică și cu buget propriu de venit și cheltuieli”. Această Agenție Română de asigurare a calității în învățământul Preuniversitar are nenumărate atribuții, prin care elaborează, actualizează și propune periodic Ministerului Educației și Cercetării indicatori de performanță și standardele de referință pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar, toate aceste fiind aprobate prin hotărâre guvernamentală.

Metodologia de evaluare instituțională și acreditare este elaborată și propusă ministerului tot de ARACIP, desigur aprobate prin hotărârea guvernului. Activitatea de evaluare și acreditare a furnizorilor de educație, înființarea instituțiilor de învățământ, acreditarea acestora și a organizațiilor care conțin programe de formare profesională sunt propuse de aceeași agenție.

În plus, realizează împreună cu inspectoratele școlare activitatea de monitorizare și control a calității, elaborează manuale de evaluare internă, analize de sistem, recomandări de îmbunătățire continuă și codul de etică al experților. Conform legii, ARACIP are dreptul la colaboratori externi, experți în acest domeniu, pentru a-ți duce la îndeplinire atribuțiile sale.

Erasmus-un suport în asigurarea calității în educație. **EuRopean Community ActionS for the Mobility of University Students-ERASMUS** este o parte a programului comunitar în educație ce conține acțiuni destinate cooperării europene în domeniul învățământului superior. Dezvoltarea dimensiunii europene a studiilor universitare și postuniversitare este sprijinită prin ERASMUS, programul acoperind toate disciplinele și domeniile de studiu.

⁸ Ghidul C. E A. C. în unitățile de învățământ preuniversitar

⁹ O. U. G. nr. 7 din 12 iulie 2005 privind asigurarea calității educației, cap. 4, art. 24

Acest program a ieșit de sub tipar în anul 1987 pentru a sprijini studenții și a le deschide noi oportunități. ERASMUS are ca scop efectuarea unui schimb de experiență prin care studenții puteau să își dezvolte cunoștințele în domeniu, studiind într-o altă țară europeană. Pe toată această perioadă, studiile parcurse în instituția parteneră, erau recunoscute de universitatea „mamă”.

Câțiva ani mai târziu, în 1995, ERASMUS a ajuns să fie o componentă a programului SOCRATES al Uniunii Europene și un program cu o importanță foarte mare prin rândul studenților, și nu numai. Studenții aleg să se dezvolte prin intermediul acestui program, deoarece mobilitatea îi ajută la perfecționarea specializării și la deschiderea unor noi orizonturi. Țintele programului ERASMUS țin de extinderea formelor de cooperare la nivelul învățământului superior, și în prezent, tot mai multe universități au posibilitatea de a participa în cadrul proiectelor internaționale pentru a-și valorifica și a pune în practică informațiile asimilate.

Același program oferă burse studenților pentru a-i spijini și a le facilita participarea în cadrul programului. De asemenea, studiile parcurse în universitatea parteneră, creditele primite și practica efectuată sunt recunoscute academic de universitatea de bază.

Astfel, programul ERASMUS pune accent pe mobilizarea studenților, încurajarea acestora de a studia într-o altă universitate europeană, cu scopul de a îmbunătăți programele universitare, de a dezvolta cursuri noi și inovatoare prin colaborare trans-națională și de a crește, astfel calitatea în educație.

ERASMUS+ face parte din programul UE în domeniile educației, formării tineretului și sportului în perioada 2014-2020.¹⁰ Educația, formarea, tineretul și sportul au o contribuțiune substanțială la abordarea schimbărilor socio-economice. Până la sfârșitul deceniului, provocările primordiale cu care Europa are de-a face sunt: punerea în aplicare a agendei de politici europene prin care urmărește o augmentare economică, locuri de muncă, echitate și incluziune socială.

În același timp, o altă propunere ține de dezvoltarea capitalului social în rândul tinerilor, emanciparea lor și participarea activă la viața politică în conformitate cu dispozițiile Tratatului de la Lisabona pentru „a încuraja participarea tinerilor la viața democratică din Europa”.¹¹

În Europa există numeroase programe preocupate cu formarea studenților din punctul de vedere al educației, atât intern cât și internațional: Programul de învățare pe tot parcursul vieții¹², Programul Erasmus Mundus, Tempus, Alfa etc. ERASMUS+ reprezintă mai mult decât rezultatul integrării acestor programe europene puse în aplicare de Comisia propunătoare. El urmărește să treacă dincolo de aceste programe prin „promovarea sinergiilor și a fertilizării încrucișate în cadrul diferitelor domenii ale educației formării și tineretului, îndepărtând granițele artificiale dintre diferitele

¹⁰ REGULAMENTUL (UE) nr. 1288/2013 AL PARLAMENTULUI EUROPEAN ȘI AL CONSILIULUI din 11 decembrie 2013 de instituire a acțiunii „Erasmus +”: Programul Uniunii pentru educație, formare, tineret și sport

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:ro:PDF>)

¹¹ https://www.mae.ro/sites/default/files/file/2016.10.18_brosura_tl_mod.pdf

¹² [https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf)

acțiuni formate de proiecte, încurajând idei noi, atrăgând noi actori în domeniul forței de muncă și din societatea civilă și stimulând noi forme de cooperare."¹³

Principale acțiuni sprijinite de programul ERASMUS+ și țările partenere în domeniul învățământului superior sunt legate de mobilitate creditelor, proiecte de consolidare a capacităților, sprijinirea dialogului strategic și activitățile Jean Monnet¹⁴.

Pe lângă aceasta, programul ERASMUS+ tinde să promoveze echitatea și incluziunea, dând posibilitatea tuturor studenților să participe, încurajându-i pe aceia care au o situația financiară precară și care provin din medii defavorizate. În general, bursele acordate în cadrul programului, ar trebui să acopere biletele mijloacelor de transport către/dinspre unitatea parteneră și cazarea pe durata școlarizării.

În concluzie, ERASMUS+ este un program de o importanță vitală pentru universitățile din sistemul românesc și instituțiile de învățământ preuniversitar deoarece contribuie la dezvoltarea lui prin colaborarea cu alte instituții europene, care urmăresc să ofere participanților elemente inovatoare, echitate, incluziune socială și o experiență de studiu lucrativă, capabilă să facă față solicitărilor societății și contribuind la creșterea calității serviciilor educaționale.

Creșterea calității sistemului de învățământ poate avea loc și prin colaborarea cu alte sisteme de învățământ europene.

O educație de calitate presupune o învățare continuă, permanentă, și mai ales, în conformitate cu cerințele societății care este într-o perpetuă schimbare. Pentru a putea înțelege această nevoie de colaborare, trebuie să înțelegem noțiunea de sistem de învățământ, și anume: *„sistemul național de învățământ este constituit din ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de diferite tipuri, niveluri și forme de organizare a activității de instruire și educare.”*¹⁵

Caracterul național și istoric a sistemului de învățământ și-a pus amprenta încă de pe vremea lui Al. Ioan Cuza, care prin reformele sale a plasat România înaintea altor țări europene cum ar fi Italia, Franța, Anglia și Elveția. Acesta a instituit programul prin care învățământul era gratuit și obligatoriu, iar părinții copiilor care nu participau la orele de curs erau trași la răspundere, sancțiune care ar fi bine venită și în zilele noastre.

Învățământul, înțeles sub formă de organism instituțional, nu are doar o structură internă, ci și una venită din exterior, el fiind supus presiunilor sociale care funcționează independent și în interacțiune, factorii externi având un o atribuție semnificativă în realizarea obiectivelor educaționale. În majoritatea sistemelor lumii, ca și în România, de altfel, sistemele de învățământ sunt structurate pe cicluri de învățământ (primar, secundar și superior) și trepte (învățământ secundar inferior și superior, și învățământ superior de scurtă durată și de lungă durată). Fiecare treaptă este, la rândul ei, structurată pe mai multe profiluri și filiere: licee economice, militare, filologie, pedagogice etc.

Din punctul de vedere a perspectivei predilect managerială, este substanțial ca sistemul de învățământ să conțină o vastă paletă de domenii pentru a stimula copiii și

¹³ http://www.erasmusplus.ro/docs/vrs/f_cat/2/f_arh/2017, Ghidul ERASMUS+, pag. 8

¹⁴ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=B8-20161317&format=XML&language=RO>

¹⁵ <http://www.tvet.ro/index.php/ro/harta-site/111.html>

a-i face să studieze de dragul materiei, din dorința de a se cultiva și nu pentru că este impetuos necesar.

Comparativ cu sistemele de învățământ europene, sistemul românesc are atât avantaje, cât și dezavantaje. Printre avantaje se numără gratuitatea învățământului obligatoriu și asigurarea manualelor în această perioadă, incluzând și sistemul de burse acordate. Pe tot parcursul învățământului obligatoriu, resursele bibliografice sunt distribuite gratuit, pe când în alte țări (de exemplu: Italia), nu sunt asigurate manualele școlare, această sarcină revenind părinților.

Astfel, concluzionând, consider că pentru a crește calitatea în educație, trebuie ca toți actorii educaționali să participe în mod direct, iar managerul școlar, prin stilul lui de conducere, trebuie să asigure evoluția calitativă a rezultatelor instituției pe care o manageriază.

Bibliografie/ webografie:

- Daniel Goleman, „*Inteligența emoțională*”, editura Curtea veche, București, 2001
- Curs Școala Doctorală-Științe ale Educației, „*Calitatea în educație. Concept și metodologie*”, Sorin Cristea, Universitatea de Stat „Ion Creangă” Chișinău, 2008
- Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/12. 07. 2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu completări și modificări prin LEGEA nr. 87/13. 04. 2006, cu modificările ulterioare;
- Purcarea Anca, Niculescu Cristian, Constantinescu D., *Management – curs pentru studenți*
- REGULAMENTUL (UE) nr. 1288/2013 AL PARLAMENTULUI EUROPEAN ȘI AL CONSILIULUI din 11 decembrie 2013 de instituire a acțiunii „Erasmus +”: Programul Uniunii pentru educație, formare, tineret și sport;
- <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/c846/>
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:ro:PDF>)
- <http://ebooks.unibuc.ro/StiinteADM/management/2.html>, accesat la data de 28. 04. 2023;
- https://www.mae.ro/sites/default/files/file/2016. 10. 18_brosura_tl_mod.pdf
- [https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf)
- http://www.erasmusplus.ro/docs/vrs/f_cat/2/f_arh/2017, Ghidul ERASMUS+<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=B8-20161317&format=XML&language=RO>
- <http://www.tvet.ro/index.php/ro/harta-site/111.html>

TIPS & TRICKS PENTRU UN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL EFICIENT

Gheorghita ȚICĂ¹

*„Managementul este procesul în care
managerul operează cu trei elemente
fundamentale – idei, lucruri și oameni –
realizând prin alții obiectivele propuse”
(A. Mackensie, 1969)*

Management is a field of great interest and significant importance in contemporary society. Management is the activity and art of leading. This paper presents the role played by the manager of a school in all that is involved in managing a school. The concepts and definitions presented further reinforce the importance and role of this manager in a school. Each theorist tries to find the concept and definition of educational management closest to reality. Often in the position of a manager, you encounter all kinds of situations, and the character of the manager is of great importance in making decisions. Communication with those around the manager is the foundation of an organisation, in everything that means quality educational management and accountability.

Managementul este un domeniu de mare interes și de o importanță semnificativă în societatea contemporană. Managementul reprezintă activitatea și arta de a conduce. Structurată și dezvoltată în timp, știința managerială a trecut prin etape care au avut o influență majoră asupra dezvoltării umane și are în prezent *caracteristici și orientări specifice lumii moderne*, cum ar fi:

- ✓ *viziunea globală și integratoare* de rezolvare a problemelor – raportare la mediul extern național și internațional;
- ✓ *interdisciplinaritatea* – introducerea unor elemente din alte științe;
- ✓ *dinamismul* – determinat de frecvența și amploarea schimbărilor din societate;
- ✓ *universalitatea* – transferul de concepte, principii, tehnici și instrumente manageriale din domeniul activității industriale în toate celelalte domenii ale vieții și activității umane, astfel că se vorbește curent de management agrar, management bancar, financiar, educațional etc.;
- ✓ *profesionalizarea funcției de manager* – elita managerială a viitorului va proveni din școli, centre sau instituții recunoscute de business, iar formarea continuă în domeniu va deveni o necesitate absolută.

¹ Profesor, Liceul Tehnologic de Construcții și Protecția Mediului, Arad

În orice activitate managerială proiectarea se referă la anticiparea, identificarea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acțiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării unei instituții/organizații, iar planificarea reprezintă procesul de elaborare – selectare a finalităților (scopuri – obiective) ce vor fi urmărite de-a lungul unei perioade de timp, precum a modalităților prin care acestea pot fi atinse, astfel încât proiectul sau modelul ipotetic proiectat să poată fi realizat în mod practic la un nivel cât mai înalt de eficiență.

Stabilirea precisă a finalităților sau obiectivelor constituie un prim pas în procesul managerial și implică fiecare nivel al organizației, iar rezultatele planificării sunt reflectate în planurile de activitate. Pentru aceasta, a fost propusă o "tehnică în cascadă" care pornește de la nivelurile superioare ale managementului și ajunge până la cele mai mici structuri organizatorice, inclusiv până la nivelul indivizilor care compun aceste structuri. Astfel, procesul de stabilire a obiectivelor pornește de la vârf și începe cu stabilirea misiunii și scopului organizației respective, în funcție de care sunt formulate obiectivele pe termen lung. Pornind de la acestea sunt precizate obiectivele pe termen mediu și scurt, pe baza cărora sunt stabilite activitățile manageriale pe o perioadă bine definită (o lună, un semestru, un an etc.). În literatura de specialitate, această abordare poartă denumirea de management prin obiective și are la bază o filosofie organizațională fundamentată pe convertirea obiectivelor generale ale organizației în obiective personale la nivelul fiecărui individ (Kinard, 1988; Nicolescu, 1992). În consecință, crește angajarea persoanelor din organizație în atingerea obiectivelor, ceea ce conduce la performanțe mai mari și la eficiența în activitate. Într-o organizație unde obiectivele nu sunt întotdeauna clar definite sau sunt definite doar la nivelul ansamblului organizației, nu și la nivelul fiecărei structuri componente, este de dorit ca obiectivele să fie explicitate într-o manieră operațională sau să fie clarificate pentru fiecare unitate structurală în parte.

Managementul educațional se referă la teoria și practica managementului general, aplicate sistemului și procesului de învățământ, organizațiilor școlare și claselor de elevi.

Problematika managementului educațional are o semnificație deosebită în contextul societății moderne constituită dintr-un ansamblu de organizații care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenței umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anumită distribuție a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele.

Managementul educațional intră în relație și cu **ergonomia** (prin asigurarea condițiilor de mediu în vederea eficientizării activităților), cu **medicina** (prin asigurarea condițiilor de sănătate și obținerea maximă a randamentului fizic și psihic), cu **etica** (prin cunoașterea și respectarea normelor și regulilor de conduită morală în cadrul oricărei activități), cu **logica** (prin construirea și utilizarea raționalității în toate actele, conduitele manageriale).

Funcțiile managementului educațional, ca și ale celui general, se concretizează în activitățile de planificare, organizare, coordonare, antrenare, control și evaluare. Aceste funcții sunt îndeplinite având în vedere particularitățile nivelului de învățământ (preșcolar, gimnazial, liceal) și valorificarea tuturor resurselor pedagogice:

- ✓ *Umane* (cadre didactice, personal administrativ, personal nedidactic, elevi, parteneri educaționali)
- ✓ *Materiale* (spațiul, timpul, baza didactico-materială)
- ✓ *Financiare* (buget central, local, contribuții ale comunității)
- ✓ *Valorice* (planuri, programe de învățământ, materiale curriculare)
- ✓ *Temporale* (timpul școlar).

Managementul educației reprezintă teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative (nu numai a resurselor), ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă, a individualității umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale. Managementul educațional ar reprezenta o metodologie de abordare globală – optimă – strategică a activității de educație, dar nu și un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare complexe.

Managementul educației/pedagogic, apare ca disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază „evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative”.

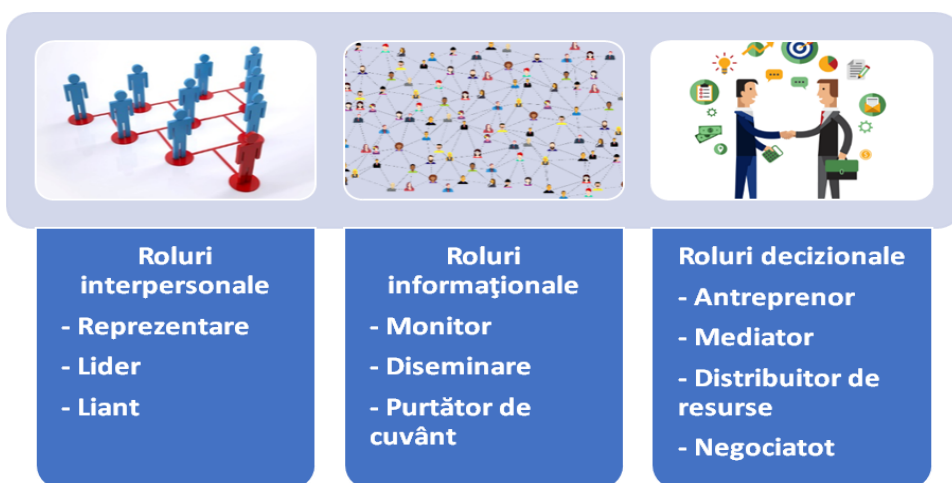
S. Cristea evidențiază că managementul educațional, ca activitate psihologică, se bazează pe trei caracteristici:

- ✓ Conducere de sistem primar (abordare globală a tuturor elementelor educației și a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri);
- ✓ Conducere de tip pilotaj (valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare – organizare, orientare metodologică, de reglare – autoreglare);
- ✓ Conducere strategică (evoluție inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare).

I. Jinga considera că managementul pedagogic e definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate. Apoi e definit ca „un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate și eficiență cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui sistem educativ se afirmă note specifice”.

Managementul educațional întâmpină dificultăți în asigurarea ținutei sale științifice, raționale și creative, datorită caracteristicilor specifice educației: ca proces, acțiune, relație, determinare, diversificare, realitate socială specială, rezultat al variatelor influențe, definire în perspectivă, un specific axiologic, determinat și psihologic – subiectiv, permanența intervențiilor și relația obiectiv – subiectivă, educatul ca obiect și subiect.

Din cercetările efectuate în domeniu (de exemplu, cele ale lui Henry Mintzberg) s-a observat că managerii dedică o mare parte a timpului lor comunicării – întâlnirilor, convorbirilor telefonice, rezolvării corespondenței etc. și că aceștia au anumite responsabilități (în cadrul organizației pe care o conduc sau în afara ei) care nu se încadrează în totalitate în categoria funcțiilor manageriale. Concluzia acestor studii a fost aceea că activitățile desfășurate de un manager definesc trei categorii de roluri, fiecare dintre aceste grupuri fiind divizate în subroluri:



Fiecare dintre cele 10 roluri manageriale are importanța sa în ansamblul activității personalului cuprins în structurile de conducere, astfel:

Reprezentare: participarea la ceremonii, întâlniri oficiale, evenimente etc. Deși pare a nu avea o însemnătate prea mare, acest rol consumă o parte importantă din timpul unui manager.

Lider: stabilirea unui climat de muncă în care angajații lucrează împreună la un nivel optim pentru atingerea obiectivelor organizației. Este un rol foarte important al managerului deoarece implică interacțiunea cu personalul și abilități complexe.

Liant: menținerea de relații și contacte în afara departamentului său de lucru, cu alți manageri din alte departamente ale aceleiași organizații sau din alte organizații.

Monitor: identificarea și selectarea celor mai utile și relevante informații din multitudinea de surse formale și informale (rapoarte, minute, mass media, reviste de specialitate, zvonuri etc.). Managerii care nu reușesc să îndeplinească acest rol în mod corect se lasă influențați de surse de informații care nu sunt de încredere, sunt copleșiți de un volum foarte mare de informații care le consumă un timp foarte prețios și iau decizii inadecvate.

Diseminare: transmiterea unor informații relevante, a valorilor și credințelor organizației către personalul organizației astfel încât să existe o bună comunicare la toate nivelurile.

Purtător de cuvânt: autoritatea de a vorbi ca reprezentant al organizației.

Antreprenor: promovarea schimbării la nivelul organizației, punerea în practică a unor idei noi, identificarea de noi oportunități și demararea de noi proiecte. Este cel mai important rol decizional al unui manager, implicând și asumarea riscurilor unor decizii majore care produc/sau nu schimbări importante în avantajul organizației.

Mediator: reducerea tensiunilor și a conflictelor și rezolvarea situațiilor de criză care apar la diverse niveluri ale organizației.

Distribuitor de resurse: alocarea corectă a resurselor (bani, timp, echipament, forță de muncă și spațiu) conform unor criterii obiective și nevoilor identificate

Negociator: luarea unor decizii în situații în care se negociază aspecte legate de resurse, contracte, fuziuni etc.

Managementul indică o anumită mentalitate, o manieră proprie, dar și o artă de dirijare, de antrenare a resurselor (umane), a elementelor organizației, ceea ce corespunde cu însăși considerarea educației ca știință și artă.

Managementul educației vizează realizarea, ca activitate conștientă, rațională, dar trebuie să țină seama și de relația între tipurile de educație ca specific și dinamică (formală, non formală și informală), gradul lor de intenționalitate și organizare, aria de acțiune și de influențare.

Conducerea empirică are în prim plan personalitatea conducătorului, intuiția și însușirile necesare găsirii soluțiilor la situații, fără conștientizarea rațională a unor principii, norme, proiecte, metodologii.

În domeniul educației, managerul ocupă un rol important, fiind responsabil de evoluția instituției pe care o reprezintă. Acesta trebuie eliberat de presiunile supracentralizării și presiunilor birocrăției administrative, ale diferitelor nivele ierarhice, oferindu-i-se posibilitatea reală de a-și formula priorități de valoare și eficiență în acțiune. În acest context, managerul trebuie să se preocupe de stabilirea (definirea) cât mai corectă și reală a strategiei de dezvoltare și acțiune a unității de învățământ pe care o conduce. Pentru ca managerul să poată performa, este necesar să dețină competență profesională și experiență în domeniu, însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare corectă (justă) a problemelor și să își poată asuma eventualele riscuri.

Pentru succesul actului de conducere, managerul trebuie să dovedească exigență, dar și înțelegere, comportare corectă, demnă și civilizată în toate situațiile, precum și: flexibilitate, spirit novator și creativ. Managerii din domeniul educației trebuie să fie un vector al schimbării și să îndeplinească instruirea tinerei generații pe baza limbajului și tehnologiei informaționale, astfel încât fiecare om pregătit de școală să poată răspunde nevoilor de pe piața muncii.

Bibliografie:

Alois Gherguț, *Management general și strategic în educație: ghid practic*, Editura Polirom, Iași, 2007
Anca Țîrcă, *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*
– *Management educațional*, București, 2011

Secțiunea

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

ASISTENȚA ȘI CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR ÎN ACORD CU CONSILIEREA SPIRITUALĂ

Lorina ALBULESCU,¹
Beniamin-Gabriel ȘOIMU²

The psychopedagogical assistance and school counseling are in close connection and agreement with spiritual, religious and theological counseling. It represents the effort to combine psychology with christian theology. Counseling in its deepest meaning is an instrument of reconciliation with ourselves, with our families, with our peers from the church or outside it by building a sine qua non connection with God and people. The responsibility of the counselor is to be aware of the fact that spirituality is a particularly powerful force to determine excellent results in the case of many counselees, many of them showing a deep absorption of experiences that give them a spiritual perspective of life, being imperative to consider counseling like a spiritual journey for the purpose of research and obtaining mental balance, directly responsible for physical and moral-spiritual health.

Asistența psihopedagogică și consilierea școlară se află în strânsă legătură și acord cu consilierea spirituală, religioasă, teologică. Reprezintă efortul de a îmbina psihologia cu teologia creștină.

Consilierul școlar (sau consilierul psihopedagogic sau profesorul din cabinetele de asistență psihopedagogică) asigură informarea și consilierea elevilor, părinților și cadrelor didactice pe diferite subiecte: autocunoaștere (cunoașterea de sine) și intercunoaștere (cunoașterea celorlalți), adaptarea elevilor la mediul școlar, adaptarea școlii la nevoile elevilor, optimizarea relațiilor școală-elevi-părinți, comunicare eficientă, metode și tehnici de învățare, luare de decizii responsabile și rezolvare de probleme, rezistență la presiunile negative ale grupului, adoptarea unui stil de viață sănătos, controlul stresului.

Consilierul școlar este adesea confundat cu: psihologul, logopedul sau profesorul itinerant (de sprijin). Ori, pe postul de consilier psihopedagogic pot fi încadrați nu numai psihologi, ci și sociologi, psihopedagogi, pedagogi. Cu toate acestea, metodele și tehnicile psihoterapeutice de intervenție pot fi utilizate doar de către profesorul psiholog. La rândul lui, logopedul se ocupă cu depistarea și terapia tulburărilor de limbaj. Învățătorul/profesorul itinerant lucrează cu copiii cu cerințe educative speciale, școlarizați în învățământul de masă (elevi cu dificultăți de învățare și rămânerei în urmă la învățătură). În munca pe care o desfășoară, consilierul școlar colaborează cu cadrele didactice de sprijin, cu profesorii logopezi, cu diriginții și

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

² Director, profesor, Liceul Teologic Penticostal Arad

învățătorii pentru că, de cele mai multe ori, așa-zișii elevi-problemă prezintă nu numai dificultăți de învățare, ci și tulburări de comportament, deficit de atenție, hiperactivitate, probleme familiale, sociale etc.

Consilierul școlar asigură prevenirea și diminuarea factorilor care determină tulburări comportamentale, comportamente de risc sau disconfort psihic. El realizează/participă la programe/activități de prevenire și ameliorare a violenței și a comportamentelor nesănătoase, precum și de promovare a unor norme pozitive de conduită.

O latură consistentă a activității psiho-pedagogice vizează orientarea școlară și profesională. În acest sens, consilierul școlar elaborează studii psiho-sociologice privind opțiunile elevilor din clasele terminale vizând calificările profesionale prin învățământul profesional și liceal, precum și tipurile de școli din cadrul rețelei școlare. El sprijină elevii în luarea unor decizii responsabile în ceea ce privește managementul carierei.

Activitatea consilierului școlar poate fi realizată fie individual (cu un elev/părinte/ cadru didactic), fie în mod colectiv (cu un grup de elevi/părinți/profesorii). În cazul consilierilor colective destinate elevilor, consilierul școlar intervine, de obicei, în cadrul orelor de dirigiență, urmărind modulele din aria de consiliere și orientare: autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare și abilități sociale, managementul informațiilor și al învățării, planificarea carierei și calitatea stilului de viață.

Consilierea psihopedagogică individuală vizează următoarele categorii de elevi:

- ✓ Copii cu părinții plecați în străinătate
- ✓ Elevi cu dificultăți de învățare (rămăneri în urmă la învățătură)
- ✓ Elevi cu deficit de atenție și hiperactivitate
- ✓ Elevi cu dificultăți în luarea deciziilor (privind planul personal sau profesional)
- ✓ Elevi supradotați
- ✓ Elevi cu ușoare tulburări de comportament, tulburări emoționale, tulburări de atașament
- ✓ Elevi cu probleme de adaptare/integrare în grup (probleme de comunicare, relaționare)
- ✓ Elevi provenind din familii dezorganizate (copii cu părinții divorțați sau în divorț, copii crescuți de un singur părinte/bunici, rude, copii proveniți din centrele de plasament, copii cu părinți vitregi)
- ✓ Elevi provenind din familii cu probleme materiale, financiare și locative
- ✓ Elevii cu absenteism ridicat și risc de abandon școlar
- ✓ Elevii cu risc crescut de delincvență juvenilă, consum de alcool, tutun, droguri, dependență de gadget-uri.

Consilierul școlar are obligația de a recomanda părinților consultarea altor instituții sau servicii pentru probleme care nu sunt de competența cabinetului de asistență psihopedagogică (centre logopedice, comisii de expertiză, cabinete medicale, cabinete psihologice etc).

Activitățile urmăresc înzestrarea fiecărui elev cu acele informații, abilități și competențe de care are nevoie pentru o integrare socio-profesională optimă.

Consilierea urmărește punerea în valoare a potențialului încă neutilizat al consiliatului în ceea ce privește autoînțelegerea în contextul mediului și a propriilor

probleme, având ca rezultat soluționarea conflictelor și a crizelor produse în principal de mediul extern.

Consilierea psihopedagogică bazată pe principii creștine este un proces necesar prin care beneficiarul se poziționează în raport scriptural și științific, pe de o parte cu el însuși, iar, pe de altă parte, cu Dumnezeu și cu semenii în cadrul mediului natural și social. Ea îi dă puterea de a se adapta, de a se bucura de pace, de a fi fericit și echilibrat, îl face să fie purtătorul și utilizatorul înțelepciunii profunde, a spiritualității veritabile, care își are izvorul în revelația divină.

În mod cert, consilierea presupune efort, timp, dragoste față de semen, capacitate de înțelegere, dar și satisfacția unică de a vedea soluționate cazurile și necazurile cu care se confruntă semenii noștri care au avut inspirația și harul de a discuta cu cineva abilitat despre durerile lor.

Consilierea în accepțiunea ei cea mai profundă este un instrument al reconcilierii omului cu sine însuși, cu familia lui, cu semenii săi din biserică sau din afara ei, construind o legătură sine qua non cu Dumnezeu și cu oamenii.

Relația dintre psihologie ca știință și credința creștină ca și convingere se bazează pe principiul că amândouă sunt reverate de Dumnezeu și împreună au rolul de a readuce umanitatea acolo unde îi este locul. Conflictul dintre Teologia Creștină și Psihologie se datorează unei duble erori, pe de o parte eroarea în interpretarea Sfintei Scripturi, iar, pe de altă parte, eroarea în utilizarea metodei științifice a psihologiei. Considerând că ambele derivă din descoperirea divină, Teologia Creștină și Psihologia nu vor intra în conflict, ci se vor contopi în adevărul absolut al lui Dumnezeu.

În efortul conjugat de a integra teologia cu psihologia este imperios necesar să cădem de acord cu faptul că Scriptura are rolul fundamental de a călăuzi rațiunea noastră. Așadar principiile biblice au prioritate față de alte opinii nebiblice, acest principiu fiind aplicat predominant în cazul științelor umaniste cum sunt teologia și psihologia, științe în care Biblia dă o direcție fundamentală și hotărâtoare, neputându-se spune același lucru despre științele realiste, acolo unde teoriile cu adevărat științifice, bazate pe experiment, s-au dovedit a fi în acord total cu Sfânta Scriptură, ca urmare nefiind necesară intervenția teologiei creștine în cadrul acestor opinii.

Procesul consilierii creștine în relație cu celelalte orientări: „*Sfaturile în inima omului sunt ca niște ape adânci, dar omul priceput știe să scoată din ele*” (Proverbe 20:5). Esența consilierii psihopedagogice constă în ajutorul acordat consiliatului pentru a-și descoperi profunzimile propriei ființe și pentru a și le reprezenta cu ajutorul simbolurilor care au o semnificație vitală pentru sine. Limbajul teologiei creștine are această caracteristică specifică, de a evidenția și a exprima experiențele vitale pe care fiecare persoană le parcurge în timpul vieții.

Consilierea creștină este un proces de susținere și ajutorare de lungă durată care vine în sprijinul consiliatului în vederea obținerii transformărilor fundamentale pe care el însuși le conștientizează și dorește să le implementeze în propria personalitate prin identificarea și prelucrarea sentimentelor ascunse, conflictelor interioare reprimite, amintirilor din viața timpurie.

În procesul consilierii creștine, consilierul folosește acele metode care îl vor determina pe consiliat să transforme aspecte fundamentale ale personalității și comportamentului într-o manieră ameliorativă și creativă. Consilierea creștină este, de fapt, un proces de vindecare care are drept scop să ajute oamenii să dea la o parte

blocajele, atât din cadrul relației cu sine însuși, cât și din cadrul relației cu ceilalți. Sorin Săndulache, în lucrarea *Consiliere și psihoterapie pastorală* (pag. 220), identifică șapte stadii ale procesului de consiliere creștină: identificare simțămintelor negative, identificarea erorilor de comportament, identificare erorilor de concepție, clarificarea concepției biblice, realizarea consacrării, planificarea și realizarea comportamentului biblic, identificarea simțămintelor controlate de Dumnezeu. Ca urmare, trebuie subliniat faptul că profunzimea procesului consilierii creștine este o problemă de grad, întrucât schimbările pot să apară la toate nivelele consilierii. Caracterul unic al consilierii de orientare creștină constă în aceea că ea schimbă în primul rând aspectele spirituale ale vieții acestuia, restabilind valorile și ierarhia acestuia, consacrarea față de locul și rolul stabilit de Dumnezeu, producând cele mai profunde transformări. Având un caracter ireversibil deoarece pătrunde mai adânc decât orie alt tip de consiliere.

Consilierea creștină fiind asimilată unei psihoterapii eficiente are rădăcini profunde în practica creștină. Terapie vine din grecescul *terapeo* care în Noul Testament este folosit cu sensul de a vindeca, iar cuvântul *psiche* este folosit cu sensul de suflet, de persoană vie în ansamblul ei; „... să vindecați pe bolnavii care sunt acolo și să le ziceți: Împărăția lui Dumnezeu s-a apropiat de voi” (Luca 10:9). Consilierea creștină folosește pe deoparte moștenirea noastră biblică în domeniul vindecării și a transformărilor profunde, dar în același timp folosește și metode psihoterapeutice care și-au dovedit eficiența în procesul psihoterapiei contemporane. Consilierea creștină *fiatsecundumartem*, se referă la implicațiile afective și emoționale ale consilierului. În pofida consumului de timp efectuat, rezultatele pot fi satisfăcătoare sau chiar surprinzătoare.

Obiectivele consilierii creștine sunt stabilite în acord cu abordările de tip *insight*, care caută să producă modificări intrapsihice, capacitând astfel consiliatul să funcționeze la potențialul său psihic deplin.

InsightTherapy (terapie de perspectivă sau terapie cu focalizare interioară) este o categorie distinctă în cadrul terapiilor psihologice, fiind percepută de consiliat ca o conversație prietenoasă, mai degrabă decât ca o sesiune de terapie, producând confort sporit și permițând în același timp descoperirea modului în care trecutul influențează trăirile, comportamentele și acțiunile actuale.

Iată câteva direcții de schimbare, așa cum sunt văzute de aceste terapii, potrivit lui Sorin Săndulache în lucrarea *Consiliere și psihoterapie pastorală* (pag. 223):

„Persoanele sunt ajutate să-și modifice personalitatea și structurile psihice, să se restructureze în următoarele direcții:

- Conștientă de sine, capacitatea de a se asculta pe ei înșiși, propriile simțăminte și experiențe;
- Insight-ul. Profunda înțelegere a propriilor simțăminte și relații, eliberarea de dominația experiențelor trecute;
- Acordarea permisiunii consilierului să se ocupe de aceste probleme și de sine ca persoană specializată, de valoare, având competența și capacitățile necesare care-i poate ajuta să se perceapă;
- Abandonarea fațadelor sau măștilor protectoare care îi împiedică să-și dezvăluie în mod autentic originalitatea și umanitatea proprie, să experimenteze relații reciproce complete, depline;

- Autonomie, autodirecționare și conducere, alegându-și propriile obiective, încrezându-se în propria persoană, cu dimensiunile sale biologice, psihice, sociale, culturale și moral-spirituale așa cum a fost creată de Dumnezeu, cu conștiință, trebuințe și valori;
- O creștere a acceptării de sine și capacitatea de a-i accepta pe semenii;
- Capacitatea de a se exprima într-o manieră cât mai reală;
- Schimbări constructive ale comportamentului, devenind mai conștient, mai congruent, mai autentic și mai plin de viață. Pentru ca aceste schimbări să aibă loc în interior, terapiile interpersonale fac schimbări în domeniul relațiilor;
- Îmbogățirea și întărirea procesului de satisfacere a trebuințelor fundamentale rezonabile, soluționarea conflictelor și amendarea stilului de comunicare;
- Capacitarea persoanelor de a stabili intimitate creativă și interdependență, fără a-și pierde identitatea și autonomia, în relații psihotrofe, în care creșterea este reciprocă, iar libertatea interioară este stimulată. ”

Lucrarea lui Josh McDowell & Bob Hostler, *Manual de consiliere a tinerilor*, prezintă trei obiective majore ale consilierii creștine focalizate pe cei tineri:

1. Împlinirea spirituală

Consilierea creștină are drept obiectiv principal să determine consiliatul să conștientizeze că soluția tuturor problemelor de natură psihologică se regăsește în credința în Dumnezeu care este omniscient, omnipotent, omniprezent și imuabil. Locul și rolul consilierii spirituale creștine este în centrul tuturor celorlalte tipuri de interacțiuni umane, determinând redobândirea forței de a sluji lui Dumnezeu și semenilor.

2. Împlinirea emoțională

Un alt scop al consilierii spirituale creștine, legat intrinsec de împlinirea spirituală este încurajarea împlinirii emoționale, prin înțelegerea și vindecarea problemelor emoționale care afectează o categorie importantă a tinerilor.

3. Împlinirea relațională

Ca un ultim scop al consilierii spirituale creștine este împlinirea relațională, întrucât tinerii au parte în zilele noastre de durere și tulburări ca rezultat al relațiilor toxice sau distruse. Rolul primordial îl are refacerea relației cu Dumnezeu, apoi a relațiilor cu părinții și pe urmă cu ceilalți semenii.

Jay E. Adams în lucrarea *Manualul consilierului spiritual creștin-practicarea consilierii noutetice* urmărește câteva **principii** fundamentale pentru consilierea spirituală, pornind de la ideea că orice principiu biblic are legătură fie direct, fie indirect cu vreun aspect legat de consilierea spirituală: consilierul spiritual trebuie să cunoască bine Cuvântul lui Dumnezeu, consilierul spiritual trebuie să iubească oamenii, consilierul spiritual va transmite speranță în fiecare situație, consilierul spiritual trebuie să se pregătească pentru consiliere în mare parte prin rugăciune pentru el însuși și pentru consiliați, consilierul spiritual trebuie să aibă cunoștințe temeinice de psihologie și consiliere.

June Hunt, în lucrarea *Cheile consilierii biblice*, vol. 1, pornind de la proverbul „Oamenilor nu le pasă cât de mult știți, până nu văd cât de mult îi pasă”,

conturează un set de **atitudini** ale consilierului care produc schimbare în viața consiliatului:

1. Respectul comunicat pe baza convingerii profunde că fiecare persoană este creată după chipul lui Dumnezeu;
2. Atenția comunicată prin concentrarea exclusivă asupra ascultării și observării în cadrul consilierii;
3. Disponibilitatea comunicată prin alocarea timpului potrivit consilierii;
4. Empatia comunicată prin punerea în locul consiliatului, gândind și simțind ca acea persoană;
5. Încurajarea comunicată prin menținerea unui spirit al speranței și optimismului;
6. Sinceritatea comunicată prin deschiderea față de consiliat, devenind chiar vulnerabil.

Ca și concluzie a pledoariei noastre pentru asistența și consilierea psihopedagogică a elevilor în acord cu consilierea spirituală, folosim sinteza prezentată de Sorin Săndulache în lucrarea *Consiliere și psihoterapie pastorală*, referitoare la preocupările spirituale în consiliere (psihoterapie) actuală, datorate creșterii diversității problemelor beneficiarilor și a tipurilor culturale, practicile religioase fiind un aspect al fundamentului cultural, al credințelor care sunt parte integrantă a conștiinței multiculturale a consilierului (terapeutului). În ultima vreme există o tendință de a separa abordarea multiculturală a consilierii într-un sistem teoretic de sine stătător care să cuprindă dimensiunile sociale, spirituale, politice, concentrându-se asupra problemelor de gen sau sex, diferențelor culturale, preocupărilor spirituale și a celor de familie. Responsabilitatea consilierului este să fie conștient de faptul că spiritualitatea este o forță deosebit de puternică pentru a determina rezultate excelente în cazul multor consiliați, mulți dintre ei manifestând o absorbție profundă a experiențelor terapeutice care le oferă o perspectivă spirituală asupra vieții, fiind imperios necesar să considerăm consilierea ca o călătorie spirituală în scopul cercetării și obținerii echilibrului psihic, direct responsabil de sănătatea fizică și moral-spirituală.

Bibliografie:

- Băban, A., *Consilierea educațională*, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001;
Fișa postului pentru profesorul din centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică;
Săndulache, S., *Consiliere și psihoterapie pastorală*, Editura Casa Cărții, Oradea 2023;
Josh McDowell & Bob Hostler, *Manual de consiliere a tinerilor*, Editura Fundația Creștină Noua Speranță România, Cluj-Napoca, 1996;
Jay E. Adams, *Manualul consilierului spiritual creștin-practicarea consilierii noutetice*, Editura Societatea Misionară Română, 1993;
June Hunt, *Cheile consilierii biblice*, vol1-5, Editura Cunoașterea Cuvântului, Lugoj, 2006.

CONSILIEREA ȘCOLARĂ ȘI VOCAȚIONALĂ ÎN CAZUL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

–PARTENERIATUL FAMILIE -ȘCOALĂ –
ÎN SCOPUL INTEGRĂRII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Iris Ionelia DIȚĂ¹

The framework plans of Romanian education after 1995 were modified, the new Education Law is published in which a new school discipline is introduced, namely Counseling and Guidance, starting from the 1st grade up to the 12th grade. This new educational discipline is included in what is called the curriculum at the decision of the school, which is why many schools give up on it or assimilate it with management. In order to adapt the curriculum to the individual requirements of a student with learning difficulties, it is therefore natural to identify aspects such as the proposed content, the objectives, the learning experiences related to this content that can be expressed through the proposed objectives, the ability to achieve, the identification of the ability to achieve the proposed objectives, optimal conditions, ensuring active participation in work tasks, but also involvement in the activity. An important part of the school curriculum refers to the social opportunities it can provide for the development of students. Contact theory highlights the idea that we learn about each other better if we interact. For this, teachers are recommended to take into account rules such as: the group in which decisions are made together is stronger, the classes should be organized in interaction, know how to greet their students, be useful to colleagues, ask for support, observe and to use the social part of the lessons. The main task of the teacher/itinerant is to differentiate the school curriculum for all students to learn (to adapt the materials, methods to respond to the differences according to the different educational requirements of the children). The differentiation at the level of the didactic action is it does through individualization and even personalization of the curriculum and reflects the process by which the teacher finds what is most suitable for the student to learn within the curriculum and what it brings specifically to learning. In other words, what the curriculum offers the student and what the student can offer. I mention that any curriculum includes the teacher's external proposal, the student's experiences, his knowledge, his skills and attitudes. Schools must take responsibility for providing a consistent and balanced curriculum for every student.

Experiența acumulată atât în învățământul de masă ca profesor itinerant și de sprijin în învățământul special, mi-a oferit posibilitatea să asimilez informații legate de evoluția școlară a copiilor cu cerințe educative speciale.

¹ Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Școala doctorală „Științe ale Educației”, Centrul Școlar de Educație

Am înțeles că fiecare copil este unicat și necesită sprijin și modalități de integrare pe tot parcursul său școlar.

Scopul acestei lucrări este de a prezenta forme de sprijin și modalități privind integrarea elevilor cu nevoi speciale prin implementarea unor studii de caz ce au drept obiectiv consilierea familiei copiilor cu dizabilități în vederea integrării.

Apar, an de an, noi abordări teoretice, iar practica educațională a permis îmbogățirea experiențelor din învățământ. Conținutul acestei lucrări încearcă să reactualizeze, să sistematizeze unele aspecte specifice educării copiilor cu C. E. S. (Cerințe Educative Speciale), să aducă unele clarificări în ceea ce privește fondul teoretic al incluziunii/integrării școlare a acestora urmând exemple de bune practici educaționale ale statelor europene, împărțășind din experiență, pentru a favoriza într-o măsură mai mare participarea copiilor cu cerințe educative speciale la activitățile de învățare din școală și prevenirea abandonului școlar.

Centrele de educație incluzive au parte provocări printre care menționez și necesitatea schimbării mentalităților și atitudinilor privind elevii diferiți de cei normali, dar și schimbarea reprezentării sociale asupra acestei populații școlare și renunțarea la etichetări, oferirea de șanse egale în vederea integrării acestora în societate.

În Legea învățământului nr. 84/1995 este menționat faptul că întreaga populație dispune de același drept la educație, la toate gradele acesteia.

Învățământul special, ce aparține de Ministerul Educației și Cercetării, face parte din structura sistemului de învățământ și pune la dispoziția copiilor programe educaționale adaptate nevoilor lor de dezvoltare.

Educația specială este responsabilitatea întregului Centru de Educație Incluzivă și este flexibilă, adaptabilă, atot cuprinzătoare. Profesorii calificați, alături de ceilalți angajați, prezintă dedicare în lucrul cu acei copii care au nevoi speciale.

În România, copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special

Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență – mentală, senzorială, motorie și alte deficiențe asociate. Identificarea tipului de deficiență și gradul acesteia sunt de competența Comisiei pentru Protecția Copilului, instituție aflată în subordinea Consiliilor Județene.

Copiii din învățământul special pot urma curriculumul școlii de masă adaptat sau curriculumul școlii speciale/Centre de Educație Incluzive. De asemenea, durata școlarizării poate să difere.

Dat fiind faptul că numărul copiilor cu cerințe educative speciale, este în creștere, cadrele didactice întâmpină dificultăți în a trata diferențiat în cadrul procesului de predare-învățare și evaluare acești copii.

Asistăm la o amplă reformă a învățământului special și special integrat, caracterizată prin continue căutări de noi formule/ modalități organizatorice și schimbări legislative, în acord cu progresele societății contemporane și schimbarea atitudinii acesteia față de copiii cu cerințe educative speciale (CES).

Programul de consiliere are drept scop autocunoașterea, valorizarea propriilor calități, abilități dar și a competențelor.

Tehnicile de consiliere cel mai des folosite sunt interogația, ascultarea empatică, reflectarea concentrată, precum și A. R. C. -actiune, rationament, comportament.

Procesul de luare a deciziilor este unul puternic dependent de informații, în termeni de modalități de furnizare, adecvare, management, acuratețe, calitate, procesare cognitivă de către utilizatori.

Întregul proces, care uneori ține și de raționament, de intuiție dar și de inspirație, presupune înțelegerea, achiziția, interiorizarea informației și prelucrarea acesteia, secvențe temporale de alternanță între decizie și indecizie sau între independență și dependență, toate ducând, în final, spre conturarea unei imagini de sine stabile (de dorit pozitive și realiste) și ale unor decizii ce vor fi urmărite voluntar, independent, cu persistență și susținere motivațională puternică.

Starea de inadaptare socială are la bază indecizia care se datorează unor factori precum

lipsa de informații, analiza superficială a informațiilor; imaginea de sine negativă, lipsa capacității de înțelegere a sinelui, excesiva dependență de ceilalți, conflicte interne, anxietatea alegerii, imaturitatea decizională, obiectivele nerealiste, lipsa capacității de sintetizare a datelor, incapacitatea de a identifica alternative reprezintă categorii de probleme ce fac dificilă luarea unor decizii, așa cum menționa E. L. Herr, J. H. Cramer (1974).

Consilierul trebuie să dezvolte strategii personalizate de combatere a indeciziei prin educarea capacității subiectului de alegere, de decizie și de informare.

Demersul consilierii se axează atât pe dimensiunea preventivă a tulburărilor afective și comportamentale, cât și pe cea a rezolvării de probleme, a dezvoltării și optimizării personale. Relația dintre consilier și persoana consiliată trebuie să fie una de alianță, de participare și colaborare reciprocă, consemna M. Georgescu, în scrierile lui.

Dizabilitatea nu trebuie să reprezinte un obstacol în calea succesului.

Părintele Copilului cu Cerințe Educaționale Speciale - Partener educațional și formator

Specificul familiei copilului cu dizabilități implică rolul de mediator al părintelui între copilul special, a cărui adaptare la relațiile interpersonale este dificilă, și ceilalți, comunitatea aparținătoare, adică persoanele străine.

Rolul de mediator capătă o importanță majoră deoarece reacțiile părinților în fața dizabilității copilului determină reacțiile copilului de acceptare/abordare a dizabilității sale.

Reacțiile de supraprotecție, acceptare, negare sau respingere grupează părinții în mai multe categorii, astfel: părinți echilibrați, părinți exagerați, părinți indiferenți, părinți autoritari (rigizi), părinți nconsecvenți.

Părinții copiilor cu CES trec prin mai multe faze de suferință până la momentul acceptării situației, pe care le menționăm în continuare: furie, asupra propriei persoane și asupra celorlalți, negociere, cu Dumnezeu sau alte puteri superioare și cu sine, depresie, tristețe și regret, teamă și nesiguranță, dar și acceptare, detașarea emoțională și încetarea luptei cu sinele așa cum susține Elisabeth Kubler-Ross „Grief Cycle” în materialul studiat pe [https://www.flickr.com/photos/journeytogenius/accesat în noiembrie 2019](https://www.flickr.com/photos/journeytogenius/accesat%20în%20noiembrie%202019).

Familia este cea care își asumă răspunderea membrilor ei, societatea are rolul de a o susține. Scopul lucrului cu familia este acela de a-i extinde competențele prin implicarea conștientă a intervenției și responsabilității acesteia.

Angajamentul familiei este esențial deoarece familia copilului cu dizabilități și/sau alte CES nu va fi niciodată aptă singură să funcționeze sau să gestioneze situația în care se află ci are nevoie de resurse, informații și sprijin suplimentar.

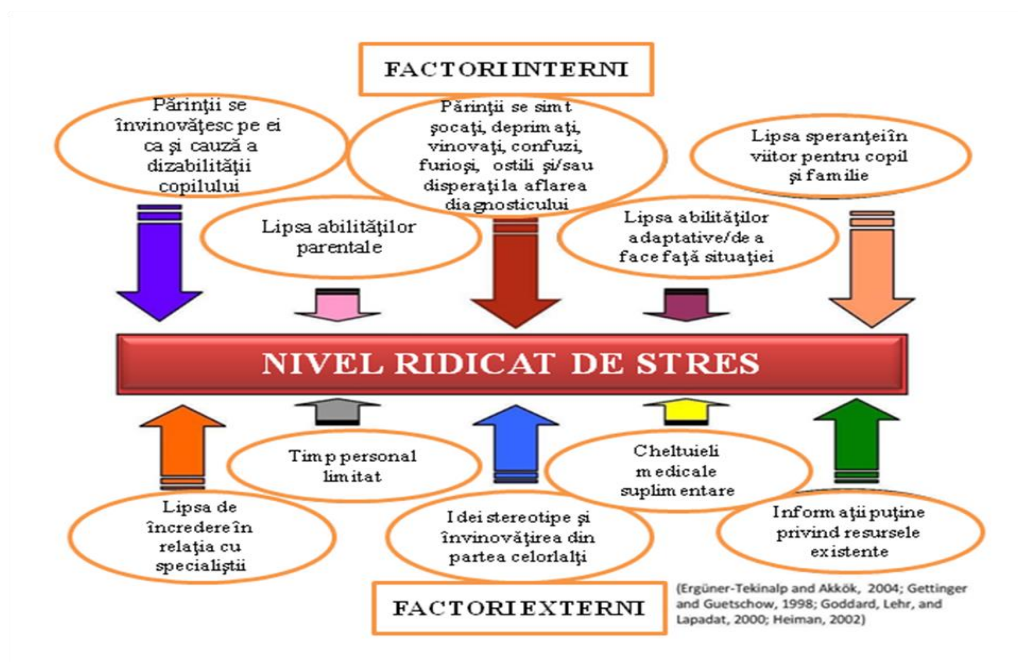


Figura nr. 1. Sistemul de suport al părinților de copii cu nevoi speciale (Hensley, C. (2007).

În condițiile școlii incluzive, rolul părinților de partener educațional implică mai multe aspecte și anume prin participare directă la viața școlii părinții pot influența anumite decizii care privesc procesul educațional având dreptul să-și exprime propria viziune asupra modului de funcționare a școlii și să participe concret la influențarea actului managerial din școală, un alt aspect este îmbrățișarea de către școală a ideii de integrare sau incluziune depinde de atitudine a părinților în raport cu problemele educaționale ale copilului,

Încrederea este fundament al legăturii dintre familie și școală, o comunicare corespunzătoare asigură un schimb reciproc de încredere menționează Gherhuț (2006).

Parteneriatul presupune schimb de informații, bune practici, experiențe, și pentru a funcționa această comunicare este nevoie de formarea/dezvoltarea unor bune deprinderi de ascultare activă, a ști să ascuți înseamnă a fi capabil să creezi premisele colaborării.

Foarte important este acceptarea fără resentimente a eventualelor limite impuse de gradul și complexitatea deficiențelor acestora, dar și să fie parteneri sinceri de dialog și să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialiști care se ocupă de educarea și recuperarea copiilor lor.

Școala incluzivă și toate cadrele didactice trebuie să creeze un mediu primitor pentru implicarea familiei în recuperarea, adaptarea și integrarea propriului copil cu cerințe educaționale speciale, prin mobilizarea fiecărei familii

Un rol important îl are localizarea resurelor aferente programului educațional și recuperator-terapeutic destinat elevilor cu cerințe speciale prin care se poate aduce suport efortului părinților.

Parteneriatul are un rol deosebit în funcționarea școlii incluzive, deoarece în cadrul acestora elevii sunt principalii beneficiari ai colaborării prin care pot fi anticipate și prevenite anumite situații dificile, contribuie la dezvoltarea abilităților educaționale și sociale ale părinților și ale altor actori comunitari și oferă servicii și suport familiilor, asigură facilitarea schimbului de idei între părți dă naștere unor idei inovatoare și contribuie la soluționarea anumitor probleme.

Lucrul în echipă permite tuturor persoanelor implicate în educația/dezvoltarea copilului cu cerințe educaționale speciale satisfacerea necesităților elevului prin identificarea cât mai clar/ precis a punctelor forte, intereselor și necesităților elevului și utilizarea informațiilor colectate și a concluziilor în urma observării comportamentului elevului în scopul individualizării curriculumului pentru acesta, dar și stabilirea consensului privind planificarea curriculară prin corelarea finalităților curriculumului general cu finalitățile individualizate stabilite în PEI.

Un alt avantaj oferit de lucrul în echipă este stabilirea consensului privind modul și nivelul de acordare a serviciilor de sprijin elevului.

Strategii de sprijin (de împuternicire) pentru familiile elevilor cu cerințe educaționale speciale

Serviciile de suport centrate pe familie au fost definite ca procedurile care integrează familiile în decizii, planuri, evaluare, servicii planificate pentru toți membrii familiei, nu numai pentru copilul cu CES.

Pentru a își îndeplini dorințele și satisface nevoile, familiile copiilor cu deficiențe vor trebui să depună eforturi majore. În acest context baza constituind-o aplicarea principiilor de responsabilizare și de promovare a puterii familiei și competenței sale.

Prezentăm o serie de **strategii** care pot servi specialiștilor în intervenția de specialitate de sprijin și abilitare a familiilor copiilor cu dizabilități dar și direct familiilor, precum:

Exprimarea empatiei, înțelegere și compasiune pentru familii determină motivația profesioniștilor de a se angaja în activități de sprijin familial și de abilitare.

Individualizarea gradului de participare a familiei. Este nevoie de identificarea unui nivel realist de participare la educație (având în vedere disponibilitatea, timpul, resursele care sunt în strânsă legătură cu specificul dizabilității) pentru o abordare corectă a demersului susținerii familiei astfel încât să fie benefică pentru progresul educațional al copilului.

Recunoașterea rolului de expert al familiei, caracterizată prin asumarea rolului de expert de către familie este justificată de faptul că acestea cunosc cel mai bine copilul iar această asumare implică formarea unor competențe ale familiei privind abordarea dizabilității, competențe transmise de specialiști.

Susținerea familiilor în luarea deciziilor (promovare și autodeterminare), prin sprijinul real în dezvoltarea serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități se realizează când, în caz de dezacord între specialiști și opiniile familiei, se acordă prioritate și credit deciziilor părinților dacă acestea nu sunt în mod clar în contradicție cu interesul superior al copilului.

A fi un aliat profesional al familiilor, înseamnă ca profesioniștii, din această perspectivă, pot comunica printr-o varietate de moduri, astfel demonstrarea înțelegerii față de nevoile de unicatitate și individualitate a copilului,

Implicarea familiilor în comunicare deschisă, consideră comunicarea ca fiind piatra de temelie a oricărui parteneriat de colaborare, precum între familii, profesioniști, școală și chiar interfamilială, oferind un mediu deschis, de susținere cu implicații în stimularea educațională, afirmau Pugach și Johnson.

Facilitarea accesului familiei la serviciile educaționale, solicită școlilor situate în vecinătatea familiilor să asigure accesibilitate la serviciile educaționale, participarea la diverse activități din școală atât pentru copilul cu dizabilitate cât și pentru alți copii din familie. Un mediu educațional flexibil de sprijin, receptiv la nevoile lor și mai ales ușor accesibil, conferă familiei putere și asigură integrarea în comunitate.

Facilitarea rețelelor de sprijin, ajută construirea comunității familiilor cu copii cu dizabilități, poate facilita intercomunicarea, experiențele comune fiind cele care consolidează relațiile și capacitatea de a fi empatic (căutare de noi informații, găsirea unor răspunsuri, posibilitatea de solicitare a unui sprijin), această posibilitate de comunicare (realizată de la egal la egal) fiind mult mai confortabilă.

Extinderea sistemelor de sprijin, susține că este esențial ca școlile să-și deschidă porțile și să ofere o atmosferă primitoare pentru toți cei implicați în îngrijirea copilului cu dizabilități, astfel membri ai familiei extinse, prieteni apropiați, specialiști din alte instituții.

Aprecierea succeselor familiilor, susține recunoașterea succeselor familiilor de către specialiști, care consideră ca fiind extrem de important și stimulant pentru familii, indiferent de cât de neînsemnate pot părea acestea. Progresul trebuie apreciat deoarece progresul înseamnă implicare.

Sentimentul de auto-eficacitate al familiilor, unii autori au propus un model de abilitare în care familiile îndeplinesc rolul de împuternicit, atunci când posedă un grad ridicat de motivare și au cunoștințe și competențe suficiente. Sentimentul de self efficacy (autoeficacitate) se instalează când familiile sunt foarte motivate atunci când cred în propriile capacități pentru a rezolva problemele.

Soluționarea eficientă a problemelor, urmăresc pașii în care familiile pot fi îndrumate de către specialiști să aplice modalități eficiente de rezolvare/soluționare a problemelor/ obstacolelor care survin în calea atingerii obiectivelor sau nevoilor copilului lor respectând următorii pași: definirea problemei, generarea de soluții posibile, alegerea soluției, punerea în aplicare a soluției alese, evaluarea soluției.

Dezvoltarea capacităților de coping, urmăresc oferirea de informații și modele de intervenție și orientând familiile spre organizații de sprijin comunitar,

Dezvoltarea competențelor de implicare, dau posibilitatea familiei de a observa copilul în medii diferite, inclusiv școlare, și de a împărtăși informațiile obținute în calitate de parteneri de învățământ facilitează dezvoltarea competențelor de implicare, informația constituind o sursă valoroasă în educația copilului lor.

Oferta de formare și dezvoltare profesională pentru familii, în care membrii familiei ar trebui să aibă oportunități de a participa la formare și dezvoltare profesională, această participare fiind sursă de informații și posibilitate de consolidare/calificare pentru a fi persoană resursă pentru propriul copil și, ulterior, persoană resursă pentru alte familii cu copii cu dizabilități.

Implicarea membrilor familiei în realizarea PIP (PIP-proiect/plan de intervenție personalizată) responsabilizarea familiilor prin colaborarea cu comunitatea,, Lyte și Bordin evidențiază importanța lucrului în echipă, a instruirii tuturor celor implicați în procesul educativ-recuperativ-compensatoriu, inclusiv a părinților și subliniază importanța utilizării unui limbaj accesibil tuturor membrilor echipei de intervenție, monitorizarea PEI:Numitorul comun pentru PEI este preocuparea echipei pentru un anumit copil.

Exprimarea realismului privind viitorul, oglindește scenariul de viitor prezentat de către specialiștii familiei care trebuie să fie unul realist pentru a nu da speranțe false acestora cu privire la progresul și capacitatea de independență a copilului, a șanselor de reușită în viață.

Etapele / Pașii procesului de consiliere

Consilierea poate cuprinde 8-10 etape/ședințe, pe care le voi detalia astfel:

Etapă/Ședința 1 – Contractul cu clientul

În care are loc stabilirea relației cu clientul, respectiv beneficiarul – include prezentarea cadrului general în care se realizează activitatea de consiliere (prezentarea proiectului), dar și stabilirea contractului cu clientul – poate fi un contract verbal sau unul scris (mai ales dacă este în cadrul unui proiect). Contractul va include așteptările clientului, respectiv beneficiarului, pe de o parte, și ceea ce poate oferi consilierul și regulile activității de consiliere, pe de altă parte. Vor fi completate și documentele necesare inițierii activității de consiliere (incluând în grupul țintă, acorduri cu clienții, pentru beneficiarii minori).

Etapă/Ședința 2 – Motivarea

Are loc interviul motivațional – interviu de grup care oferă beneficiarilor posibilitatea să realizeze în grup: o prezentare generală, să răspundă la întrebări ale consilierului și la întrebări ale membrilor grupului de consiliere.

Etapă/Ședința 3 – Autocunoașterea

Moment în care sunt aplicate instrumente de testare a intereselor, aptitudinilor, talentelor etc. 2. Analiză SWOT personală și profesională.

Etapă/Ședința 4 – Viziunea profesională și Planul profesional

Urmărește/stabilește viziunea profesională dar și planul de dezvoltare profesională Vor fi realizate mai multe ședințe, dacă e nevoie (și în funcție de numărul de beneficiari incluși în grupul mic de consiliere: 3 la 8 participanți).

Etapă/Ședința 5 – Finalizare Plan profesional – Planul de măsuri

Etapă ce are drept scop finalizarea planului de dezvoltare profesională, dar și realizarea unui Plan de măsuri.

Etapă/Ședința 6 – Proiecte profesionale și Traseul educațional

Este stabilit proiectul profesional și traseul educațional.

Etapă/Ședința 7 – Elemente de marketing personal și profesional

Au loc discuții ce vizează elementele de marketing profesional, precum și pregătirea pentru interviu.

Etapă/Ședința 8 – Finalizare portofoliu de dezvoltare profesională

Are în vedere finalizarea elementelor de portofoliu.

Etapă/Ședința 9 – Simularea/Realizarea unui interviu profesional

Are loc Interviul de grup, care se organizează cu 10-15 participanți.

Etapă/Ședința 10 – Plan de viitor. Evaluarea

Au loc discuții ce vizează -Planul de viitor, sunt stabilite detalii și ceea ce mai trebuie lucrat la -Planificarea personal.

Evaluarea activității de consiliere.

Bibliografie:

- Popovici, D. V. & Racu, A. (2014). *Psihopedagogia Integrării*. Chișinău.
- Raport Mondial privind Dizabilitatea* (2012). București: Visual Promotion SRL.
- Popovici, D. V. (2004). Schiță de program educative personalizat pentru organizarea integrării sociale a școlarilor mici instituționalizați cu deficiență mintală. *Revista Societateși Handicap*, 2.
- Psihopedagogie specială (Sinteze) [Text] / Anatol Danii, Aurelia Racu. – Chișinău :Univers Pedagogic, 2007. – 128 p. – Bibliogr. : p. 125-127.
- Popovici, D. V. (1999). *Elemente de psihopedagogia integrării*. București: Ed. Pro Humanitate.
- Sorin Cristea, (2010) *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom
- Golu, M. (2002). *Fundamentele Psihologiei*. București: Ed. Fundației România de Măine.
- Mușu I. (coord.) (2000) Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale, RENINCO, UNICEF, Ed. MarLink, București
- Crețu, V. (2006). *Incluziunea social și școlară a persoanei cu handicap; Strategii și metode de cercetare*. București:Ed. Printech.
- RICHARD NELSON-JONS, traducere din engleză de Clara Ruse, (2009), Manual de consiliere, București.
- Raport Mondial privind Dizabilitatea, (2012), Tipărit în România de Visual Promotion SRL., București

DEPRESIA – REPERE TEORETICE

**Victor Toriani Gabriel GOREA¹,
Elena LOSÎI²**

Depression is a common and serious mental health condition that can affect a person's thoughts, feelings, behavior, and overall well-being. Depression is characterized by a persistent and pervasive low mood or sadness. Other common symptoms include loss of interest or pleasure in activities, changes in appetite or weight, sleep disturbances, fatigue, feelings of worthlessness or guilt, difficulty concentrating, and thoughts of death or suicide.

There are several different types of depression, including major depressive disorder (MDD), persistent depressive disorder (formerly known as dysthymia), bipolar disorder (which includes depressive episodes), seasonal affective disorder (SAD), and others. Depression is a complex condition with multiple potential causes. It can be triggered by a combination of genetic, biological, environmental, and psychological factors. Stressful life events, trauma, certain medical conditions, and a family history of depression can also increase the risk. Depression is treatable, and there are various effective treatment options available. Common approaches include psychotherapy (talk therapy), medication (antidepressants), lifestyle changes (exercise, nutrition, and sleep), and in severe cases, electroconvulsive therapy (ECT). The choice of treatment depends on the individual's specific symptoms and needs.

While not always preventable, certain lifestyle choices can help reduce the risk of depression. These include maintaining a healthy diet, getting regular exercise, managing stress, seeking social support, and avoiding alcohol and drug abuse. Depression can have serious consequences if left untreated, but with appropriate treatment and support, recovery is possible.

Social support from friends and family is crucial for individuals dealing with depression. Being there for someone who is experiencing depression, offering a listening ear, and encouraging them to seek professional help can make a significant difference in their recovery.

1. DEFINITIE

Depresia este o tulburare comună de sănătate mintală caracterizată prin sentimente persistente de tristețe, deznădejde și pierderea interesului pentru activitățile zilnice. Poate afecta modul în care o persoană gândește, simte și se comportă și poate duce la o varietate de probleme emoționale și fizice care pot afecta semnificativ viața de zi cu zi a unei persoane. Unele simptome comune ale depresiei

¹ Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

² Profesor conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

inclus starea de spirit scăzută, oboseală, modificări ale apetitului sau greutății, tulburări de somn, sentimente de inutilitate sau vinovăție, dificultăți de concentrare și gânduri de sinucidere sau autovătămare. Depresia poate fi cauzată de o combinație de factori genetici, de mediu și psihologici și poate fi tratată prin diferite terapii, inclusiv medicamente, psihoterapie și modificări ale stilului de viață.

Depresia este o tulburare de sănătate mintală care poate provoca sentimente persistente de tristețe, deznădejde și pierderea interesului pentru activitățile zilnice. Poate afecta modul în care o persoană gândește, simte și se comportă și poate duce la o varietate de probleme emoționale și fizice care pot afecta semnificativ viața de zi cu zi a unei persoane. Unele simptome comune ale depresiei includ starea de spirit scăzută, oboseală, modificări ale apetitului sau greutății, tulburări de somn, sentimente de inutilitate sau vinovăție, dificultăți de concentrare și gânduri de sinucidere sau autovătămare. Depresia poate fi cauzată de o combinație de factori genetici, de mediu și psihologici și poate fi tratată prin diferite terapii, inclusiv medicamente, psihoterapie și modificări ale stilului de viață. Este important să căutați ajutor profesional dacă aveți simptome de depresie, deoarece este o afecțiune tratabilă.

2. CLASIFICARE ȘI FORME ALE DEPRESIEI

Depresia poate fi clasificată în diferite moduri pe baza unor criterii diferite. Iată câteva sisteme de clasificare utilizate în mod obișnuit:

- **Pe baza severității:** depresia poate fi clasificată ca ușoară, moderată sau severă, în funcție de severitatea simptomelor.
- **Pe baza duratei:** Depresia poate fi clasificată ca acută sau cronică, în funcție de durata simptomelor. Depresia acută durează de obicei de la câteva săptămâni până la câteva luni, în timp ce depresia cronică durează mai mult de doi ani.
- **Pe baza etiologiei:** depresia poate fi clasificată ca primară sau secundară, în funcție de cauza subiacentă. Depresia primară nu este cauzată de nicio altă afecțiune sau substanță medicală, în timp ce depresia secundară este cauzată de o altă afecțiune medicală, medicamente sau abuz de substanțe.
- **Pe baza modelelor de simptome:** depresia poate fi clasificată în diferite tipuri pe baza modelelor de simptome, cum ar fi tulburarea depresivă majoră (MDD), tulburarea depresivă persistentă (PDD), depresia postpartum, tulburarea afectivă sezonieră (SAD) și tulburarea bipolară.
- **Pe baza vârstei de debut:** depresia poate fi clasificată ca debut precoce sau cu debut tardiv, în funcție de vârsta la care apar primele simptome. Depresia cu debut precoce începe de obicei înainte de vârsta de 40 de ani, în timp ce depresia cu debut tardiv începe după vârsta de 40 de ani.

Este important de reținut că depresia se poate manifesta diferit la diferite persoane, iar un diagnostic adecvat poate fi făcut doar de un profesionist calificat.

Depresia poate fi clasificată în diferite moduri în funcție de criteriile și instrumentele de diagnostic utilizate. Iată câteva dintre cele mai comune clasificări:

- **Tulburare depresivă majoră (MDD):** Aceasta este cea mai comună formă de depresie și se caracterizează printr-un sentiment persistent de tristețe sau pierderea interesului față de activitățile de care obișnuiau să-i facă plăcere. Simptomele trebuie să fie prezente timp de cel puțin două săptămâni pentru un diagnostic de MDD.

- **Tulburare depresivă persistentă (PDD):** Aceasta este o formă cronică de depresie care durează cel puțin doi ani. Este cunoscută și sub numele de distimie și se caracterizează printr-o dispoziție scăzută persistentă, sentimente de deznădejde și stima de sine scăzută.
- **Tulburare bipolară:** Aceasta este o tulburare de dispoziție caracterizată prin cicluri de depresie și manie. Faza depresivă este similară cu MDD, dar în timpul fazei maniacale, persoana poate experimenta o dispoziție crescută sau iritabilă, o energie crescută, o nevoie scăzută de somn și se poate implica într-un comportament riscant.
- **Tulburare afectivă sezonieră (TAS):** Acesta este un tip de depresie care apare în lunile de iarnă, când există mai puțină lumină solară. Simptomele includ starea de spirit scăzută, oboseala și supraalimentarea.
- **Depresia postpartum (PPD):** Acesta este un tip de depresie care apare după naștere. Se caracterizează prin sentimente de tristețe, anxietate și oboseală care interferează cu funcționarea zilnică.
- **Depresia psihotică:** Aceasta este o formă severă de depresie care include simptome de psihoză, cum ar fi iluzii sau halucinații.

Este important de menționat că depresia este o afecțiune complexă și se poate prezenta diferit de la o persoană la alta. Un profesionist calificat în sănătate mintală trebuie consultat pentru un diagnostic și un plan de tratament adecvat.

3. CAUZE ȘI FACTORI DE RISC PENTRU DEPRESIE

Depresia este o afecțiune complexă cu multe cauze potențiale. Iată câteva dintre cele mai frecvente cauze:

- **Genetica:** Depresia poate avea loc în familii, sugerând o componentă genetică a tulburării.
- **Chimia creierului:** depresia este asociată cu un dezechilibru al anumitor neurotransmițători, cum ar fi serotonina și norepinefrina, care sunt responsabile pentru reglarea stării de spirit.
- **Evenimente de viață:** evenimentele de viață traumatice sau stresante, cum ar fi moartea unei persoane dragi, divorțul sau pierderea locului de muncă, pot declanșa depresia la unele persoane.
- **Condiții medicale:** Bolile cronice, cum ar fi cancerul sau diabetul, pot crește riscul de depresie. În plus, anumite medicamente, cum ar fi corticosteroizii, pot provoca depresie ca efect secundar.
- **Abuzul de substanțe:** Abuzul de droguri și alcool poate provoca modificări ale chimiei creierului care cresc riscul de depresie.
- **Modificări hormonale:** modificările hormonale asociate cu sarcina, menstruația și menopauza pot crește riscul de depresie.
- **Lipsa razelor solare:** Expunerea redusă la lumina soarelui, în special în lunile de iarnă, poate declanșa tulburări afective sezoniere (TAS), un tip de depresie.
- **Stimă de sine scăzută:** Persoanele cu stimă de sine scăzută sau modele de gândire negative pot prezenta un risc mai mare de depresie.

Depresia este o afecțiune complexă și poate fi cauzată de o combinație de factori. Un profesionist calificat în sănătate mintală poate ajuta la identificarea cauzelor care stau la baza depresiei și la dezvoltarea unui plan de tratament eficient.

Există mai mulți factori de risc care pot crește probabilitatea de a dezvolta depresie. Iată câteva dintre cele mai comune:

- **Istoric familial:** depresia poate apărea în familii, așa că a avea un membru al familiei cu depresie crește riscul.
- **Episoade anterioare:** Persoanele care au experimentat depresie în trecut prezintă un risc mai mare pentru episoade viitoare.
- **Boli cronice:** Bolile cronice precum cancerul, diabetul și bolile de inimă cresc riscul de depresie.
- **Abuzul de substanțe:** Abuzul de substanțe poate crește riscul de depresie.
- **Evenimente traumatiche:** Evenimentele traumatiche, cum ar fi abuzul sau neglijarea, pot crește riscul de depresie.
- **Stresul cronic:** Stresul cronic poate crește riscul de depresie.
- **Izolarea socială:** Lipsa sprijinului social sau izolarea socială poate crește riscul de depresie.
- **Stimă de sine scăzută:** Persoanele cu stima de sine scăzută prezintă un risc mai mare de depresie.
- **Sex:** Femeile au de două ori mai multe șanse decât bărbații să sufere de depresie.
- **Vârsta:** Depresia poate apărea la orice vârstă, dar este mai frecventă la adulții cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani și la persoanele cu vârsta peste 65 de ani.

De reținut este faptul că a avea unul sau mai mulți dintre acești factori de risc nu înseamnă neapărat că cineva va dezvolta depresie. Un profesionist calificat în sănătate mintală poate ajuta la identificarea și gestionarea factorilor de risc pentru a reduce probabilitatea depresiei.

4. FACTORI MEDICALI. FACTORI BIOCHIMICI. FACTORI BIOLOGICI. FACTORI SOCIALI

Depresia poate avea o varietate de factori medicali care pot contribui la dezvoltarea sau exacerbarea acesteia. Unii dintre acești factori includ:

- **Genetică:** depresia poate apărea în familii, indicând o componentă genetică a afecțiunii.
- **Neurotransmițători:** se crede că anumiți neurotransmițători din creier, cum ar fi serotonina, dopamina și norepinefrina, joacă un rol în depresie.
- **Dezechilibre hormonale:** modificările nivelurilor hormonale, cum ar fi cele care apar în timpul sarcinii, postpartum sau menopauzei, pot contribui la depresie.
- **Durere sau boală cronică:** Durerea sau boala cronică poate contribui semnificativ la depresie, deoarece poate provoca stres fizic și emoțional.
- **Medicamente:** Unele medicamente, cum ar fi corticosteroizii sau anticonvulsivantele, pot crește riscul de depresie.
- **Abuzul de substanțe:** Abuzul de substanțe poate duce la depresie, deoarece poate modifica chimia creierului și poate crește nivelul de stres.

- **Tulburări de somn:** Lipsa somnului sau modelele de somn perturbate pot contribui la depresie, deoarece pot perturba ritmurile naturale ale organismului și pot duce la oboseală și schimbări de dispoziție.

Putem reține că depresia este o afecțiune complexă care poate avea mai mulți factori care contribuie, inclusiv factori medicali, psihologici și de mediu. Este necesară o evaluare amănunțită de către un profesionist din domeniul sănătății pentru a determina cauza depresiei și pentru a dezvolta un plan de tratament adecvat.

Există mai mulți factori biochimici care pot contribui la dezvoltarea depresiei:

- **Neurotransmițători:** Neurotransmițătorii sunt substanțe chimice din creier care transmit semnale între celulele nervoase. Serotonina, dopamina și norepinefrina sunt neurotransmițători care au fost implicați în depresie. Nivelurile scăzute de serotonină au fost legate de depresie, deoarece joacă un rol în reglarea stării de spirit, a apetitului și a somnului.
- **Neuroplasticitatea:** Neuroplasticitatea se referă la capacitatea creierului de a se schimba și de a se adapta în timp. Studiile au arătat că depresia poate fi asociată cu neuroplasticitatea redusă, care poate afecta funcția creierului și poate contribui la dezvoltarea simptomelor depresive.
- **Axa HPA:** Axa hipotalamo-hipofizo-suprarenală (HPA) este un sistem complex care reglează răspunsul la stres al organismului. Stresul cronic poate duce la modificări ale axei HPA, care pot contribui la depresie.
- **Inflamație:** Inflamația este răspunsul organismului la răni sau infecții. Inflamația cronică a fost legată de o serie de probleme de sănătate, inclusiv depresia. Studiile au arătat că persoanele cu depresie pot avea niveluri mai mari de markeri inflamatori în sânge.
- **Stresul oxidativ:** Stresul oxidativ apare atunci când există un dezechilibru între producția de specii reactive de oxigen (ROS) și capacitatea organismului de a le neutraliza. ROS poate deteriora celulele și poate contribui la inflamație, care poate afecta funcția creierului și poate contribui la depresie.

Acești factori biochimici sunt doar câțiva dintre numeroșii potențiali contributory la depresie. Depresia este o afecțiune complexă cu cauze multiple și este necesară o evaluare amănunțită de către un profesionist din domeniul sănătății pentru a determina cauza de bază și pentru a dezvolta un plan de tratament adecvat.

Există mai mulți factori biologici care au fost identificați ca potențiali contributory la depresie:

- **Genetica:** Cercetările sugerează că există o componentă genetică a depresiei. Studiile asupra familiilor și gemenilor au arătat că riscul de a dezvolta depresie este mai mare în rândul celor care au un istoric familial al afecțiunii.
- **Structura și funcția creierului:** La persoanele cu depresie au fost observate diferențe în structura și funcția anumitor zone ale creierului. De exemplu, cortexul prefrontal, care este implicat în luarea deciziilor și reglarea emoțiilor, poate fi mai mic la persoanele cu depresie.
- **Dezechilibre hormonale:** Modificările nivelului hormonal pot contribui la depresie. De exemplu, un nivel scăzut de hormon tiroidian, care este implicat în reglarea metabolismului și a dispoziției, poate duce la depresie.
- **Stresul cronic:** Stresul cronic poate duce la modificări ale sistemului de răspuns la stres al organismului, inclusiv eliberarea hormonului cortizol. Nivelurile ridicate de cortizol au fost legate de depresie.

- **Inflamație:** Inflamația, care este răspunsul organismului la răni sau infecții, a fost legată de depresie. Inflamația cronică poate duce la modificări ale creierului și poate contribui la simptome depresive.
- **Tulburări de somn:** tulburările de somn, inclusiv insomnia și apneea în somn, au fost legate de depresie. Somnul joacă un rol important în reglarea stării de spirit, iar întreruperile somnului pot contribui la simptomele depresive.

De menționat este faptul că depresia este o afecțiune complexă cu cauze multiple și nu toți cei care se confruntă cu acești factori biologici vor dezvolta depresie. Este necesară o evaluare amănunțită de către un profesionist din domeniul sănătății pentru a determina cauza de bază și pentru a dezvolta un plan de tratament adecvat.

Factorii sociali pot contribui, de asemenea, la dezvoltarea sau exacerbarea depresiei. Aici sunt câteva exemple:

- **Evenimente de viață:** evenimentele dificile de viață, cum ar fi pierderea unei persoane dragi, probleme de relație, dificultăți financiare sau pierderea locului de muncă pot contribui la depresie.
- **Izolarea socială:** Lipsa sprijinului social sau izolarea socială poate duce la depresie. A te simți deconectat de ceilalți sau a lipsi de legături sociale poate exacerba sentimentele de singurătate și deznădejde.
- **Discriminare:** discriminarea bazată pe rasă, etnie, identitate de gen, orientare sexuală sau alți factori poate contribui la depresie, anxietate și alte probleme de sănătate mintală.
- **Experiențele din copilărie:** Experiențele din copilărie, cum ar fi abuzul, neglijența sau traumele, pot crește riscul de depresie mai târziu în viață.
- **Cultura și valorile:** Factorii și valorile culturale pot influența modul în care depresia este percepută și modul în care este exprimată. De exemplu, unele culturi pot pune un accent mai mare pe stoicism sau pot descuraja căutarea de ajutor pentru probleme de sănătate mintală, ceea ce poate duce la subraportarea și subtratarea depresiei.
- **Stigmatizarea:** Stigmatul asociat cu bolile mintale poate împiedica oamenii să caute ajutor pentru depresie, ceea ce poate exacerba simptomele și crește riscul de rezultate negative.

Este important să abordăm acești factori sociali în evaluarea și tratamentul depresiei, deoarece aceștia pot avea un impact semnificativ asupra sănătății mintale și bunăstării unei persoane. O abordare cuprinzătoare de tratament poate include terapie, grupuri de sprijin, intervenții sociale și alte strategii pentru a aborda acești factori sociali și pentru a îmbunătăți funcționarea generală.

5. SEMNE ȘI SIMPTOME

Depresia este o afecțiune complexă care se poate manifesta în moduri diferite, iar semnele și simptomele pot varia de la persoană la persoană. Unele semne și simptome comune ale depresiei includ: Sentimente de tristețe, deznădejde sau gol, pierderea interesului sau a plăcerii față de activitățile de care se bucurau cândva, modificări ale apetitului, inclusiv supraalimentarea sau subalimentarea, modificări ale tiparelor de somn, inclusiv dificultăți de somn sau somn prea mult, oboseală sau pierdere de energie, dificultate de concentrare sau de luare a deciziilor, sentimente de lipsă de valoare sau de vinovăție, gânduri recurente de moarte sau sinucidere, neliniște sau iritabilitate, simptome fizice, cum ar fi dureri de cap sau de stomac, care

pot să nu aibă o cauză medicală clară. Trebuie să reținem că nu toată lumea cu depresie va experimenta toate aceste simptome, iar unele persoane pot avea simptome suplimentare care nu sunt enumerate aici. De asemenea, este obișnuit ca persoanele cu depresie să experimenteze simptome de anxietate sau alte afecțiuni de sănătate mintală alături de depresie.

6. TRATAMENTUL DEPRESIEI

Depresia este o afecțiune tratabilă și există mai multe opțiuni de tratament disponibile. Cel mai eficient tratament va depinde de severitatea și durata depresiei, precum și de preferințele și nevoile individului. Iată câteva tratamente comune pentru depresie:

- **Psihoterapie:** Cunoscută și sub denumirea de terapie prin vorbire, psihoterapia implică întâlnirea cu un profesionist instruit în domeniul sănătății mintale pentru a explora și aborda problemele de bază care contribuie la depresie. Diferite forme de psihoterapie, cum ar fi terapia cognitiv-comportamentală (CBT), terapia interpersonală (IPT) sau terapia psihodinamică, pot fi eficiente în tratarea depresiei.
- **Medicație:** Medicamentele antidepresive, cum ar fi inhibitorii selectivi ai recaptării serotoninei (ISRS), inhibitorii recaptării serotoninei-norepinefrinei (IRSN) sau antidepresivele triciclice (TCA), pot fi eficiente în reducerea simptomelor depresiei. Aceste medicamente funcționează prin modificarea nivelurilor anumitor substanțe chimice din creier, cum ar fi serotonina și norepinefrina.
- **Terapii de stimulare a creierului:** Terapia electroconvulsivă (ECT) și stimularea magnetică transcraniană (TMS) sunt proceduri non-invasive care implică stimularea anumitor zone ale creierului pentru a îmbunătăți simptomele depresiei.
- **Schimbări ale stilului de viață:** exercițiile regulate, alimentația sănătoasă, somnul suficient și reducerea stresului pot ajuta la îmbunătățirea simptomelor depresiei. De asemenea, poate fi util să evitați alcoolul și drogurile, care pot agrava depresia.
- **Grupuri de sprijin:** grupurile de sprijin pot oferi un mediu sigur și de sprijin pentru persoanele cu depresie pentru a-și împărtăși experiențele și pentru a primi încurajare și îndrumare de la alții care au trecut prin experiențe similare.
- **Terapii alternative:** Unii oameni cu depresie găsesc alinare prin terapii alternative, cum ar fi acupunctura, yoga sau meditația. Deși este posibil ca aceste tratamente să nu fie la fel de bine studiate ca alte tratamente, ele pot fi utile pentru unele persoane.

Este important a se lucra cu un profesionist din domeniul sănătății pentru a determina cea mai potrivită abordare de tratament pentru nevoile individuale. Tratamentul poate implica o combinație de abordări diferite și poate dura timp pentru a găsi combinația potrivită de tratamente care funcționează.

Există mai multe cadre teoretice care sunt folosite pentru a înțelege și trata depresia. Iată câteva dintre reperele teoretice cheie utilizate în cercetarea și tratamentul depresiei:

- **Modelul biologic:** Acest model se concentrează pe factorii biologici și genetici care contribuie la depresie. Conform acestui model, dezechilibrele

în neurotransmițători, hormoni și alți factori biologici pot duce la depresie. Abordările de tratament bazate pe acest model implică adesea medicamente sau alte intervenții biologice.

- Modelul cognitiv: Acest model sugerează că depresia este cauzată de modele de gândire și convingeri negative despre sine, lume și viitor. Abordările de tratament bazate pe acest model, cum ar fi terapia cognitiv-comportamentală (CBT), se concentrează pe identificarea și schimbarea acestor modele de gândire negative și înlocuirea lor cu altele mai pozitive și adaptative.
- Modelul psihodinamic: Acest model vede depresia ca rezultat al conflictelor nerezolvate și al problemelor emoționale din trecut. Abordările de tratament bazate pe acest model, cum ar fi terapia psihodinamică, se concentrează pe explorarea acestor probleme emoționale subiacente și pe eforturile pentru a le rezolva.
- Modelul comportamental: Acest model sugerează că depresia este cauzată de modificări ale tiparelor de comportament, cum ar fi retragerea socială sau nivelurile reduse de activitate. Abordările de tratament bazate pe acest model, cum ar fi terapia de activare comportamentală, se concentrează pe creșterea comportamentelor pozitive și reducerea comportamentelor negative.
- Modelul socio-cultural: Acest model subliniază factorii sociali și culturali care contribuie la depresie, cum ar fi factorii de stres în viață, sprijinul social și normele și valorile culturale. Abordările de tratament bazate pe acest model pot implica abordarea acestor factori sociali și culturali, precum și munca pentru îmbunătățirea suportului social și reducerea factorilor de stres.

Este important de menționat că niciun model teoretic unic nu poate explica pe deplin toate cazurile de depresie, iar abordările de tratament implică adesea o combinație de modele și tehnici diferite. Modelele teoretice pot fi utile în ghidarea cercetării și a tratamentului, dar cel mai important factor în tratarea depresiei este găsirea unei abordări care să funcționeze pentru individ.

7. STUDII ALE DEPRESIEI

Există numeroase studii care au fost efectuate asupra depresiei. Iată câteva exemple:

- **Studiul STAR*D:** Acesta a fost un studiu la scară largă, cu mai multe locații, care a avut ca scop evaluarea eficacității diferitelor tratamente pentru depresie. Studiul a constatat că multe persoane cu depresie nu răspund la primul lor tratament și că o combinație de medicamente și psihoterapie poate fi mai eficientă.

Studiul STAR*D (Sequenced Treatment Alternatives to Relieve Depression) a fost un studiu amplu, cu mai multe locații, care a avut ca scop evaluarea eficacității diferitelor tratamente pentru depresie. Studiul a fost finanțat de Institutul Național de Sănătate Mintală și realizat în Statele Unite între 1999 și 2006. Studiul a implicat peste 4.000 de participanți cu tulburare depresivă majoră, care au fost randomizați să primească diferite opțiuni de tratament în funcție de răspunsul lor la tratamentele anterioare. Studiul a evaluat eficacitatea a patru niveluri diferite de tratament:

- Nivelul 1: Participanții au primit tratament cu un medicament antidepressiv (citalopram) timp de până la 14 săptămâni.

- Nivelul 2: Participanții care nu au răspuns la tratamentul la Nivelul 1 au fost randomizați pentru a primi un alt medicament (bupropion, sertralină sau venlafaxină) sau pentru a trece la terapia cognitivă.
- Nivelul 3: Participanții care nu au răspuns la tratamentul la nivelul 2 au fost randomizați pentru a primi o combinație de medicamente și terapie cognitivă sau pentru a trece la un alt medicament.
- Nivelul 4: Participanții care nu au răspuns la tratamentul la nivelul 3 au fost randomizați pentru a primi o combinație de medicamente și terapie cognitivă sau pentru a trece la terapia electroconvulsivă (ECT) sau un alt tratament.

Studiul a constatat că multe persoane cu depresie nu răspund la primul lor tratament și că o combinație de medicamente și psihoterapie poate fi mai eficientă. Studiul a mai constatat că unii indivizi pot beneficia de trecerea la un alt medicament sau de adăugarea unui al doilea medicament, în timp ce alții pot beneficia de trecerea la psihoterapie. În general, studiul STAR*D a ajutat la elaborarea ghidurilor de tratament pentru depresie și a contribuit la înțelegerea eficacității diferitelor opțiuni de tratament pentru această tulburare comună de sănătate mintală.

- **National Comorbidity Survey:** Acest studiu a examinat prevalența tulburărilor de sănătate mintală în Statele Unite, inclusiv depresia. Studiul a constatat că depresia este o tulburare comună de sănătate mintală și că multe persoane cu depresie nu primesc un tratament adecvat. National Comorbidity Survey (NCS) este un studiu epidemiologic pe scară largă care a avut ca scop estimarea prevalenței tulburărilor de sănătate mintală în Statele Unite. Studiul a fost realizat între 1990 și 1992 de o echipă de cercetători de la Universitatea Harvard și a implicat peste 9.000 de participanți.

Studiul a folosit interviuri de diagnostic structurate pentru a evalua prezența tulburărilor de sănătate mintală, inclusiv depresia, anxietatea, tulburările legate de consumul de substanțe și altele. Studiul a constatat că depresia este o tulburare comună de sănătate mintală, cu o prevalență pe tot parcursul vieții de aproximativ 17%. NCS a oferit, de asemenea, perspective importante asupra tratamentului și impactului tulburărilor de sănătate mintală. Studiul a constatat că multe persoane cu tulburări de sănătate mintală nu primesc un tratament adecvat și că aceste tulburări pot avea un impact semnificativ asupra calității vieții și funcționării.

De la NCS original, au existat mai multe valuri suplimentare ale studiului, inclusiv NCS-2 și NCS-3. Aceste studii au ajutat la urmărirea schimbărilor în prevalența și impactul tulburărilor de sănătate mintală de-a lungul timpului și au contribuit la dezvoltarea de noi strategii de prevenire și tratament. În general, National Comorbidity Survey a fost un instrument important pentru înțelegerea prevalenței și impactului tulburărilor de sănătate mintală în Statele Unite, inclusiv depresia. Studiul a contribuit la creșterea gradului de conștientizare cu privire la necesitatea unor servicii îmbunătățite de sănătate mintală și a informat dezvoltarea unor ghiduri de tratament bazate pe dovezi.

- **Studiul COBALT:** Acesta a fost un studiu care a avut ca scop identificarea biomarkerilor pentru depresie. Studiul a constatat că anumiți biomarkeri, cum ar fi inflamația și stresul oxidativ, pot fi asociați cu depresia. Studiul COBALT (Cortisol, Brain, Amygdala, & Depression) este un proiect de cercetare care a avut ca scop identificarea biomarkerilor pentru depresie. Studiul a fost realizat de cercetători de la Universitatea din California, Los Angeles (UCLA) și a fost publicat în 2013.

Studiul a implicat 32 de participanți cu tulburare depresivă majoră și 32 de martori sănătoși. Participanții au fost supuși unei serii de teste, inclusiv scanări RMN pentru a măsura structura și funcția creierului și teste de sânge pentru a măsura nivelurile de cortizol (un hormon de stres) și alți biomarkeri.

Studiul a constatat că participanții cu depresie aveau niveluri diferite de cortizol și alți biomarkeri în comparație cu martorii sănătoși. Studiul a mai descoperit că participanții cu depresie au avut diferențe în structura și funcția creierului, în special în amigdala (o regiune a creierului implicată în procesarea emoțiilor).

În general, studiul COBALT oferă perspective importante asupra mecanismelor biologice care stau la baza depresiei și poate ajuta la identificarea unor noi ținte de tratament sau strategii de prevenire. Cu toate acestea, studiul este relativ mic și sunt necesare cercetări suplimentare pentru a confirma și extinde aceste constatări.

- **Studiul IMPACT:** Acesta a fost un studiu controlat randomizat care a evaluat eficacitatea unui model de îngrijire colaborativă pentru tratarea depresiei în instituțiile de îngrijire primară. Studiul a constatat că acest model de îngrijire a fost eficient în îmbunătățirea simptomelor depresiei și a calității vieții pacienților. Studiul IMPACT (Improving Mood-Promoting Access to Collaborative Treatment) a fost un studiu controlat, randomizat, care a avut ca scop evaluarea eficacității unui model de îngrijire colaborativă pentru tratarea depresiei în instituțiile de îngrijire primară. Studiul a fost realizat între 1999 și 2001 de către cercetătorii de la Universitatea din Washington și a implicat peste 1.800 de participanți.

Studiul a comparat îngrijirea obișnuită pentru depresie (în care medicii de asistență medicală primară oferă medicamente și trimiteri către specialiști în sănătate mintală, după cum este necesar) cu un model de îngrijire colaborativă care a implicat un manager de îngrijire a depresiei care lucrează cu medicul primar pentru a oferi managementul medicamentelor, psihoterapie și pacient. educație.

Studiul a constatat că modelul de îngrijire colaborativă a fost semnificativ mai eficient decât îngrijirea obișnuită pentru tratarea depresiei. Participanții din grupul de îngrijire colaborativă au avut mai multe șanse să obțină remiterea simptomelor depresiei și să aibă o funcționare generală și o calitate a vieții mai bune.

Studiul IMPACT a avut un impact semnificativ asupra furnizării de îngrijire a depresiei în instituțiile de îngrijire primară. Modelul de îngrijire colaborativă a fost adoptat pe scară largă și s-a dovedit că îmbunătățește rezultatele pentru pacienții cu depresie, reducând în același timp costurile de asistență medicală. Studiul a contribuit, de asemenea, la creșterea gradului de conștientizare cu privire la importanța tratării depresiei în asistența medicală primară și a condus la dezvoltarea de noi linii directe de tratament și măsuri de calitate pentru îngrijirea depresiei.

- **Studiul iSPOT-D:** Acesta a fost un studiu care a avut ca scop identificarea biomarkerilor care ar putea prezice care tratamente ar fi cele mai eficiente pentru pacienții individuali cu depresie. Studiul a constatat că anumiți biomarkeri, cum ar fi modelele de activitate cerebrală, ar putea prezice răspunsul la tratament. Studiul iSPOT-D (International Study to Predict Optimized Treatment in Depression) este un studiu clinic amplu, multicentric, care a avut ca scop identificarea biomarkerilor care pot prezice răspunsul la tratament în depresie. Studiul a fost realizat între 2008 și 2011 și a implicat peste 1.000 de participanți din Statele Unite, Australia și Europa.

Studiul a folosit o combinație de evaluări clinice, teste cognitive și neuroimagică pentru a identifica potențialii biomarkeri ai depresiei. Participanții

au fost supuși unei evaluări de bază pentru a determina severitatea depresiei lor și pentru a le evalua funcția cognitivă. Apoi au fost randomizați pentru a primi una dintre cele trei opțiuni de tratament: escitalopram (un medicament antidepresiv), sertralină (un alt medicament antidepresiv) sau terapie cognitiv-comportamentală (CBT). Studiul a constatat că participanții care aveau niveluri ridicate de inflamație și/sau anumiți markeri genetici au fost mai puțin probabil să răspundă la tratament fie cu medicamente, fie cu CBT. Cu toate acestea, participanții cu anumiți biomarkeri au avut mai multe șanse să răspundă la o opțiune de tratament decât la alta.

Studiul iSPOT-D a ajutat la progresul înțelegerii noastre a mecanismelor biologice care stau la baza depresiei și a răspunsului la tratament. Studiul subliniază importanța abordărilor de tratament personalizate pentru depresie, care pot implica utilizarea biomarkerilor pentru a ghida selecția tratamentului. Cu toate acestea, studiul este relativ complex și sunt necesare cercetări suplimentare pentru a valida concluziile și pentru a dezvolta aplicații practice pentru uz clinic.

Acestea sunt doar câteva exemple din numeroasele studii care au fost efectuate asupra depresiei. Aceste studii au ajutat la progresul înțelegerii noastre despre depresie și au condus la dezvoltarea de noi tratamente și strategii de prevenire.

CONCLUZII

Depresia este o tulburare afectivă comună care afectează o mare parte din populația mondială și care poate avea un impact semnificativ asupra sănătății mentale și a calității vieții. Studiile și cercetările recente au identificat numeroase cauze posibile pentru depresie, inclusiv factori genetici, stresul, traumele din copilărie și dezechilibre chimice în creier.

În timp ce tratamentele farmacologice, cum ar fi antidepresivele, pot fi eficiente în tratarea simptomelor depresiei, acestea pot avea efecte secundare și pot fi ineficiente pentru anumite persoane. Terapiile psihologice, cum ar fi terapia cognitiv-comportamentală, terapia de acceptare și angajament și terapia interpersonală, au fost, de asemenea, identificate ca fiind eficiente în tratarea depresiei.

Este important să înțelegem că depresia poate fi o tulburare complexă și că fiecare persoană poate răspunde diferit la tratament. Înțelegerea individualizată a cauzelor și simptomelor depresiei poate ajuta la identificarea tratamentului cel mai eficient pentru fiecare persoană.

De asemenea, este important să promovăm o cultură a deschiderii și a înțelegerii în jurul depresiei și a altor tulburări mentale. Aceasta poate ajuta la reducerea stigmatizării și la crearea unui mediu în care cei care se confruntă cu depresia se simt mai confortabil să caute ajutor și să primească sprijinul necesar.

Bibliografie/ webografie:

Jose Ramon Alonso, *Depresia. Cum să o înțelegem și să o depășim*, Ed. Litera, an 2022

Stephen J. F. Holland, Robert L. Leahy, Lata K. McGinn, *Planuri de tratament și intervenții pentru depresie și anxietate*, Ed. Asociația De Științe Cognitive Din România, 2022

Robert L. Leahy, *Învinge depresia înainte să te învingă ea pe tine*, Editura FOR YOU, an 2017

Văcăriceanu A. Simona, *Învinge Depresia, Ia-ți Viata Înapoi. Învață cum să scoți rapid și definitiv depresia din viața ta.*, Ed. Gold

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21208417/>

ORIENTAREA ÎN CARIERĂ. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Delia Toni KRECH¹

The article wants to present new theoretical and practical approaches to career guidance, the relevance of the topic being given by the new developments in the educational sphere, by the profound changes regarding the labour market and related phenomena, and by the new demands imposed on career counselling specialists. The new meanings of career guidance and counselling given by OECD specialists in the field are presented. We briefly describe some examples of good practices from other countries, which are projects that aim to combat gender stereotypes and gender inequality, as well as increase the degree of exploration, experimentation and reflection on the future of work. Last but not least, we make a plea for reconsidering the role of career guidance and counselling in our country, where this particularly important chapter in preparing young people for life is still treated superficially.

Introducere

Problematica *orientării și alegerii* carierei în rândul tinerilor se dovedește una de foarte mare actualitate în condițiile globalizării/internaționalizării studiilor, a circulației intermediare de internet a diverselor forme de cunoaștere și a evoluțiilor sui generis de pe piața muncii (de la munca fizică face to face la munca de tip remote, de la restructurările specifice noilor economii verzi, până la lipsa de predictibilitate a viitoarelor ocupații/profesii). Toate evoluțiile menționate sunt cu atât mai complexe cu cât suntem nevoiți să ne adaptăm unor situații de criză extremă (pandemia de Coronavirus, amenințările beligerante dintre state, lupta deschisă pentru resursele rare). Noile tendințe pe piața muncii încurajează domeniile înalt calificate, însă acest lucru nu este suficient, așa cum relevă autorii unui studiu OECD: „noile generații necesită nu doar puternice abilități academice, dar și curiozitate, imaginație, empatie, antreprenoriat și reziliență” (Mann et al., 2020). Pentru ce tot acest arsenal? Pentru că tinerii trebuie să facă față unor realități în schimbare, care îi vor obliga să își gestioneze cariera prin modalități inedite. Se pun mai multe probleme: în ce măsură tinerii aleg cariere consacrate pe piața muncii și în concordanță cu pregătirea lor școlară; care este riscul ca în timp respectivele joburi să devină automatizate; care este aportul specialiștilor consilieri în orientarea carierei prin activități specifice de dezvoltare?

Sultana (2017, p. 63), pornind de la sintagma "modernitate lichidă" (Bauman, 2000) vorbește despre o etapă caracterizată de incapacitatea structurilor de a-și

¹ Consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Hunedoara, doctorand la „Școala Doctorală de Filosofie și Științe Social Politice”, UAIC Iași

menține forma, de proiecte pe termen scurt, piață economică globală, responsabilitate individuală în privința consecințelor alegerilor, competiție în locul colaborării. Tabloul se poate completa cu apariția noilor industrii și ocupații, alte abilități necesare la locul de muncă, relațiile dintre organizații și angajați bazate pe contracte de scurtă durată, muncă ocazională, experiența perioadelor de șomaj, part time sau antreprenoriat.

Specialiștii OECD definesc un număr de 11 indicatori care pot fi utili în explicarea orientării carierei (mai ales în condițiile recente pandemii Covid). Astfel, OECD consideră că respectivii indicatori pot fi urmăriți după trei axe tematice: explorarea viitorului (de exemplu, conversații despre carieră, interacțiuni cu angajați, vizite la locuri de muncă, exersarea abilităților de aplicare pentru joburi, programe scurte bazate pe ocupație), experimentarea viitorului (a lucra part time, a face voluntariat) și a gândi despre viitor (incertitudinea carierei, ambiția de a urma o anumită carieră, alinierea carierei, motivația față de școală) (OECD, 2021a).

Importanța orientării în carieră este subliniată de OECD, afirmându-se că „elevii găsesc mai ușor un job în acele sisteme educative în care orientarea carierei este mai prezentă în școli. “ Corelația este inversă: cu cât participarea tinerilor în orientarea carierei este mai mare, cu atât scade rata tinerilor neangajați (OECD, 2021b).

În acest domeniu s-a produs o nuanțare a terminologiei inițiale, o trecere treptată de la conceptul de orientare școlară și profesională la cel de orientare și consiliere a carierei. Dacă Lazăr Vlăsceanu afirma că sintagma *orientare școlară și profesională* face referire la „activitatea individuală și socială de planificare a stadiilor și fundamentare a deciziilor care conduc o persoană la frecventarea unui tip de instituție școlară și la angajarea în practicarea unei profesii” (1998, p. 409), conform definiției agreeate astăzi de OECD „*orientarea carierei* se referă la servicii și activități menite să ajute indivizii, de orice vârstă și în orice moment al vieții lor, să facă alegeri educaționale, de formare și ocupaționale și să-și gestioneze cariera. Aceste servicii pot fi organizate în școli, universități și colegii, instituții de formare, în cadrul serviciilor publice de angajare, la locul de muncă, în sectorul activităților voluntare și comunitare, cât și în cel privat. Activitățile pot fi derulate cu indivizi sau grupuri, față în față sau la distanță (cum ar fi cele oferite la telefon sau servicii de tip web, pe Internet). Aceste servicii oferă informații cu privire la carieră (în format tipărit, în format electronic sau altele), instrumente de evaluare și autoevaluare, interviuri pentru consiliere, programe de educație pentru dezvoltarea carierei (pentru a ajuta persoanele să-și dezvolte conștientizarea de sine, conștientizarea oportunităților și abilitățile de gestionare a carierei), programe de căutare a unui loc de muncă și servicii de tranziție” (OECD, 2004, p. 11).

Consilierea carierei, în schimb, urmărește dezvoltarea abilităților persoaneide rezolvare a problemelor specifice: anxietate, lipsă de satisfacție academică, indecizie, plan de carieră, etc. și reprezintă o intervenție psihologică, realizată de specialist.

O altă definiție care vine să revoluționeze definiția agreeată de OECD este cea a specialistului în domeniu, Sultana: "Orientarea în carieră sprijină indivizii și grupurile să descopere mai multe despre muncă, timp liber și învățare, să își ia în considerare locul în lume și să își planifice viitorul. Cheia pentru aceasta este dezvoltarea capacității individuale și comunitare de a analiza și problematiza ipotezele și relațiile de putere, de a crea rețele, de a construi solidaritate și de a crea oportunități noi și comune. Ea împuternicește indivizii și grupurile să lupte în lume așa cum este ea și

să-și imagineze lumea așa cum ar putea fi. Orientarea în carieră poate lua o gamă largă de forme și se bazează pe diverse tradiții teoretice. Dar, în esență, este o oportunitate de învățare intenționată care sprijină indivizii și grupurile să ia în considerare și să reconsidere munca, timpul liber și învățarea în lumina noilor informații și experiențe și să întreprindă acțiuni atât individuale, cât și colective ca urmare a acestora” (2017).

Consilierea carierei – parte integrantă a consilierii școlare

În țara noastră, domeniul despre care vorbim nu este lipsit de incertitudini și confuzii cu un determinism multiplu. În primul rând, aceste activități sunt cuprinse în cadrul ariei curriculare „Consiliere și orientare”, adresată mai multor categorii de personal didactic: profesorii diriginți, profesori cu altă încadrare de arie curriculară și profesori consilieri școlari. Diriginții au în fapt responsabilitatea principală, de multe ori neîndeplinită. Cât de mult se poate implica consilierul școlar în aceste activități, cât de mult este solicitat de către diriginți, cât de mult timp are la dispoziție o singură persoană? Sunt întrebări care sugerează lipsa unor delimitări clare, ce au ca rezultat gradul scăzut în care sunt realizate aceste activități de consiliere școlară.

Apoi vorbim despre deficiențe în dotarea cu resurse materiale cu care ar putea lucra consilierul. Sunt consilieri care nu au un cabinet de asistență psihopedagogică, așa cum prevede legea, și lucrează în spații improvizate. Majoritatea cabinetelor nu au teste cu licență, cele mai multe instrumente cu care se lucrează sunt chestionare găsite de către fiecare consilier prin muncă de cercetare sau construite. Programele de intervenție validate științific, dovedite eficiente și folosite în întreaga lume de către consilieri, nu există în dotarea cabinetelor noastre. De exemplu, ASCA (Asociația Americană a Consilierilor Școlari) a emis un set de standarde de învățare și un model unitar pentru programele de consiliere școlară.

Nu în ultimul rând varietatea activităților pe care un consilier trebuie să le efectueze demonstrează complexitatea acestei profesii în spațiul preuniversitar românesc. În alte țări este recunoscut rolul important avut de către consilier în sprijinirea elevilor în alegerea adecvată a liceului și îndeplinirea obiectivelor de carieră. În România activitățile de orientare în carieră pot cădea în derizoriu, datorită unor probleme de mentalitate colectivă sau datorită previziunilor legate de emigrare, spațiu unde nu mai contează aptitudinile reale.

Orientarea carierei. Exemple de bune practici

Vom detalia în continuare o serie de proiecte și strategii desfășurate în alte țări, cu precizarea că acestea sunt departe de a fi exhaustive: sunt dovezi că toate aceste inițiative justifică interesul general pentru traiectoriile ocupaționale ale tinerilor care se apropie de piața muncii.

a. Proiectul BREAK!

Depășirea stereotipurilor de gen în Europa prin învățarea cross-media (2017-2019)² a avut scopul de a crește gradul de conștientizare a tratamentului egal și a șanselor egale. Ca parte a acestui proiect, un serial TV „De ce nu?” a fost creat și utilizat în furnizarea de servicii de carieră, pentru a introduce subiecte de egalitate de gen și stereotipuri de gen, în școală, cât și în centrele de carieră. Se oferă o imagine de

²<https://brea-k.eu/en/b-re-a-k/>

ansamblu teoretică a naturii stereotipurilor de gen, a pieței muncii schimbate și a teoriilor privind modelarea carierei pe baza personalității, dar și exemple de abordare a subiectului egalității de gen ca parte a diferitelor domenii tematice (de exemplu, discriminarea pe piața muncii, diferența de remunerare, rolurile de gen în familie). Se utilizează diverse metode și mijloace de predare (dezbateri, analize de texte, videoclipuri, lucru în grup), care ar putea inspira consilierii să abordeze subiectul genului și (in)egalității de gen prin diferite metode, ca parte a diferitelor subiecte și cu diverse grupuri țintă.

b. Proiecte din Germania

Însăși împărțirea învățământului secundar în cele trei filiere (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) reprezintă o formă de orientare școlară, prin care copiii sunt ghidați în funcție de reușita școlară, dar și de evaluarea tipurilor de inteligență, a abilităților și intereselor, spre una dintre cele trei variante.

Pentru combaterea stereotipurilor de gen în orientareacarierei Germania a implementat Ziua fetelor și a băieților³, pentru toți copiii începând cu clasa a 5 a. În această zi organizații, școli și universități, precum și companii din întreaga Germania invită elevii la aceste activități, scopul acestui proiect fiind trezirea interesului pentru anumite profesii și diminuarea deficitului de forță de muncă calificată.

Din 2001, fetele au avut ocazia să viziteze firme și să dobândească experiență cu locuri de muncă care au fost întotdeauna în mare parte domeniul bărbaților. Într-o perioadă în care există o lipsă de muncitori calificați în Germania, fetele devin din ce în ce mai căutate ca angajate în ocupații tehnice și științifice. Pentru fete, proiectul se referă în principal la industrii precum IT, meșteșuguri și meserii, știință și tehnologie (ex: lucrează cu substanțe chimice, tolesc metalul, programează software de calculator, programează roboți).

Băieții, pe de altă parte, testează de Ziua Băieților în principal profesii sociale, educaționale și de asistență medicală. Astfel, băieților și tinerilor le sunt oferite sugestii și perspective care deschid noi opțiuni pentru viața lor profesională și privată. Lor le sunt oferite zile de „degustare”, de exemplu în creșe, grădinițe, instituții pentru vârstnici și instituții pentru persoane cu handicap; stagii de probă, de exemplu stagii de o zi, ca florar, hair-stylist sau secretar; informare despre programele de studii, de exemplu științele sănătății sau pedagogia socială în universități, care au până acum un procent relativ mic de studenți de gen masculin; ateliere și traininguri, cursuri speciale oferite în școli, centre de tineret și proiecte de locuințe multigeneraționale.

c. Franța-Primăvara orientării

Începând din anul 2021, liceenii din Franța, de la toate categoriile de licee, sunt mobilizați într-un eveniment la nivel național consacrat orientării carierei: „Primăvara orientării (profesionale)”. „Primăvara orientării” reunește toți actorii naționali din domeniul orientării, din licee și universități⁴.

La ediția 2021-2022, elevii din ultimul an de liceu și-au putut finaliza planul de carieră cuprins pe o platformă care conține informații despre studiile superioare în general. Cu adevărat original este proiectul personal de orientare prezentat în cadrul

³A se vedea cele două site-uri dedicate <https://www.girls-day.de/> și <https://www.boys-day.de/>

⁴<https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-printemps-de-l-orientation-327179>

„Grand Oral” (proba orală de limba franceză de la Bacalaureat):elevii prezintă motivația alegerii probelor de examen și planurile de carieră.

d. SUA – Academiile de carieră

Abordarea Career Academy se distinge prin trei caracteristici de bază care oferă răspunsuri directe la mai multe probleme care au fost identificate în licee, în special în acele școli care deservește comunitățile cu venituri mici și elevii cu risc de eșec școlar.

În primul rând, o Academie a Carierei este organizată ca școală în cadrul unei școli, în care 50 -75 de elevi învață cu un grup de 3-5 profesori pe parcursul celor 3 sau 4 ani de liceu („comunități mici de învățare”). Scopul este de a crea un mediu de învățare mai personalizat și mai favorabil pentru elevi și profesori. Se fac eforturi pentru a sprijini implicarea părinților.

În al doilea rând, o academie de carieră oferă studenților o combinație de programe academice și profesionale și folosește o temă de carieră pentru a le integra pe cele două. Consilierea este oferită pentru a sprijini dezvoltarea planurilor postliceale. Tema carierei poate fi oricare dintre cele 16 din taxonomia națională Career Clusters sau variații ale acestora (de exemplu: „verde”, științe ale sănătății, arte media).

În al treilea rând, o academie de carieră dezvoltă parteneriate cu angajatorii locali în efortul de a construi legături între școală și muncă și de a oferi elevilor o gamă largă de oportunități de dezvoltare a carierei și de învățare la locul de muncă. Acestea includ excursii pe teren concepute pentru a expune liceenii la diferite medii de lucru, job shadowing și programe de mentorat, servicii comunitare, stagii și ucenicie.

Academiile de carieră din liceu datează de peste cincizeci de ani, în prezent numărul lor este de peste 7 000 și înscriu aproximativ un milion de studenți.

e. Proiecte pentru combaterea stereotipurilor de gen

Austrian STEM-Girls Challenge este o inițiativă și o competiție la nivel național în care fete și tinere sunt încurajate să folosească matematica, IT/informatica, științele naturii sau tehnologia. Inițiativa își propune să declanșeze mai mult curiozitatea fetelor și tinerelor pentru STEM, cu scopul contracarării deficitului de muncitori calificați din Austria.

Proiectele EQUALS-EU57 și Shemakes. eu⁵, finanțate de UE, urmăresc să sprijine tinerele antreprenoare cu abilități digitale în TIC și industria textilă durabilă și să deconstruiască stereotipurile printr-o serie de hackathon-uri, hub-uri pentru programare colaborativă și tabere de inovare.

În Luxemburg, a fost organizat un festival pentru tineret numit „Rock de Rack”.⁶ Tema sa este egalitatea între femei și bărbați și este deschisă tuturor claselor din învățământul secundar din Luxemburg. În 2021, subiectele generale au fost stereotipurile și rolurile de gen în filme, seriale și mass-media asociate. După două serii de ateliere, toți participanții au vizionat „ Histoire (s) de femme (s)”, un documentar despre evoluția drepturilor femeilor în Luxemburg, înainte de a participa activ la un dialog deschis cu ministrul egalității între femei și bărbați și experți în audiență.

⁵<https://shemakes.eu/>, accesat 25.03.2022

⁶<https://rockderack.rockmega.lu/>, accesat 25.03.2022

În Statele Unite, programul „Race to the Top” al Departamentului de Educație acordă prioritate îmbunătățirii rezultatelor STEM în general și în cadrul grupurilor subreprezentate (fete și femei). Aceeași abordare este utilizată în programul „Investirea în inovare” al Departamentului Educației, care se concentrează pe creșterea numărului de indivizi din grupurile tradițional subreprezentate în STEM – inclusiv minorități, persoane cu dizabilități și femei – printre cei care predau discipline STEM, și să le ofere o pregătire de înaltă calitate și o dezvoltare profesională (OECD, 2015).

În Canada, două regiuni sprijină programe care vizează în mod special promovarea locurilor de muncă netradiționale în rândul fetelor. Programul „Viitorul în meseriile calificate și tehnologie” sprijină o mai mare participare a femeilor în meseriile calificate din provincia Newfoundland și Labrador prin pilotarea modulelor destinate fetelor din școala generală. „Programul de ucenicie pentru tineri” din Ontario își rezervă o parte din finanțare pentru a promova meseriile calificate în rândul femeilor prin conferințe și activități practice.

În Australia, cu unul dintre cele patru elemente cheie din „Restabilirea focusului pe STEM în inițiativa școlilor”, guvernul creează școli de vară STEM pentru elevi cu scopul de a crește numărul de fete și elevi defavorizați care participă la aceste activități.

Alte organizații care operează în domeniile STEM pot, de asemenea, să sprijine programe pentru a atrage mai multe talente, în special cele feminine. NASA din Statele Unite are două programe care se concentrează pe fete, prin care oamenii de știință oferă sesiuni de formare.

f) Job Shadowing la școlile publice din Chicago⁷

Este conceput pentru a ajuta studenții să-și exploreze posibilele interese în carieră, să facă conexiuni între școală și locul de muncă și plan pentru viața post-secundară. Majoritatea participanților au vârsta cuprinsă între 16 și 17 ani. Sesiunile de observare a locurilor de muncă includ o vizită de jumătate de zi la locul de muncă la un angajator local.

Căutând să creeze o experiență mai individualizată pentru fiecare student, acest serviciu asigură de obicei între unu și cinci studenți să participe la fiecare experiență de observare a jobului. Cu toate acestea, acest lucru poate varia în funcție de mărimea companiei. În trecut, întreprinderi mari precum McDonald’s sau O’Hare Aeroportul a putut găzdui până la 30 de studenți simultan. Înainte de sesiunea de observare a locurilor de muncă, școlile îi ajută pe elevi să se pregătească prin efectuarea de cercetări despre ocupațiile, industria și întreprinderea pe care le vor vizita. După eveniment, studenții trebuie să reflecteze asupra experienței lor verbal și în scris.

g) Programul Pașaport pentru Angajare al Liceului Manurewa (Noua Zeelandă)

Acest program oferă elevilor din ultimul an de liceu o experiență de tranziție de la școală la muncă, prin trei zile în clasă și două zile de experiență de muncă plătită. Programul îmbunătățește pregătirea pentru carieră prin combinarea muncii cu fracțiune de normă, o componentă obligatorie de voluntariat comunitar de 20 de ore, calificări legate de angajare și activități de învățare care dezvoltă conștientizarea și încrederea în sine. Pentru a se înscrie în program, studenții trebuie să depună un CV și apoi să fie intervievați de un partener angajator. Programul prevede, de asemenea, implicarea familiei prin evenimente sociale, în general la începutul și sfârșitul anului.

⁷ <https://www.oecd.org/education/career-readiness/examples-of-practice/>, accesat 20.12.22

Practica reflexivă este încorporată în program, studenții completând un jurnal despre experiențele lor. Studenții au posibilitatea de a obține calificări și licențe în timpul programului.

h) Discuții despre carieră la Colegio Legamar (Spania)

Oferind elevilor din liceu oportunități de a examina și explora relația dintre educație și angajare prin discuții despre carieră, Colegio Legamar din Madrid, Spania este o instituție de învățământ privată, neconfesională, care acoperă etapele de învățământ primar, primar, secundar inferior și superior (vârstele 1-18 ani) a organizat și găzduit sesiuni lunare de discuții despre carieră pentru studenți cu vârste între 15 și 18 ani, evidențiind ocupații legate de disciplinele academice studiate în cadrul bacalaureatului spaniol sau calificările academice. De exemplu, subiectul desemnat o lună poate fi medicină, urmat de tehnologia informației în următoarea și urmat de drept și administrarea afacerilor în luna următoare. Fiecare sesiune durează o oră și jumătate și include trei profesioniști voluntari. Fiecare voluntar are 15 minute pentru a vorbi despre ocupația sa. După ce toți voluntarii au vorbit, aceștia se angajează într-o discuție de întrebări și răspunsuri de 45 de minute cu elevii. Voluntarii sunt selectați în mare parte (și de preferință) din rețeaua de foști elevi a școlii, dar pot fi selectați și din alte rețele, inclusiv rude ale studenților sau voluntari care sfidează stereotipurile de gen în alegerea ocupațională. Acestea includ femei ingineri, arhitecți și ofițeri de poliție, precum și bărbați profesori, asistente medicale, farmaciști și ghizi turistici.

Concluzii

Regândirea orientării carierei în școala românească, după modelele altor țări, ar putea oferi elevilor mai mult sprijin în consilierea de carieră, dar în același timp ar conferi acesteia și o dimensiune de gen, deoarece printre principiile care ar trebui luate în considerare în orientarea în carieră a tinerilor se numără și acela că „ghidarea în carieră trebuie să fie asigurată de profesioniști imparțiali și bine pregătiți” (OECD, 2021c).

Putem concluziona despre importanța tot mai mare a orientării carierei prin pledoaria lui Andreas Schleicher: „rămânând în educație mai mult decât oricând și confruntându-se cu o piață a muncii agitată, aflată în schimbare radicală din cauza automatizării și a Coronavirusului, nu a fost niciodată mai important ca tinerii să fie pregătiți în mod eficient de către școlile lor pentru lumea muncii.” (Andreas Schleicher, OCDE, Director pentru Educație și Competențe).

Bibliografie:

- Bauman Z., *Liquid modernity*. Polity Press, Cambridge, 2000
- Mann A., Denis V., Schleicher A., Ekhtiari H., Forsyth T., Liu E., *Dream jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*, © OECD, 2020
- OECD/The European Commission, *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*, OECD Publishing, Paris, 2004
- OECD, *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, 2015
- OECD, *Career readiness in the pandemic: A summary of project findings*, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 46, OECD Publishing, Paris, 2021a
- OECD, *Indicators of teenage career readiness: Guidance for policy makers*, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 43, OECD Publishing, Paris, 2021b

OECD, How schools can help protect young people in a recession, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 30, OECD Publishing, 2021c

Sultana R. G., Hooley T., Thomsen R. (Eds.). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (1st ed.). Routledge, 2017

Zamfir, C., Vlăsceanu L., (coord.), *Dicționar de Sociologie*, Editura Babel, București, 1998

CUM SĂ CREȘTI UN COPIL SIGUR DE SINE?

Angela-Carmen PLĂCINTAR¹

Good self-confidence and good self-esteem are the prerequisites for facing the challenges that life throws at us with great courage and for success in life. And every parent makes efforts and, very often, sacrifices, trying their best to give their child the best. And yet... something slips through the fingers of parents, because many of the children become adults without self-confidence and with low self-esteem. Being sensitive to the child's emotional needs, in order to satisfy them, seems to be the edifice of building self-confidence. And in this sense, the present work describes these needs of child, as well as the way in which the parent can satisfy them.

Premisa întâmpinării cu mult curaj a provocărilor pe care viața ni le scoate în cale, și a reușitei în viață, o reprezintă o bună încredere în sine și o stimă de sine bună. Și, am ales această temă, mai ales pentru că știu că fiecare părinte își iubește cu adevărat copilul, iar intenția lui este întotdeauna pozitivă. Nu există părinte pe lumea aceasta (în afară de, poate, cazurile patologice), care să se trezească dimineața și să își propună să îi facă rău copilului, să-l rănească în mod intenționat, să-l frustreze, să-l enerveze, să-l descurajeze, ori să-i distrugă încrederea în sine. Dimpotrivă, fiecare părinte depune eforturi și, de foarte multe ori, face sacrificii, străduindu-se din răspuțeri să-i ofere copilului ce este mai bun, să-l protejeze de eventuale pericole etc. Și totuși...ceva le scapă printre degete părinților, fiindcă mulți dintre copii devin adulți fără încredere în sine și cu o stimă de sine scăzută.

A crește un copil sigur de sine, nu înseamnă doar a-l lăuda și a-i evidenția unicitatea și faptul că este special și deosebit față de cei din jur. Și nici nu presupune a face totul pentru el, chiar și lucrurile pe care el însuși le poate face pentru el. Dimpotrivă, uzitând prea des de această abordare, ea duce, de cele mai multe ori, la formarea unei atitudini de superioritate în fața celorlalți, la dorința de putere și la pornirea de-a fi preocupat de-a lungul vieții pentru a obține atenție, laude, sprijin, complimente și recunoașterea valorii personale din partea tuturor. Implică energie, un efort permanent și un consum continuu în plan psihic, emoțional și comportamental pentru a obține confirmarea și validarea sentimentului că semnifici și că valorezi ceva. **Siguranța de sine și stima de sine bună nu se contruiesc pe aceste „firișoare de nisip”, așa cum îmi vine în mod justificat să le numesc, ci pe sentimentul că aparții grupului din care faci parte, că ești acceptat așa cum ești, că ești iubit, că ești dorit, că faci bine ceea ce faci, că ești util și că poți contribui la binele celor din jur și a comunității din care faci parte.**

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Psihopedagogică Arad

Iar fundamentul pentru toate aceste „pietre prețioase” pe care se construiește încrederea în sine, o reprezintă relația copilului cu persoanele cele mai apropiate lui, iar când este sugar, în special cu mama, din al cărui corp se naște și de care este puternic atașat și dependent. Cu cât mai bine îi merge mamei, cu atât mai bine îi merge copilului ei, iar mamei lui îi merge cu atât mai bine, cu cât mai multă dragoste a primit ea în copilărie și cu cât mai multă ocrotire și sprijin primește din partea celor apropiați ei. Neajunsurile, obstacolele, traumele, disprețul și abuzul (de orice tip) la care este supusă mama, se răsfrâng în mod inevitabil și asupra copilului. Aceste aspecte sunt primordiale pentru a-i creea bebelușului un atașament sigur. Teoria atașamentului (elaborată de psihologul John Bowlby) descrie foarte amplu modul în care această siguranță se creează, subliniind faptul că rădăcinile problemelor comportamentale și de personalitate se află în tulburările de atașament dintre copil și mama sa.

Atunci când părintele este receptiv și sensibil la nevoile copilului, reușind să le identifice corect și să i le satisfacă, îi creează acestuia un atașament sigur. Cu cât mai des și mai bine îi sunt satisfăcute copilului nevoile în primii ani de viață și cu cât interacțiunile cu acesta sunt în mai mare număr pozitive, cu atât copilul își internalizează mai multe amintiri pozitive, umplându-și „rezervorul” emoțional cu „combustibilul” necesar pentru a deveni autonom și a se desprinde, la un moment dat, în siguranță de părinții săi. Astfel, în viață, chiar dacă nu va avea alături de el părinții, îi va purta cu el în suflet și în memorie, simțindu-se în siguranță. În plus, având memorate mai multe interacțiuni pozitive cu părintele în primii ani de viață, va putea să facă față frustrărilor ivite mai târziu, când părintele îl va învăța anumite reguli și nu îi va face tot timpul pe plac. *A fi sensibil la nevoile emoționale ale copilului pentru a i le satisface, pare să fie edificiul construirii siguranței de sine.*

Copilul are nevoie să exploreze singur anumite lucruri în jocul său, să testeze prin încercare și eroare, și să își descopere puterile personale, fiind conectat la jocul său, la sine și la spațiul său, fără ca cei din jur să-l întrerupă pentru a-l învăța ei ceva; iar aceasta este o stare care-i va permite ulterior să se concentreze și să se conecteze la sarcinile școlare, și apoi la munca și la profesia sa.

Copilul are nevoie de a beneficia de echilibrul între a te bucura de „bine” și „cum” este el și ceea ce reușește să facă, renunțând la dorința de a prelua controlul asupra tuturor activităților sale și a fi intruziv, impunându-i mereu preferințele, dorințele, gândurile și sentimentele tale; iar aceasta este o stare care-i va permite ulterior să înțeleagă că are un sine diferențiat de cei din jur, că este firesc să aibă inițiativă și să ia decizii în baza unei gândiri proprii, respectându-le și pe ale celor din jur.

Copilul are nevoie de a fi ajutat la nevoie, printr-o privire sau vorbă încurajatoare, atunci când învață anumite lucruri, când încearcă ceva și nu poate, când este bolnav, etc., și are nevoie de a beneficia de echilibrul între a face prea mult pentru el (răsfățul îl va împiedica să-și conștientizeze puterile personale) și a face prea puțin pentru el (ceea ce îl va frustra și descuraja); această atitudine de echilibru îl va învăța să aibă încredere în sine, să se bazeze pe propria persoană (în loc să fie dependent de cei din jur), iar atunci când are cu adevărat nevoie, să ceară sprijin cu încredere din partea celor din jur.

Copilul are nevoie de a fi protejat în situațiile în care se simte în pericol și cuprins de teamă (în niciun caz să-i fie transmise temerile părintelui, sau să fie speriat de „bau-bau”, sau că va fi părăsit, etc.), chiar dacă părintelui îi este evident că nu are

pentru ce să-i fie teamă. Altminteri, cortizolul îi curge valuri prin vene, iar copilul se va afla mereu în gardă și în alertă, fiind stresat; atitudinea de liniștire îl ajută pe copil să învețe să-și gestioneze la un moment dat și singur emoțiile, atunci când teama îl copleșește.

În situațiile în care se simte obosit, rănit, părăsit, singur, frustrat sau derutat, *copilul are nevoia de a fi alinat, mângâiat și tratat cu blândețe*, pentru a dobândi sentimentul că cineva îl înțelege cum se simte, că nu este singur și că sentimentele sale pot fi împărtășite. Un aspect important este acela ca părintele să empatizeze cu el (prin mimica feței, prin tonul vocii, prin limbajul trupului), evitând să-i preia starea și să plângă atunci când și copilul plânge, ori să manifeste teamă atunci când și copilului îi este teamă; această atitudine de a păstra identitatea lui „eu” din „noi”, îi va facilita copilului posibilitatea de a înțelege că sentimentele lui îi aparțin, că este responsabil pentru ele, că se poate diferenția de cei din jur, chiar dacă ei rezonează cu experiența sa emoțională.

Uneori *copilul are nevoia de a se întoarce din când în când la părintele său*, pentru a-și umple rezervorul emoțional cu interacțiuni pozitive, chiar dacă starea lui nu este neapărat negativă.

Alteori *copilul este supărat pe diferite situații și persoane, fiind copleșit de emoții și are nevoia să vorbească despre ceea ce simte, fără să fie deturnat de la ceea ce se întâmplă în interiorul lui*, cu cerința de a se axa mai mult pe ceea ce este mai „important” în viață. El are nevoia ca părintele să-l sprijine să-și înțeleagă propria experiență interioară, să o împărtășească și să primească sprijin din partea celor din jur; iar această abordare prin care este liniștit în mod constant de către de părinți, îl ajută să își umple „rezervorul” emoțional și să aibă o „amintire procedurală” la care va putea apela în mod neconștient ulterior, pentru a se liniști și a se opri singur din plâns, dobândind și abilitatea de a-și exprima emoțiile și sentimentele într-o manieră asertivă.

Stima de sine suportă influențele copilăriei noastre, urmare a modului în care:

- ne-au fost satisfăcute nevoile emoționale în primii ani de viață,
- noi am perceput atenția și dragostea părinților noștri,
- noi am perceput că am fost apreciați și valorizați pentru contribuția adusă la provocările pe care le-am întâmpinat,
- noi am observat că părinții s-au stimat pe ei înșiși.

Desigur, aceste lucruri necesită o aplecare mai profundă și la „firul ierbii”, care pot fi abordate în cadrul ședințelor individuale și de grup ținute de către specialiști, și pe parcursul lecturării publicațiilor scrise tot de specialiștii în domeniu. Cert este faptul, că **fiecare părinte este mai receptiv la anumite nevoi ale copilului și mai puțin receptiv la altele, iar aceasta se datorează, în mare parte, propriilor experiențe din copilărie, legate de modul în care părinții săi i-au satisfăcut sau nu anumite nevoi.**

Tiparele parentale sunt, de cele mai multe ori, neconștiente și părintele reacționează instant în funcție acestea, abordând copilul cu critici, etichetări, comparații, descurajări, rușinări, crearea sentimentului de vinovăție, șantaj emoțional, pedeapsă sau chiar prin neglijare și abuz de orice tip. Și este foarte la îndemână să etichetezi oamenii și în special părinții, să-i bagi în diverse „cutiute” și să îi blamezi, însă adevărul este că nu ne ajută cu nimic să facem acest lucru. Fiecare părinte este bine intenționat și face tot ce poate astfel încât să fie bine, iar copiii au și

ei un „eu creativ” și interpretează lucrurile în manieră personală și logică privată. Tocmai de aceea, consider util să ne analizăm viața și să conștientizăm aspectele de care nu suntem conștienți. Vestea bună este, că tiparele pot fi conștientizate și schimbate, și ar fi bine ca fiecare om să facă acest lucru înainte de a deveni părinte, sau imediat ce devine părinte. Nu există perfecțiune și este bine că este așa, fiindcă, altminteri, copilul s-ar duce în lume și numai cu perfecțiunea nu s-ar întâlni. Dar, dacă după o ruptură datorată neglijării nevoilor copilului, repari lucrurile ca părinte, dezvoltarea își urmează cursul firesc, iar copilul înțelege că oamenii au și părți pozitive, și negative, ceea ce-l va ajuta în viață să integreze părțile luminoase și cele întunecate ale unei persoane într-un tot unitar, și să privească oamenii și lucrurile în ansamblul lor, și nu în termeni de alb și negru.

Bibliografie:

- Andre, C., Lelord, F., Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți, Eitura Trei, București, (2011).
- Bowlby, J., Crearea și ruperea legăturilor afective, Eitura Trei, București, (2016).
- Bowlby, J., O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului, Eitura Trei, București, (2011).
- Hadou, M., Cum să-ți construiești încrederea în tine, Eitura Trei, București, (2015).
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B., Cum să crești un copil sigur de sine. Parentajul bazat pe Cercul Siguranței, Eitura Trei, București, (2017).
- McBride, K., Voi fi vreoată suficient de bună, Eitura Trei, București, (2017).

CONSILIEREA ȘCOLARĂ ALIATUL SECURITĂȚII PSIHOLOGICE A ELEVILOR

Roxana POPA¹

School counselling helps actors in the educational environment by using effective educational methods that promote awareness, evaluation and updating of the personal value system. These methods are exercised by the school counsellor, an actor in the educational environment, trained to create a physically, cognitively, emotionally and socially secure climate for both teachers and students. The critical situations faced by the educational system regarding students' mal adaptive behaviours enhance the role of the school counsellor in the educational environment. The need to implement intercultural education classes with the help of which students can develop their ability to communicate assertively, to tolerate the opinions of others, but also to accept the changes they go through are essential for the development of their personality and the integration of psychological security. Family involvement and impact on a student's personality development is the starting point for successful counselling.

Consilierul școlar este numit și consilier de orientare, iar principala sarcină este de „a ajuta elevii să parcurgă pașii unui demers de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori” [1, p. 12]. Consilierul de orientare este conform lui Larousse [2, p. 246] un psiholog recrutat prin concurs de către Ministerul Educației pentru a activa în instituțiile de învățământ.

Necesitatea apariției consilierului școlar este crucială, în special în vremurile prezente, datorită impactului pe care relațiile interumane le au în mediul educațional și nu numai. Formarea unui spațiu securizat, prin care consilierul școlar își poate exercita munca în mediul educațional a luat amploare în ultimii ani. Grupele de vârstă din școală sunt în continuă schimbare, apariția și impactul rețelelor de socializare, împreună cu pandemia Covid-19 ce a transformat învățământul de masă, într-un sistem homeschool lacunar, pot duce la alterarea securității psihologice a școlarului.

Securitatea psihologică este reprezentată de către Sănduleac [3, p. 6] ca fiind o stare prin care persoana poate percepe mediul său ca fiind sigur, fără a prezenta amenințări și pericole. „Securitatea psihologică într-o instituție de învățământ este condiționată de formarea și dezvoltarea deprinderilor sociale ale actorilor implicați în procesul instructiv-educativ atât a cadrelor didactice cât și a beneficiarilor sistemului educațional” [4, p. 212].

În momentul în care ajungem să observăm, în calitate de actori ai mediului educațional, putem identifica diferite comportamente indezirabile din punct de

¹ Student doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

vedere social, tulburări din zona afectivă, comportamentală, somatică, abandonuri și eșecuri școlare, în rândul elevilor. De asemenea, perioadele cu cel mai mare impact din punct de vedere al dezadaptării comportamentale sunt preadolescența și adolescența.

Conform Adăscăliței [5, p. 155] clasa este reprezentată de acel grup de persoane ce pot depinde unii de ceilalți, aspect ce poate determina funcționalitatea grupului de elevi.

Obiectivele consilierii pe care specialistul le efectuează în toate mediile sale de activitate sunt [1, p. 17]:

- *„Promovarea sănătății și stării de bine:* funcționare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual
- *Dezvoltarea personală:* cunoaștere de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficiente, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste
- *Prevenție a 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”.

În vederea înțelegerii tehnicilor utilizate în procesul de consiliere acestea sunt reprezentate de către:

- „Consultații individuale/ psihodrama
- Consultații de grup/ sociodrama
- Atelier de formare și corecție (mai multe persoane)
- Training de formare și corecție
- Ședințe informative
- Ședințe de formare și corecție” [6, p. 12]

Una dintre cele mai importante teorii ale consilierii ce se pliază și interferează cu mediul școlar, în ceea ce privește exercitarea atribuțiilor consilierului se referă la etapizarea ședinței prin:

- „examinarea problemei și analiza situației clientului
- sintetizarea, sumarizarea și organizarea informației pentru înțelegerea problemei
- diagnoza, interpretarea problemei
- consilierea propriu-zisă, sprijinirea clientului în găsirea soluțiilor
- follow-up” [7, p. 113]

Consilierul școlar este cel care ar putea fi primul pion în dezvoltarea unei atmosfere sigure a elevilor din mediul școlar, având ca abilitate determinantă strategia de recunoaștere a anumitor pattern-uri dezadaptative preluate din nucleul familial. Importanța familiei este crucială atunci când se abordează modul de relaționare a elevului în cadrul școlii. Criza de identitate pe care un adolescent o parcurge în timpul gimnaziului și liceului prezintă punctul de plecare către găsirea identității proprii și a acceptării de sine, prin eficientizarea de către consilierul școlar a mediului în care acesta își desfășoară activitatea de învățare și asimilare a informațiilor prezentate în școală. Presiunea socială și bullying-ul reprezintă, de asemenea, o nevoie de afirmare a unor elevi, ce în cadrul familiei nu au parte de

satisfacerea corespunzătoare a nevoilor de bază. Acel moment ar fi indicat să fie conștientizat și observat de către consilierul școlar, pentru a fi pus în aplicare planul de eficientizare a stării acestuia de bine și satisfacere a nevoilor prin comunicarea cu familia.

Componentele stării de bine conform lui Băban[1, p. 18] sunt:

- „Acceptarea de sine
- Relațiile pozitive cu ceilalți
- Autonomie
- Control
- Sens și scop în viață
- Dezvoltarea personală”

Stresul poate fi unul dintre factorii perturbatori ai actorilor implicați în mediul educațional, astfel încât consilierului școlar îi revine sarcina de a putea comunica asertiv atât cu profesorii, cât și cu elevii, în vederea aplanării conflictelor între generații, ce survin în urma împărțirii unor valori ce nu sunt în concordanță, dar și a instaurării stării de bine, fundamentale în procesul de consiliere. „Securitatea psihologică poate fi asigurată prin formarea deprinderilor sociale de comunicare eficientă, prin dezvoltarea asertivității, atât la nivel de comunicare cât și la nivel comportamental, prin învățarea actorilor implicați în procesul didactic de a elabora stiluri de soluționare a conflictelor productive” [4, p. 215].

Implicarea părinților în procesul de consiliere este valoroasă, mai ales în situația în care anumite comportamente dezadaptative sunt împărțite la nivelul clasei de elevi. „Consilierea școlară se axează pe unitatea triadică: familie-copil-școală, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului” [7, p. 113]. „Exercitarea competențelor consilierului școlar debutează prin culegerea datelor despre elev, despre familia sa, despre mediul său educațional, despre lumea muncii și se extinde până la implicarea consilierului în comunitate” [8, p. 31].

În literatura de specialitate, influența familiei se concretizează cu precădere asupra comportamentului dezadaptativ al elevului în sistemul de învățământ. Cu alte cuvinte, ceea ce elevul a observat în dinamica familiei sale o va integra și în comportamentul său școlar, generând conflicte pe diferite subiecte și manifestând bullying-ul în toate formele sale. Capacitatea de gestionare proprie a emoțiilor elevului, dar și a comportamentului său este îndeaproape observată de către profesor, semnalată către consilierul școlar și soluționată prin implementarea unor ședințe de gestionare, conștientizare și acceptare de către elev, a faptului că acțiunile realizate în timpul orelor sunt indezirabile din punct de vedere social. Pregătirea părinților pentru o astfel de intervenție generată de către specialistul școlar, poate provoca reacții incongruente situației manifestate. Astfel încât, este util și favorabil ca specialistul să se pregătească pentru o atitudine suspicioasă a familiei de proveniență a elevului, cu scopul implementării unei atitudini empatică și asertive privind copilul.

Stilurile de atașament pot deveni principalul factor de raportare al elevului în relațiile interumane atât din mediul școlar, cât și din afara acestuia. Aceste stiluri, împreună cu nevoile bazale pot determina niveluri ale insecurității elevului privind imaginea acestuia de sine și favorizând lacune în procesul educațional. Astfel încât, conform lui Brown și Lent [9, p. 591] copilul care prezintă un atașament nesigur se va aștepta din partea celorlalți la inconsecvență și neimplicare în interacțiuni, în timp ce un copil cu un atașament sigur așteaptă din partea celor din jur ca interacțiunile pe

care le are să fie reprezentate de consecvență și empatie privind particularitățile interlocutorului său. Mai mult decât atât, pentru a putea genera starea de bine și siguranța mediului de învățare, în acest caz menționându-se școala, consilierul școlar are nevoie de sprijinul părinților pentru a înțelege pattern-urile comportamentale ale elevului față de colegi și profesori. "Copiii și adolescenții care au probleme de atașament cu părinții lor dezvoltă, de asemenea, o imagine de sine scăzută, neajutorare și incompetență, ceea ce îi expune din nou la riscul de a fi o țintă" [9, p. 591] a celorlalți colegi de clasă, în anumite situații particulare, chiar și a profesorilor ce nu pot genera o soluție a comportamentului dezadaptativ a elevului.

„Capacitatea de a gestiona trăirile afective și de a rezolva conflicte interne, de a îmbunătăți relațiile interpersonale, luarea deciziilor și asumarea responsabilităților” [7, p. 113] devin modalități eficiente ale consilierului școlar prin care se poate asigura securitatea psihologică individuală și dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Relația dintre profesor și consilierul școlar este dată de o colaborare eficientă, atât în ceea ce privește nevoile, conflictele și atribuțiile profesorului din mediu educațional, cât și în ceea ce privește relația acestuia cu elevii săi. De asemenea, această colaborare nu are scop final consilierea elevilor, ci și a profesorilor, în diferite contexte. Cadrul didactic este îndemnat să participe și acesta la ore de dezvoltare personală și formare privind managerierea corectă a incongruențelor ce pot apărea în zona educațională, astfel încât, formarea cadrelor didactice, dar și a consilierilor școlari devine permanentă. Totodată, formarea permanentă a consilierului școlar presupune:

- „activitatea de autodezvoltare științifică și profesională
- participarea la reuniuni științifice
- întâlniri de lucru
- simpozioane
- work-shop-uri” [8, p. 28]

Mai mult decât atât, profesorul poate încerca să rezolve riscul apariției anumitor probleme la nivel de clasă, fără a mai fi nevoie de ajutorul consilierului școlar. „În același timp, psihologul școlar are competența de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenție: cognitivă, motivațională, emoțională și comportamentală, atât la nivel individual cât și de grup” [1, p. 19].

În consilierea școlară modalitatea eficientă de lucru este cea individuală, unde confidențialitatea este respectată, în limita problematicei abordate, dar poate fi și de grup, în momentul în care există o dificultate la nivel de clasă. Confidențialitatea fiind o componentă importantă a relației consilier-elev, în anumite situații „nu poate fi garantată în totalitate” [10, p. 14], deoarece implicarea părinților este esențială în remedierea și conștientizarea problemei.

Un alt aspect important ce favorizează securitatea psihologică a elevului, în special a adolescentului este consilierea în carieră. Aceasta este benefică privind găsirea unui scop și a unei plăceri a adultul în devenire. Consilierul în activitatea sa, va oferi elevului mijloace de explorare a domeniilor în care elevul să se simtă competent, în vederea favorizării și urmăririi unei cariere ce amplifică aptitudinile și abilitățile acestuia. „Găsirea locului potrivit pe piața muncii este esențială, dar nu se întâmplă în mod automat, iar elevii trebuie să aibă oportunitatea de a reflecta și de a-și analiza experiențele, precum și de a-și dezvolta încrederea în propriile abilități” [11, p. 803].

Puterea exemplului este unul dintre cei mai importanți factori ai soluționării conflictelor și a formării securității psihologice a elevului, astfel încât consilierul școlar poate realiza la clasele de elevi, ore de educație interculturală. Această disciplină poate aduce un plus de cunoaștere și înțelegere din partea elevilor prin modalitățile utilizate de către consilierul școlar, privind gestionarea conflictelor generate la clasă, „acceptarea responsabilității altora și a propriului eu, soluționarea problemelor interpersonale, stăpânirea emoțiilor primare, a știsëa comunica și să asculte, a coopera și de a fi tolerant față de opiniile diferite” [12, p. 13].

Aspectele ce țin de activitatea consilierului școlar sunt extrem de importante privind buna desfășurare a climatului mediului educațional prin: atingerea nivelului optim de congruență cognitivă, afectivă și socială a elevului, conștientizarea motivantă a perspectivei evolutive, implementarea și educarea unui mod asertiv de comunicare, implicarea familiei în procesul schimbării, toate acestea formând și menținând securitatea psihologică a actorilor din cadrul educațional.

Bibliografie

- [1]Băban, A., *Consiliere educațională: Ghid metodologic pentru orele de consiliere și dirigenție*, Cluj-Napoca: Asociația de Științe Cognitive din România, 2009.
- [2]Larousse, *Marele dicționar al psihologiei*, București: Trei, 2006.
- [3]Sănduleac, S., Securitatea psihologică o provocare a mileniului – optimismul și starea de bine la adolescenți, În Monografie: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice*, Chișinău, Laboratorul de Psihologie Aplicată, pp. 5-28, 2020.
- [4]Popescu, M. și Cojocaru, I., Securitatea psihologică și deprinderile sociale în instituțiile de învățământ, *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, pp. 210-216, 2021.
- [5]Adăscăliței, V., Securitatea psihologică în instituțiile de învățământ, în Monografie: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice*, Chișinău, pp. 154-240, 2020.
- [6]Miculeșanu, Z. și Cuznețov L., *Bazele consilierii: Ghid metodologic*, Chișinău: Universitatea de Studii Europene, 2015.
- [7]Codruța, A., Delimitări conceptuale ale tipurilor de consiliere, *Științe ale educației*, vol. 95, nr. 5, pp. 110-116, 2016.
- [8]Lupu, D., *Consiliere educațională și a carierei*, Brașov: Universitatea Transilvania, 2015.
- [9]Brown, S. D. și Lent, R. W., *Handbook of counseling psychology Fourth Edition*, New Jersey, Canada : John Wiley&Sons, 2008.
- [10]Hough, M., *Counseling Skills and Theory Fourth Edition*, London: British Library, 2014.
- [11]Brătucu, G., Madar, A., Neacșu, N. A., Boșcor, D. și Băltescu C. A., Rolul consilierii vocaționale a elevilor în valorificarea înclinațiilor profesionale ale acestora, *Priorități contemporane ale educației în domeniul afacerilor*, vol. 16, nr. 37, pp. 802-814, 2014.
- [12]Pătrăuță, T., The Intercultural Opening – A reality and a Requirement of Contemporary Education, *Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, pp. 12-18, 2022.

TEHNICI DE PSIHOLOGIE POZITIVA IN ABORDAREA STIMEI DE SINE LA ADOLESCENT

**Adrian Vasile TANCHIȘ¹,
Ovidiu Florin TODERICI²**

One of the dimensions of well-being is emotions, especially positive ones. However, there are also people who experience a lot of positive emotions but do not consider their life to be good and even become depressed, so positive emotions do not sufficiently explain the occurrence of well-being. When a person is treated affectionately they are more likely to feel safe, protected and confident which makes their own social behaviours charged with positive adaptive emotions, which generates other positive emotions and lasting relationships. Relationally the person will perceive themselves as socially adept and will not act out of caution but out of a desire to develop relationships. Anxiety states not only have a dysfunctional effect on an individual's mental life, but can also positively influence motivation and performance. But when anxiety states occur and become chronic without any external justification, we can speak of a psychological problem, and in the literature many species of what psychopathologists and psychiatrists call anxiety disorders are described. Other views on anxiety emphasise the state of anxiety felt by the anxious person, accompanied by cognitive concerns about danger. In the context of danger signaling theory, Freud distinguishes between objective anxiety and neurotic anxiety, a distinction based on the source of the danger, which may be external to the individual or result from the individual's own repressed impulses. Objective anxiety is triggered when a real danger in the outside world is perceived by the individual as threatening. People with a state of well-being are more likely to have an internal locus of control. Larson (1989) found that people who reported a higher internal locus of control in their daily lives also reported greater happiness. Consistent with this finding, nine studies examining the relationship between internal locus of control and life satisfaction were reviewed. It has also been reported that the relationship between locus of control and well-being increases with age.

Stima de sine este esențială pentru bunăstarea umană, iar stima de sine scăzută este asociată cu multe probleme comune de sănătate mintală. Cercetările privind modalitățile de creștere a stimei de sine a oamenilor au produs nenumărate intervenții. Aceste tipuri diferite de intervenție vizează diferiți factori determinanți ai autopercepției și stimei de sine a unei persoane. De exemplu, unele intervenții vizează aspectele cognitive ale auto-percepțiilor prin modificarea auto-schemelor disfuncționale (de exemplu, terapii cognitiv-comportamentale; CBT) sau alterarea

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

² Conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

procesării percepțiilor de sine în memorie (de exemplu, intervenții bazate pe reminiscentă). Alții încearcă să încurajeze autodezvăluirea (de exemplu, grupuri de sprijin) sau să crească gândurile și emoțiile pozitive (de exemplu, intervenții de psihologie pozitivă). Meta-analizele eficacității CBT și intervențiile bazate pe reminiscentă au arătat că acestea sunt eficiente în creșterea stimei de sine la adulți, dar tehnicile alternative au fost studiate mai puțin pe scară largă și lor. eficacitatea nu a fost încă dovedită. Am abordat această problemă utilizând o meta-analiză cuprinzătoare a intervențiilor privind stima de sine pentru a compara eficacitatea relativă a diferitelor tipuri de intervenție și pentru a examina caracteristicile care pot afecta eficacitatea acestora (de exemplu, durata intervenției, formatul, contactul cu experimentatorul).

A avea o stimă de sine scăzută sau ridicată are multe consecințe asupra vieții de zi cu zi a oamenilor. De exemplu, a avea un concept de sine pozitiv promovează un efort adaptat crescut și perseverență în fața dificultăților, precum și autoacceptarea și abilitățile și comportamentele interpersonale. O meta-analiză a studiilor longitudinale a găsit, de asemenea, efecte semnificative încrucișate, indicând faptul că stima de sine scăzută prezice în mod semnificativ atât depresia ulterioară, cât și anxietatea. Cu toate acestea, dovezile empirice pentru legăturile dintre stima de sine și rezultatele psihologice trebuie interpretate cu prudență din cauza limitărilor metodologice ale unor studii, mai ales utilizarea metodelor subiective de măsurare și absența testelor care să asigure că efectele stimei de sine nu sunt confundate cu cele ale altor variabile puternic corelate. De exemplu, revizuirea lui Baumeister și colab. (2003) a studiilor pe care le considerau că au „folosit metode extrem de riguroase” a constatat că stima de sine a trăsurii era strâns legată de fericire și inițiativa sporită, dar doar slab sau modest legată de mediul academic și profesional. performanță, comportamente sociale și antisociale, dependențe și relații interpersonale.

Având în vedere asocierea dintre stima de sine și calitatea vieții/bunăstarea și legăturile dintre stima de sine scăzută și multe tulburări psihologice, este important să se prevină și/sau să se inverseze scăderea stimei de sine.

Psihologia pozitivă este studiul științific al unei vieți sănătoase și înfloritoare. Scopul psihologiei pozitive este de a completa și extinde psihologia tradițională axată pe probleme, care a proliferat în ultimele decenii. Psihologia pozitivă se ocupă de stările psihologice pozitive (de exemplu, fericirea), trăsăturile psihologice pozitive (de exemplu, talentele, interesele, punctele forte ale caracterului), relațiile pozitive și instituțiile pozitive. (Seligman, Csikszentmihalyi, 2018)

Unul dintre factorii declanșatori pentru introducerea psihologiei pozitive a fost realizarea faptului că, începând cu cel de-al Doilea Război Mondial, psihologia ca domeniu și-a dedicat o mare parte din efortul său identificării, tratării și, ocazional, prevenirii problemelor precum anxietatea și depresia.

Randamentul acestor eforturi concentrate pe probleme a fost impresionant, dar a rezultat o viziune miopă asupra condiției umane. Este ca și cum psihologia i-ar fi văzut pe oameni doar ca fiind fragili și cu defecte.

Scopul psihologiei pozitive este de a completa și extinde psihologia axată pe problemă, iar o idee importantă din psihologia pozitivă este că o modalitate de a rezolva problemele este identificarea și valorificarea punctelor forte și a valorilor individuale și societale.

Subiectele de interes pentru psihologia pozitivă pot fi împărțite în 4 subiecte conexe:

- Experiențe subiective pozitive (fericire, mulțumire, împlinire, flux)
- Trăsături individuale pozitive (puncte forte ale caracterului, talente, interese, valori)
- Relații interpersonale pozitive (prietenie, căsătorie, colaborare)
- Instituții pozitive (familii, școli, afaceri, comunități)

Valoarea psihologiei pozitive este de a folosi metoda științifică pentru a sorta diverse afirmații și ipoteze despre ce înseamnă a trăi bine sau prost și pentru a identifica circumstanțele relevante în fiecare caz.

În ultimii 20 de ani, eficacitatea intervențiilor de psihologie pozitivă pentru dezvoltarea bunăstării copiilor și adolescenților și moderarea nivelurilor ridicate de anxietate și depresie la această populație a fost în mare măsură demonstrată. S-a pus accent pe promovarea bunăstării și prevenirea problemelor de sănătate mintală în context școlar pentru a favoriza, prin psihologie pozitivă, dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor din ciclul primar și gimnazial, de exemplu, prin consolidarea relațiilor pozitive, emoții pozitive, puncte forte ale caracterului, optimism și speranță. (Seligman, Csikszentmihalyi, 2018)

Au fost dezvoltate o serie de programe de intervenție timpurie pentru a aborda deficitul de competențe și pentru a construi reziliența tinerilor. Cele mai multe dintre aceste programe au folosit tehnici de terapie cognitiv-comportamentală cu diferite grade de succes. Acest lucru sugerează că cercetătorii trebuie să caute mai departe pentru abordări eficiente de prevenire a sănătății mintale ale tinerilor, cum ar fi dezvoltarea de abilități și strategii pentru a spori punctele forte personale. (Tudose, Tudose, Dobranici, 2011)

În acest sens, psihologia pozitivă – studiul științific al fericirii, bunăstării și înfloririi – poate oferi o alternativă la programele convenționale de prevenire pentru tineri. Psihologia pozitivă poate fi conceptualizată ca o serie de domenii comportamentale, cognitive și emoționale care sunt importante pentru îmbunătățirea bunăstării. Acestea includ dezvoltarea de relații sociale sănătoase, devenirea mai optimistă, găsirea „sensului” și practicarea atenției. Evaluările programelor non-școlare au raportat beneficiile implicării în exerciții de psihologie pozitivă. De exemplu, s-a demonstrat că intervențiile care cresc speranța prezic un consum mai scăzut de substanțe ilicite; niveluri mai scăzute de depresie, anxietate și ostilitate; mai puține probleme de comportament; și performanță academică mai mare la adolescenți.

Starea de bine este de interes principal pentru psihologii care studiază punctele forte și aspectele pozitive ale umanității. Cercetătorii sugerează că „oamenii din întreaga lume doresc cel mai mult să fie fericiți realizând lucrurile pe care le prețuiesc”. Mai mult decât atât, starea de bine are un rol protector și o influență puternică în viața noastră împotriva sentimentelor negative și chiar a tulburărilor de sănătate mintală precum depresia. Deși definiția fericirii cuprinde și alte măsuri de bunăstare, cum ar fi satisfacția vieții și armonia în viață, ne-am concentrat pe componenta afectivă a fericirii. Aici, conceptul de fericire implică absența neplăcerii și a afectului negativ și simultan prezența emoțiilor plăcute și a afectului pozitiv. În acest context, variația observată a fericirii între indivizi ar putea depinde parțial de modul în care, sau mai precis de strategiile, oamenii le folosesc în mod intenționat pentru

a-și crește sau menține fericirea. Într-adevăr, conform lui Sheldon & Lyubomirsky (2006) indivizii își concentrează energia și comportamentul într-o varietate de moduri diferite pentru a atinge fericirea, adică strategii intenționate de creștere a fericirii care conduc la un set divers de experiențe. În această linie de gândire, Tkach și Lyubomirsky (2006) au dezvoltat o măsură care cuprinde opt strategii diferite. (Argyle, 2019)

În plus, în eșantionul de adolescenți suedezi, cercetătorii au descoperit că unul dintre grupuri cuprinde un set de activități care au fost evitate sau mai puțin practicate pentru a atinge fericirea (de exemplu, „desen”, „citește o carte”, „studiat”). Această scară de activități nu a făcut parte din cele opt scale originale găsite de Tkach și Lyubomirsky (2006). Aceste două studii au fost, de asemenea, inconsecvente și au arătat rezultate mixte în ceea ce privește diferențele de gen. De exemplu, ambele studii au arătat că femeile au raportat că folosesc strategii comunitare (de exemplu, afilierea socială) mai des decât bărbații, dar în timp ce bărbații americani au raportat că s-au implicat mai des în strategii legate de agenție (de exemplu, timp liber activ) și suprimare (de exemplu, control mental) comparativ cu femeile americane, femeile suedeze au obținut scoruri mai mari decât bărbații suedezi în toate aceste strategii. Aceste rezultate mixte și inconsecvente ar putea reflecta diferențele culturale și de vârstă între eșantionul american și cel suedez. Aici folosim un eșantion relativ mare de rezidenți din SUA pentru a investiga structura factorială a scalelor originale și pentru a investiga diferențele de gen. (Argyle, 2019)

În studiul lor original, Tkach și Lyubomirsky (2006) au identificat, utilizând la început un sondaj deschis și apoi o analiză factorială, opt grupuri de strategii de creștere a fericirii:

1. Afilierea socială, care poate fi considerată ca activități sociale, cum ar fi sprijinirea și încurajarea prietenilor (adică, comuniune).

2. Petrecerile și cluburile, care se referă la comportamente de sărbătoare, cum ar fi consumul de alcool.

3. Controlul Mental, o strategie compusă din eforturi intenționale ambivalente care vizează, pe de o parte, evitarea gândurilor și sentimentelor negative și, pe de altă parte, predispoziția către contemplarea aspectelor negative ale vieții.

4. Urmărirea scopului instrumental, care indică dorința și încercarea persoanei de a-și schimba sinele sau situația prin, de exemplu, atingerea obiectivelor academice (de exemplu, agenție).

5. Timp liber pasiv, o strategie care se referă la inactivitate și implică activități pasive (de exemplu, „Navigați pe internet”).

6. Timp liber activ, o strategie care descrie tendința de a se angaja în activități precum exerciții fizice și hobby-uri pentru a menține sau crește fericirea și, în același timp, pentru a reduce și a face față experiențelor stresante (adică, agenție).

7. Religia, care implică desfășurarea de activități religioase, cum ar fi căutarea sprijinului din partea credinței (adică, spiritualitatea). (Aiken & Groth-Marnat, 2016)

8. Încercări directe, o strategie proactivă care urmărește cultivarea unei dispoziții fericite, de exemplu, zâmbind (adică, agenție).

S-a descoperit că cei mai puternici predictorii unici ai fericirii au fost controlul mental, încercările directe, afilierea socială, religia, petrecerile și cluburile și petrecerea timpului liber activ. Strategia care a fost cel mai robust predictor al fericirii, Controlul Mental, este definită ca eforturi intenționate ambivalente care

vizează, pe de o parte, evitarea gândurilor și sentimentelor negative și, pe de altă parte, predispoziția spre contemplarea aspectelor negative ale vieții. În studiul lor, scalele strategiilor de creștere a fericirii au reprezentat 52%, în timp ce trăsăturile de personalitate Big Five au reprezentat 46% din variația fericirii. Mai mult, chiar și după controlul pentru contribuția personalității, strategiile au reprezentat 16% din variația fericirii. Cu toate acestea, punctele forte ale relațiilor dintre strategii și fericire au variat într-o mare măsură. De asemenea, s-a descoperit că bărbații preferă să fie angajați în timp liber activ și control mental, în timp ce femeile raportează că folosesc afilierea socială, urmărirea obiectivelor, agreementul pasiv și religia mai des decât bărbații. Mai mult, rezultatele lor indică faptul că afilierea socială, controlul mental și încercările directe mediază parțial multe efecte ale personalității indivizilor asupra nivelurilor de fericire. Relația dintre fericire și Deschidere a fost însă complet mediată de Afilierea Socială. (Aiken & Groth-Marnat, 2016)

După cum am afirmat mai devreme, din câte știm, doar câteva studii au folosit scalele strategiilor de creștere a fericirii (H-ISS) în legătură cu măsurile fericirii. În studiul Schütz și al colegilor (2013), niveluri ridicate de afect pozitiv și niveluri scăzute de afect negativ au fost asociate cu afilierea socială (cuprinzând valori comunitare sau de cooperare), urmărirea scopului instrumental (cuprinzând valori agentice sau autonome, autodirijate), agreement activ (cuprinzând și valori agentice), și strategii spirituale, cum ar fi căutarea frecventă de sprijin din partea credinței, efectuarea de activități religioase, rugăciunea și consumul mai puțin de alcool (de exemplu, strategia de creștere a fericirii în religie). Printre adolescenții suedezi, aceste trei strategii (Afilierea socială, urmărirea scopurilor instrumentale și petrecerea timpului liber activ) sunt legate pozitiv de bunăstarea subiectivă. Cu toate acestea, niciunul dintre aceste studii nu a investigat structura factorială inițială a H-ISS.

Una dintre dimensiunile stării de bine este cea data de emoții, mai ales de cele pozitive. Dar cu toate acestea există și persoane care trăiesc multe emoții pozitive dar nu își consider viața bună și chiar fac depresie, astfel că emoțiile pozitive nu explică suficient apariția stării de bine. Atunci când o persoană este tratată afectuos este foarte probabil să se simtă în siguranță, protejată și cu încredere în sine ceea ce face ca propriile comportamente sociale să fie încărcate de emoții pozitive adaptative, ceea ce generează alte emoții pozitive și relații de durată. Relațional persoana se va percepe ca fiind abilă social și nu va acționa din prudență ci din dorința de dezvoltare a relațiilor. Rețeaua noastră socială ne face să ne simțim în confort și de asemenea să simțim că oricând, orice ar fi avem pe cineva aproape sau pe cineva ce poate veni în ajutor, iar aceasta contribuie la propria noastră stare de bine.

Stările anxioase nu au numai un efect disfuncțional asupra vieții psihice a individului, ci pot influența și pozitiv motivația și performanța. Dar, atunci când stările anxioase apar și se cronicizează fără nici o justificare externă, putem vorbi de o problemă psihică, iar în literatura de specialitate sunt descrise numeroase specii ale ceea ce psihopatologii și psihiatrii numesc prin termenul tulburări anxioase. Alte puncte de vedere cu privire la anxietate, accentuează asupra stării de neliniște resimțită de persoana anxioasă, însoțită de preocupări cognitive cu privire la un pericol. În contextul teoriei semnalării pericolului, Freud face distincția între anxietatea obiectivă și anxietatea nevrotică, distincție bazată pe sursa pericolului, sursă ce poate fi exterioară individului sau rezultată din impulsurile reprimite ale

individului însuși. Anxietatea obiectivă este declanșată atunci când, un pericol real din lumea exterioară este perceput de individ ca amenințator.

Oamenii cu o stare de bine au mai multe șanse să aibă un loc de control intern. **Larson (1989)** a descoperit că persoanele care au raportat un loc de control intern mai ridicat în viața lor de zi cu zi au raportat și o fericire mai mare. În concordanță cu această constatare, au fost revizuite nouă studii care au examinat relația dintre locusul intern de control și satisfacția cu viața. A fost raportat, de asemenea, că relația dintre locul de control și bunăstare crește odată cu vârsta.

Bibliografie/ webografie:

- Aiken & Groth-Marnat (2016) Aiken LR, Groth-Marnat G. Testare și evaluare psihologică. Ediția a XII-a. Boston: Pearson Education Group, Inc; 2006
- Andrews & McKennell (1980) Andrews FM, McKennell AC. Măsuri ale bunăstării auto-raportate: componentele lor afective, cognitive și alte componente. Cercetarea indicatorilor sociali
- Andrews & Withey (2011) Andrews FM, Withey SB. Indicatori sociali ai bunăstării. New York: Plenum Press; 1976
- Argyle (2019) Argyle M. Psihologia fericirii. A doua editie. New York: Taylor & Francis Inc
- Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI, Vohs KD (2020). Stima de sine ridicată cauzează performanțe mai bune, succes interpersonal, fericire sau stiluri de viață mai sănătoase? Știința psihologică în interes public
- Breaz, M. A, 2020, disponibil online la adresa web https://www.researchgate.net/publication/343136811_Starea_de_bine_din_perspectiva_psihologica_si_comunitara
- Brown, JD și Marshall, MA (2021). Cele trei fețe ale stimei de sine. În MH Kernis (Ed.), Self-esteem issues and answers: A source book of current perspectives (pp.4-9). New York, NY, SUA: Psychology Press.
- Brown KW, Ryan RM (2020), Beneficiile de a fi prezent: Mindfulness și rolul său în bunăstarea psihologică. J. Personal. Soc. Psih.
- Cheng H., Furnham A. (2021). Personalitatea, stima de sine și predicțiile demografice ale fericirii și depresiei. Personalitate și diferențe individuale
- Cummins RA, Nistico H. (2020). Menținerea satisfacției cu viața: rolul părtinirii cognitive pozitive. Journal of Happiness Studies
- Chiesa A., Serretti A. (2011) Terapia cognitivă bazată pe mindfulness pentru tulburări psihiatrice: o revizuire sistematică și meta-analiză. Psihiatrie Res.
- Diener E., Diener M. (1995). Corelații interculturale ale satisfacției de viață și stimei de sine. Journal of Personality and Social Psychology
- Dughi, T., Demeter, E., Vancu, G., (2020), Perceived social support and Anxiety: A correlational analysis, in Journal Plus Education, Vol. 26, No. 1, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 – 1151, pp. 287-295, doi>10.24250/JPE/1/2020/TSD/ED/GSV <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1440>
- Goodman FR, Doorley JD, Kashdan TB, (2018). Stima de sine: O explorare profundă a emoțiilor pozitive, sensului și scopului vieții și relațiilor sociale. În: Diener E., Oishi S., Tay L., editori. Manual de bunăstare. DEF Publishers; Salt Lake City, UT, SUA
- Hanley A., Warner A. (2018). Garland EL Asociații între mindfulness, bunăstare psihologică și stima de sine în ceea ce privește practica contemplativă. J. Fericirea Stud.
- Khouri B., Lecomte T., Fortin G., Masse M., Therien P., Bouchard V., Chapleau MA, Paquin K., Hofmann SG (2019). Terapia bazată pe Mindfulness: O meta-analiză cuprinzătoare. Clin. Psih. Rev.
- Lindsay EK, Creswell JD (2020). Mecanisme de antrenament mindfulness: Monitor and Acceptance Theory (MAT) Clin. Psih. Rev.
- Lui K W Y (2012). Stiluri de umor, stima de sine și fericire subiectivă.
- McKnight PE, Kashdan TB (2019). Scopul vieții ca sistem care creează și susține sănătatea și bunăstarea: O teorie integrativă, testabilă. Rev. Gen. Psih.

- Rojas & Veenhoven (2019) Rojas M, Veenhoven R. Mulțumirea și afectul în estimarea fericirii. Cercetarea indicatorilor sociali. 2013
- Rosenberg, M. (1965). Societatea și imaginea de sine a adolescentului. Princeton, NJ, SUA: Princeton University Press
- Scannell ED, Allen FC, Burton J. (2019). Sima de sine și bunăstarea pozitivă și negativă. N. Am. J. Psychol.
- Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. (2018). Psihologie pozitivă: o introducere. Psihologul American
- Tudose, F., Tudose, C., Dobranici, L. (2011). Tratat de psihopatologie si psihiatrie pentru psihologi, Editura Trei, București
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3679190/>)

STUDIAREA PSIROPATIEI TRĂSĂTURILE PSIROPATICE – ASPECTE TEORETICE

**Florina Ramona TEAHA¹,
Ovidiu Florin TODERICI²**

In recent years there has been a dramatic increase in studies of psychopathy based on theories and methodologies from various sciences including behavioural genetics, developmental psychopathology, neuroscience, biochemistry, personality theory and organisational psychology (Hare, Neumann, 2009). Robert Hare is the creator of the PCL-R (the Psychopathy Checklist – Revised, 1991), considered to be the gold standard for identifying those with psychopathic traits (Edens et al., 2001). The aetiology, dynamics and conceptualisation of this personality disorder are still subjects of debate and research, but there is a strong clinical and empirical tradition of its interpersonal, affective and behavioural features.

De-a lungul anilor, Hollywood-ul a prezentat mai multe exemple de psihopați, astfel încât s-ar putea crede că este vorba despre persoane care arată înspăimântător. În realitate, un psihopat poate fi oricine, un vecin, coleg sau o persoană fără adăpost.

Preocuparea societății privind infracționalitatea nu a fost niciodată mai mare. Probabil că îngrijorarea cea mai mare o reprezintă actele de violență lipsite de sens și de pasiune, în special cele comise de către tineri. Într-o încercare frenetică de înțelegere, cercetătorii au învinovățit educația, sărăcia, mediul viciat sau un sistem de justiție ineficient. Toate acestea pot fi importante, dar a existat tendința de a ignora un alt aspect, și anume uriașa suferință socială, economică și individuală cauzată de câțiva oameni ale căror atitudini și comportamente antisociale rezultă mai puțin din forțe sociale decât dintr-un sentiment de îndreptățire (*entitlement*) și incapacitatea de a se conecta emoțional cu restul umanității. Pentru acești indivizi, psihopatii, regulile sociale nu reprezintă o forță constrângătoare, iar ideea de bun comun este o abstracție inconvenabilă și neclară (Hare, 1995), iar psihopatia este considerată ca fiind cea mai periculoasă dintre tulburările de personalitate (Babiak et al., 2012). Înțelegerea acestei tulburări este încă limitată, în ciuda a numeroși ani de dezbateri. Situația începe să se schimbe deoarece cercetătorii acordă o atenție tot mai mare măsurării și diagnozei trăsăturilor psihopatice. Sistemele de sănătate mentală și justiție iau în considerare noi metode de evaluare a riscului de recidivism și violență, cât și a implementării unor noi forme de tratament și prevenție.

Robert Hare este creatorul instrumentului PCL-R (*the Psychopathy Checklist – Revised*, 1991), considerat ca fiind standardul „de aur” (*the gold standard*) în

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

² Conf. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

identificarea celor care prezintă trăsături psihopatice (Edens et al., 2001). Importanța muncii cercetătorului canadian este relevată de invitația de a scrie introducerea ediției din iulie 2012 a *FBI Law Enforcement Bulletin* (publicația oficială a *Federal Bureau of Investigation*), articol în care vorbește despre munca sa asupra psihopatiei, căreia i-a dedicat întreaga carieră, de mai mult de trei decenii. Robert Hare a colaborat cu sistemele juridice americane și canadiene în problematica identificării, evaluării și tratamentului persoanelor care prezintă tulburarea de personalitate psihopatică.

Concepția modernă a psihopatiei este rezultatul a sute de ani de investigații clinice și speculații realizate de psihiatrii europeni și americani. Psihopatia a fost prima tulburare de personalitate recunoscută de psihiatrie (Hare et al., 2000). Etiologia, dinamica și conceptualizarea acestei tulburări de personalitate reprezintă în continuare subiecte de dezbatere și cercetare, dar există o serioasă tradiție clinică și empirică referitoare la trăsăturile sale interpersonale, afective și comportamentale. Utilizarea instrumentului PCL-R în Canada și SUA a dus la publicarea celor mai multe studii pe această temă, însă cercetările s-au extins și în alte state: Marea Britanie, Danemarca, Suedia, Norvegia, Belgia și Portugalia (Hare et al., 2000). Cercetarea interculturală a psihopatiei, prin evaluarea acesteia cu PCL-R, este încă la început, dar rezultatele sunt promițătoare. Este nevoie de studierea mai multor eșantioane din mai multe țări pentru a putea determina măsura în care PCL-R poate sprijini evaluarea riscului pentru comportamente relevante pentru sistemele juridice și de sănătate mentală în diferite jurisdicții care cuprind o varietate de populații etnice, culturale și rasiale.

În ultimii ani a avut loc o creștere dramatică a studiilor privind psihopia, bazate pe teorii și metodologii din diverse științe, printre care genetica comportamentală, psihopatologia dezvoltării, neuroștiințe, biochimie, teoria personalității și psihologia organizațională (Hare, Neumann, 2009).

Destul de recent a crescut interesul pentru evaluarea psihopatiei în rândul populației nonclinice și nonjuridice, deoarece există persoane care au trăsături psihopatice, dar nu au avut probleme cu legea (Williams, Paulhus, Hare, 2007). Pentru a se ușura studiul pe eșaloane mari de subiecți, chestionarul reprezintă o metodă practică.

Conceptual, conceptul psihopatie este similar cu cel de tulburare de personalitate antisocială, însă la nivelul *măsurării* primul pune accentul pe trăsăturile interpersonale și afective și pe legătura acestora cu tendințele antisociale, pe când cel din urmă se axează mai mult pe comportamentele antisociale. Asocierea empirică dintre psihopatie și tulburarea de personalitate antisocială este asimetrică, mulți dintre cei care au trăsături psihopatice îndeplinesc criteriile de diagnostic cu tulburarea de personalitate antisocială (DSM IV), dar reversul nu este adevărat (Hare, Neumann, 2009).

Aproximativ o treime dintre cei diagnosticați cu tulburarea de personalitate antisocială îndeplinesc criteriile pentru psihopatie. Deși în ediția a IV-a a *Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) nu este inclusă psihopia ca tulburare de personalitate, ci doar tulburarea de personalitate antisocială, Babiak et al., în 2012, afirmă că ediția a V-a o va cuprinde, primind astfel recunoașterea oficială, după aproximativ un secol și jumătate de cercetări.

Deși psihopia este un concept care nu este acceptat în unanimitate de comunitatea științifică, datorită aspectelor etice pe care le ridică acordarea unui astfel

de diagnostic, cât și a controverselor legate de măsurarea și operaționalizarea acestei tulburări (Laurence, 2013), această tulburare, după cum a fost anunțat anterior, a fost cuprinsă în DSM V.

Față de DSM IV, în DSM V, care a apărut în 18 mai 2013, clinicienii nu vor identifica schimbări în criteriile referitoare la tulburările de personalitate, ce sunt prezentate în Secțiunea II. În schimb, vor găsi un model alternativ al evaluării tulburărilor de personalitate în Secțiunea III a manualului. Aceasta cuprinde material diagnostic care, înainte de a fi inclus sub formă de criterii formale în Secțiunea II, mai necesită studii suplimentare sau mai mult timp pentru ca practicienilor clinicieni să le devină familiar (Moran, 2014).

În DSM V, psihopatia este inclusă în Secțiunea III, *Emerging Measures and Models*, capitolul *Alternative DSM-5 Model for Personality Disorders* și este abordată ca un model alternativ al tulburării de personalitate antisocială. Psihopatia este evidențiată de lipsa anxietății sau fricii și de un stil interpersonal îndrăzneț ce poate masca comportamente disfuncționale (Thomason, 2014).

Trăsăturile psihopatice se manifestă încă din copilăria timpurie. Această tulburare este produsul unor interacțiuni complexe dintre predispoziții biologice, temperamentale și forțe sociale (Babiak et al., 2012).

Psihopații nu au regrete pentru acțiunile lor agresive, violente sau nonviolente, și le lipsește empatia față de victime. Acest fapt le permite să acționeze cu sânge rece, folosindu-se de cei din jur pentru a-și atinge scopurile și a-și satisface nevoile, sexuale, financiare, fizice sau emoționale. Ei sunt grandomani, egoiști, le lipsește dimensiunea morală, conștiința și își iau de la viață ceea ce vor. Nu se simt responsabili pentru acțiunile lor și găsesc modalități de a da vina pe ceilalți. Fiind fermecători, ei pot face o bună primă impresie și mulți dintre ei funcționează cu succes în societate. Ei pot mima trăirile emoționale pentru a scăpa de pedeapsă sau a-și atinge scopurile.

Deși psihopații pot fi de ambele sexe, cei mai mulți dintre ei sunt bărbați. Sunt prezenți în toate culturile, rasele și mediile socio-economice. Pot avea diferite niveluri ale inteligenței. Pot proveni din diferite tipuri de familii, obișnuite sau mono-parentale, iar la rândul lor, pot avea o familie și copii.

Psihopații fac diferența dintre bine și rău și știu că sunt supuși aceluiași reguli sociale ca și ceilalți, dar intenționat nu le respectă pentru a-și atinge propriile scopuri. Sunt ancorați în realitate, rareori devin psihotici.

Cei mai mulți psihopați nu au dificultăți în a activa în afaceri, politică, administrație sau mediul academic. Ei sunt prezenți în toate domeniile și nivelurile ocupaționale.

Mulți psihopați nu sunt violenți, însă cei care utilizează violența sau sunt devianți sexual sunt mai periculoși decât alți infractori, iar posibilitatea de a recidiva este mai mare. Utilizarea violenței, în cazul lor, este mai puțin situațională și mai mult îndreptată spre atingerea scopurilor. Datorită sărăciei emoționale și lipsei legăturii afective cu ceilalți, psihopații își pot observa cu claritate și obiectivitate victimele. Reacția lor față de răul care îl produc va fi de indiferență rece și o senzație de putere, plăcere și satisfacție, lipsită de regret sau preocupare.

Psihopații infractori sunt capabili de a manipula sistemul judiciar pentru a-și reduce pedeapsa și reușesc să se elibereze mai repede din închisoare. Experții au stabilit că psihopații vor exagera spontaneitatea cu care au realizat infracțiunile. În cazul lor, vocea lor nu prezintă diferențe atunci când pronunță cuvinte neutre sau

emoționale, deși ei pot simula expresiile faciale ale emoțiilor, chiar dacă simt mult mai puțin intens. Sunt capabili să pară empatici și covârșiți de vină (Woodworth et al., 2012).

Psihopații utilizează șarmul, manipularea, intimidarea și violența pentru a-i controla pe ceilalți și a-și îndeplini nevoile egoiste. Lipsiți de conștiință și de sentimente față de ceilalți, ei iau cu sânge rece ceea ce vor și o fac așa cum doresc, nerespectând normele și așteptările sociale, fără cea mai mică urmă de regret sau de vinovăție. Deși numărul lor este mic, ei realizează o mare parte din infracțiunile serioase, violența și suferința socială. Între 15 și 20% dintre cei încarcerați sunt psihopați, tulburarea este comună printre traficanții de droguri, escroci, vânzătorii foarte persuasivi, membri de bande, mercenari, politicieni corupți, doctori și avocați lipsiți de etică, teroriști, conducători de secte, vânzatori pe piața neagră. În societățile marcate de grave tulburări sociale, psihopații apar ca figuri patriotice sau salvatoare, însă ei exploatează fără sentimente tensiunile culturale, sociale sau rasiale (Hare, 1995).

Psihopații înțeleg cât de multă suferință produc doar într-o manieră intelectuală abstractă, ei aparent sunt incapabili de a-i privi pe ceilalți din prisma emoțiilor. Neuroștiințele cognitive au sugerat o posibilă bază neurofiziologică pentru incapacitatea psihopaților de a aprecia semnificația emoțională a cuvintelor și imaginilor, mecanismul cerebral care în mod normal supune afectele procesării cognitive poate fi inefficient sau nu este operațional (Hare, 1995).

Bibliografie/ webografie:

- Babiak, Paul; Folino, Jorge; Hancock, Jeffrey; Hare, Robert D.; Logan, Matthew; Leon Mayer, Elizabeth; Meloy, J. Reid; Häkkinen-Nyholm, Helinä; O'Toole, Mary Ellen; Pinizzotto, Anthony; Porten, Stephen; Smith, Sharon; Woodworth, Michael (2012). *Psychopathy An Important Forensic Concept for the 21st Century*. FBI Law Enforcement Bulletin, p 3-8.
- Edens, John, F; Skeem, Jennifer L.; Cruise, Keith R.; Cauffman, Eliyabeth (2001). *Assessment of „Juvenile Psychopathy” and Its Association with Violence: A Critical Review*. Behavioral Sciences and the Law, 19, p 53-80.
- Hare, Robert D. (1995). *Psychopaths: New trends in research*. Harvard Mental Health Letter, Vol. 12, Issue 3, p 4-5.
- Hare, Robert D. (2012). Focus on Psychopathy. FBI Law Enforcement Bulletin, Vol. 81, p 2.
- Hare, Robert D.; Clarck, Danny; Grann, Martin; Thornton, David (2000). *Psychopathy and the Predictive Validity of the PCL-R: An International Perspective*. Behavioral Sciences and the Law, 18, p 623-645.
- Hare, Robert D.; Neumann, Craig S. (2009). *Psychopathy: Assessment and Forensic Implications*. The Canadian Journal of Psychiatry, Vol 54, No 12, p 791-802.
- Laurence, Michael (2013). *DSM-5: changes to the DSM and how they will affect our clients with mental impairment*. <http://www.fd.org/docs/training-materials/2013/MT2013/DSM.pdf>
- Moran, Mark (2014). *DSM Section Contains Alternative Model for Evaluation of PD*. Psychiatric News, <http://psychnews.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176%2Fappi.pn.2013.5a20>
- Thomason, Timothy C. (2014). *Personality Disorders in DSM-5*. <http://works.bepress.com/>
- Williams, Kevin M; Paulhus, Delroy L.; Hare, Robert D. (2007). *Capturing the Four-Factor Structure of Psychopathy in College Students Via Self-Report*. Journal of Personality Assessment, 88 (2), p. 205-219.
- Woodworth, Michael; Hancock, Jeffrey; Porter, Stephen; Hare, Robert; Logan, Matt; O'Toole, Mary Ellen; Smith, Sharon (2012). *The Language of Psychopaths New Findings and Implications for Law Enforcement*. FBI Law Enforcement Bulletin, p 28-32.

INTELIGENȚA EMOTIONALĂ LA ELEVII CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

Elena TOMESCU¹

It is important to deal with the notion of 'emotion' as a starting point and then to show the connection with the intelligence, empathy and the empathic capacity of a person. The following article intends to tackle with theoretical aspects regarding the emotional intelligence, as this is a concept relatively new in Romania and it would be useful to apply it to the Romanian educational system, due to the many difficulties found here.

În psihologie emoția este definită ca o modalitate de percepție a elementelor și relațiilor dintre realitate și imaginație, exprimată fizic prin intermediul unor funcții fiziologice, ca expresia facială sau ritmul cardiac și ducând până la reacții de conduită precum agresivitatea sau plânsul.

Procese emotionale se dezvoltă și în legătură cu amintiri sau circumstanțe imaginare.

Fiziologic vorbind, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări.

Inteligența emoțională înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața personală și profesională.

Conceptul de inteligență emoțională a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat, în S. U. A. (1990). Autorul, Wayne Leon Payne, definește inteligența emoțională ca fiind o abilitate ce implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

Daniel Goleman, cercetător în științele comportamentale, a preluat acest concept alături de teza pe care o promova: „IQ-ul nu garantează succesul în viață”. În 1995 acest cercetător a publicat o carte ce a provocat o adevărată revoluție, numită „Inteligența Emoțională”. Acest cercetător definește în cartea sa inteligența emoțională ca fiind abilitatea unei persoane de a înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile sale, de a înțelege și a se descurca cu emoțiile celor din jur în scopul creării unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal cât și interpersonal.

Inteligența emoțională presupune cinci abilități importante.

1. Cunoașterea emoțiilor personale

Cunoașterea emoțiilor personale presupune identificarea și exprimarea lor coerentă, într-un context dat. În orice relație exprimăm informații, sentimente, fapte,

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea, Liceul „Gheorghe Surdu „Orașul Brezoi

amintiri, uneori însă, ne este greu să exprimăm clar ceea ce vrem să spunem sau simțim – nu suntem coerenți, iar alteori ne este greu să înțelegem ceea ce ni se spune – intenția care se ascunde în spatele cuvintelor.

Aceste situații sunt generatoare de conflicte intrapersonale și interpersonale. Pentru a le evita este important să putem codifica și decodifica mesajele transmise, la nivelul verbal sau non-verbal, astfel încât să transmitem și să înțelegem corect sensul mesajelor. Este adevărat faptul că din cauza mentalităților care sunt transferate de la o generație la alta, nu suntem obișnuiți să comunicăm ceea ce ne deranjează, pentru că acest aspect „deranjează”, nu suntem obișnuiți să acceptăm realitatea, că anumite comportamente declanșează reacții și cogniții negative pe care trebuie să ni le asumăm.

2. Gestionarea emoțiilor

Gestionarea emoțiilor se referă la capacitatea noastră de a alege modalitatea prin care ne vom exprima într-o anumită situație. Pentru a ne gestiona emoțiile este important să ținem cont de: Ce exprimăm? ; Cum exprimăm? ; Când exprimăm? ; Unde exprimăm? ; Cui exprimăm?

3. Direcționarea emoțiilor către scop

Scopul este criteriul după care ne gestionăm emoțiile. Astfel poți fi capabil să te concentrezi pe sarcină și să îți menții atenția asupra ei; să fii mai puțin impulsiv, să obții un autocontrol mai bun. Este important să ținem cont de ceea ce vrem să facem sau să obținem, în mod concret:

- durată în timp – când vrem să atingem scopul;
- participanți – de cine avem nevoie;
- strategie – ce pași trebuie urmași;
- resurse – de ce avem nevoie.

4. Empatia

Este capacitatea de a intuit sau de a recunoaște emoțiile celorlalți. Empatia nu înseamnă să trăim emoțiile altor persoane, ci să le înțelegem pornind de la experiențele noastre.

5. Capacitatea de a construi relații interpersonale pozitive

Capacitatea de a construi relații interpersonale constă în dezvoltarea abilităților de a analiza și înțelege relațiile interpersonale, de a negocia neînțelegerile și de a rezolva conflictele, capacitatea de soluționare a problemelor din planul interpersonal; deschidere (spirit pozitiv) și ușurința în comunicare; să te implici cu tact (delicat, atent, politicos) ; să fii prosocial și armonios în grup; să fii cooperant, participativ, serviabil, de nădejde, îndatoritor; să fii democratic în raporturile oficiale, în modul de a-i trata pe ceilalți. Astfel, avem posibilitatea de a ne crea propriile relații folosind elementele menționate până acum: ne fixăm scopurile, ne canalizăm energia și emoțiile în funcție de scop (folosind empatia ca instrument), ne exprimăm și identificăm emoțiile într-un mod coerent. Vom fi conștienți de responsabilitatea noastră și a celorlalți în relațiile interpersonale. Acest lucru ne va ajuta să reducem conflictele și să comunicăm eficient.

Inteligența emoțională presupune a fi empatic, a avea capacitatea de detectare și interpretare corectă a reacțiilor emoționale.

Empatia este abilitatea de a simți sentimentele cuiva, de a vedea lumea prin ochii lui și de a comunica cu aceasta la același nivel. Empatie înseamnă a asculta și cu

inima și implică experimentarea sentimentelor celorlalți păstrându-se distanța și identitatea fiecăruia.

O persoană empatică va răspunde corect la durerea sufletească a celui de alături fără a fi afectată sau deranjată de aceasta. Emoțiile celeilalte persoane sunt simțite și înțelese, dar nu se pierde abilitatea de a face distincția între sentimentele proprii și cele ale partenerului de conversație. Prin capacitatea empatică partenerul de conversație se simte înțeles, determinând o creștere a stimei de sine.

Ești empatic atunci când:

- reușești să rezonezi cu partenerul/partenerii de dialog, chiar dacă opiniile sunt diferite;
- reușești să găsești resurse în a asculta și alte păreri;
- nu emiți judecăți de valoare în necunoștință de cauză;
- îți susții ideile, opiniile argumentat;
- respecti și punctul de vedere al celuilalt;
- ești deschis spre a te transpune în locul celuilalt.

Folosindu-ne de simțuri, ascultându-ne spiritul de observație, vom reuși să pătrundem dincolo de măștile abordate de către unii parteneri de dialog, citim ceea ce se ascunde în spatele acestor măști. Aceasta înseamnă să fim atenți la: limbajul trupului, tonul și inflexiunile vocale abordate de ceilalți, alegerea cuvintelor folosite de către ceilalți, entuziasmul sau dimpotrivă timiditatea, reținerea, ori " furia " cu care ceilalți înțeleg a aborda un subiect.

ANTRENAMENTUL EMOȚIILOR POATE CUPRINDE URMĂTORII PAȘI:

- conștientizarea emoțiilor;
- recunoașterea momentelor emoționale ca ocazii pentru adâncirea relațiilor și pentru învățare;
- ascultarea empatică și validarea sentimentelor celuilalt;
- stabilirea de limite pentru rezolvarea problemelor și respectarea acestora.

REGULI SIMPLE PENTRU O BUNĂ GESTIONARE A EMOȚIILOR

- Ai răbdare cu tine, dar și cu cei de lângă tine.
- Fii sincer.
- Evită critica excesivă, comentariile umilitoare, ironia.
- Evită calificativele negative.
- Bucură-te și de micile succese.
- Conștientizează nevoile tale și ale celorlalți
- Identifică ceea ce îți place și ceea ce nu îți place.
- Alege ceea ce te avantajează.
- Respectă dorințele tale, dar și pe ale celorlalți.
- Adoptă o atitudine pozitivă.

Cel care își gestionează bine emoțiile:

- se descurcă mai bine în societate, are mai mulți prieteni;
- învață mai bine;
- tratează mai bine stările sufletești negative;
- are mai puține probleme comportamentale;
- suportă mai bine conflictele celor din jur;
- are încredere în propriile emoții și în sine.

Antrenamentul emoțiilor poate fi realizat de fiecare dintre noi. Întrebarea care urmează în mod firesc este ce alți factori sunt relevanți în împlinirea personală și

profesională. Această întrebare i-a îndreptat pe cercetători către studiul amănunțit asupra vieții emoționale a individului pentru a stabili dacă există abilități emoționale care facilitează drumul unora și deficiențe la nivel emoțional care ar putea îngreuna reușita altora în viață. Există persoane care nu se pot integra într-un grup, nu pot susține conversații, aceste persoane nu recunosc semnalele pe care ceilalți le transmit, nu se pot racorda la dispoziția generală, orice ar face pare ciudat și nelalocul lui. Aceste exemple evidențiază importanța emoțiilor, a gestionării lor în vederea unei vieți mai bune.

Bibliografie/ webografie:

Daniel Goleman, „Inteligența emoțională”, Editura Curtea Veche, 2007.

Daniel Goleman, Boyatzis R., McKee A., Primal Leadership

<http://www.scribd.com/doc/7528624/Daniel-Goleman-Inteligenta-Emotionala>

<http://www.psihodiagnostic.ro/lucrari-psihomeil-i/51/inteligenta-emotionala.html>

<http://www.benessere.ro/Psiho/529/Inteligenta-emotionala.html>

ORIENTAREA ÎN CARIERĂ - o abordare holistică -

Angela-Carmen PLĂCINTAR¹,
Ovidiu Florin TODERICI²

The proposal and organization of school, professional and career guidance programs for students, by school counselors in the educational units where they work, represent a particularly important aspect in their personal lives. The present paper illustrates the complexity of this activity, through a holistic approach, through a conceptual/mind map. Also, the paper proposes a soft work sheet that will facilitate the school counselor to carry out the self-knowledge component of the student, in order to guide them in their career.

Propunerea și organizarea programelor de orientare școlară, profesională și a carierei elevilor, de către profesorii consilieri școlari în unitățile de învățământ în care își desfășoară activitatea, reprezintă un aspect deosebit de important în viața personală a acestora. Într-o societate cum este cea actuală, în care piața forței de muncă se află în continuă schimbare, iar competiția pentru un loc de muncă bun este din ce în ce mai crescută, chiar dacă se au în vedere și abilitățile de cooperare și de muncă în echipă, elevii au nevoie să știe care este traseul lor potrivit școlar și profesional.

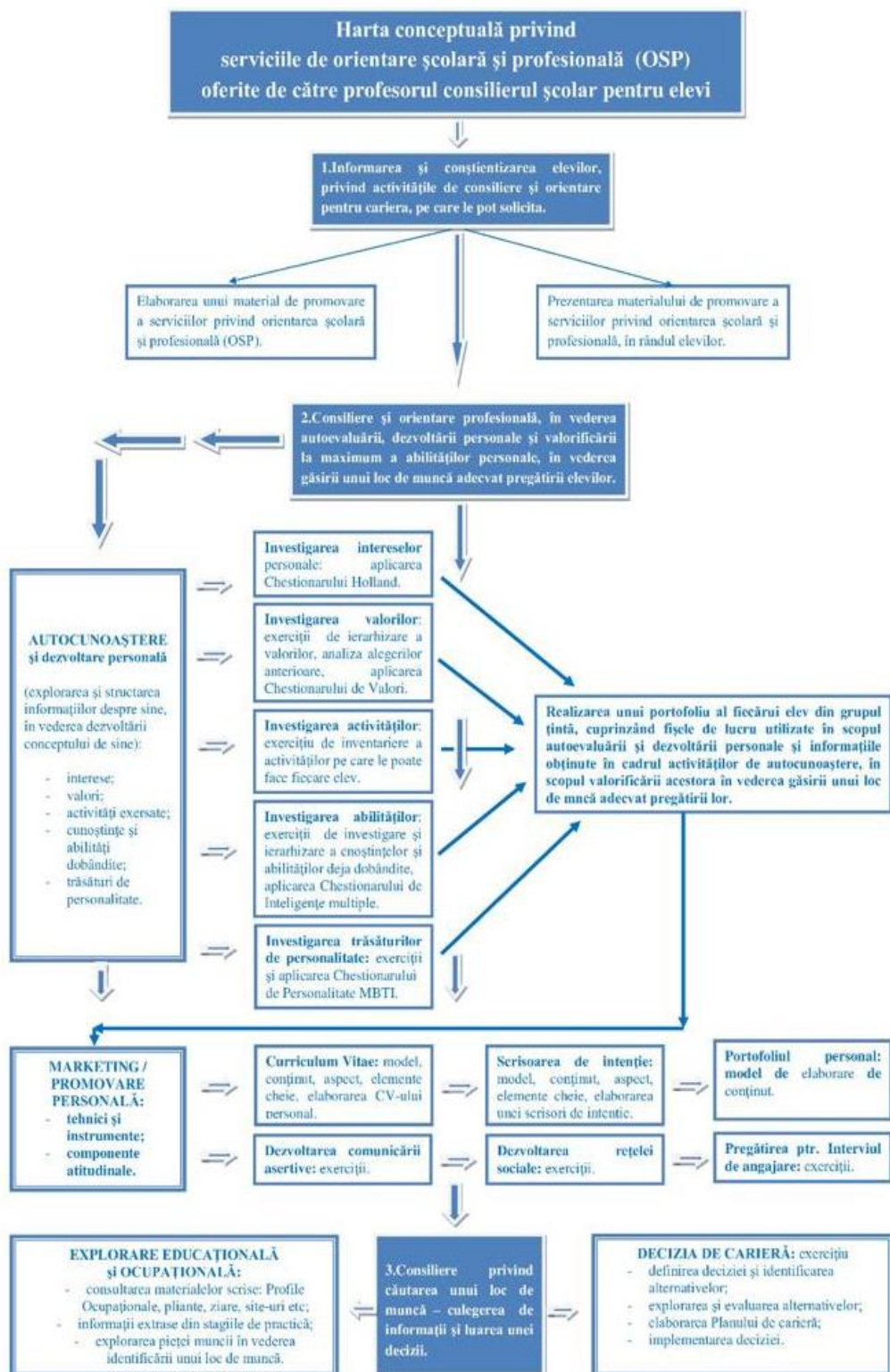
Înainte de întemeierea unei familii, tinerii își doresc să se integreze cât mai rapid pe piața muncii pentru a deveni autonomi din punct de vedere financiar, pentru a evolua în privința carierei și pentru a-și realiza o situație materială optimă. Iar pentru aceasta, au nevoie să știe exact ce li se potrivește, și nu să urmeze cursurile unei facultăți care se dovedește ulterior că nu li se potrivește, pierzând în acest fel ani buni în viața lor.

Acest lucru este posibil prin *componenta de autocunoaștere și dezvoltare profesională*, care le permite, prin intermediul instrumentelor și metodelor psihopedagogice și de consiliere în carieră utilizate de către profesorul consilier școlar, să își cunoască cât se poate de realist interesele profesionale, tipul de personalitate, abilitățile pe care și le-au dezvoltat și valorile profesionale care îi definesc, iar în funcție de toate aceste elemente corelate, să poată lua o decizie privind continuarea traseului școlar și profesional adecvat profilului lor.

Totodată, în vederea angajării ulterioare a absolvenților pe piața muncii, aceștia au nevoie să cunoască tehnicile și *instrumentele de marketing/promovare personală* premergătoare interviului angajării și să învețe să cum să-și creeze propriul CV (Curriculum Vitae) și cum să elaboreze conținutul cel mai potrivit al Scrisorii de intenție pentru locul de muncă vacant pentru care ar putea să aplice.

¹ Prof. consilier școlar

² Director CJRAE Arad, prof. consilier școlar



Nu în ultimul rând, elevii au nevoie să fie consiliați în privința *identificării unui loc de muncă* vacant (culegerea de informații și căutarea unui loc de muncă prin consultarea materialelor scrise: Profile Ocupaționale, pliante, ziare, site-uri etc; prin intermediul informațiilor extrase din stagiile de practică, prin explorarea pieței muncii în vederea identificării unui loc de muncă și, nu în ultimul rând, prin vizite la licee și la facultăți), a elaborării *Planului de carieră* și a luării *Deciziei de carieră* și, evident a modului în care se pot prezenta la un *Interviu de angajare*.

Așadar, profesorul consilier școlar dispune de o ofertă generoasă privind activitățile de orientare școlară, profesională și a carierei pe care le poate realiza cu elevii, atât individual, cât și la nivelul clasei și, despre care, este necesar să informeze elevii în mod constant.

În cele ce urmează, aceste activități sunt ilustrate în „Harta conceptuală” privind serviciile de orientare școlară și profesională oferite de către profesorul consilier școlar.

FIȘA DE RĂSPUNS A ACTIVITĂȚII DE CONSILIERE INDIVIDUALĂ ELEV privind componenta de Autocunoaștere și Dezvoltare personală

Nume și prenume elev: _____

Clasa: _____

Vârsta: _____

Unitatea de învățământ: _____

Opțiuni (dacă s-a gândit la ce profil și-ar dori să continue studiile sau la ce i-ar plăcea să facă

în viitor, ca profesie):

Motivația opțiunii/opțiunilor:

Alte date relevante (ce își dorea în copilărie să devină pe când va fi mare, care este opinia părinților etc.):

Data activității de consiliere privind orientarea școlară și profesională:

1. TEST Inteligențe multiple

Se formează coloane numai cu răspunsurile de la itemii chestionarului, care li se potrivesc.

Rezultat:

1. Inteligența verbal lingvistică: ____ puncte
2. Inteligența logico-matematică: ____ puncte
3. Inteligența vizual-spațială: ____ puncte
4. Inteligența corporal-kinestezică: ____ puncte
5. Inteligența ritmico-muzicală: ____ puncte
6. Inteligența interpersonală: ____ puncte
7. Inteligența intrapersonală: ____ puncte
8. Inteligența naturistă: ____ puncte

2. Chestionar Holland (denumirea coloanei și punctajul obținut, în ordine descrescătoare)

Rezultat:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

3. Test MBTI (Myers Briggs Type Indicator)

Se marchează cu un „x” răspunsurile din chestionar, care li se potrivesc, în coloanele corespunzătoare de la cele patru dimensiuni ale personalității, fiecare între acestea având două litere de cod. De la fiecare dimensiune a personalității se alege litera de cod cu cele mai multe răspunsuri, obținându-se, în acest fel, unul dintre cele 16 tipuri de personalitate descrise în cadrul Testului MBTI.

	E	I	S	N	T	F	J	P
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								

Rezultat (Cod și Tip de personalitate, puncte tari, puncte slabe):

Valori în muncă (exercițiu de alegere și ierarhizare a celor trei cele mai importante valori, în funcție de care elevul și-ar alege un loc de muncă și care l-ar determina să rămână pe termen lung la respectivul locul de muncă).

1. _____
2. _____
3. _____

• a-i ajuta sau a-i sfătui pe alții, • a coopera și a lucra în echipă, • a lucra sub presiune, • a avea sarcini care permit exersarea și valorificarea abilităților și deprinderilor, • a avea un program flexibil, • a învăța lucruri noi, • a fi perceput ca „intelectual”, • a lucra cu tehnologie avansată, • a avea posibilități de avansare, • a fi responsabil,	• a putea fi spontan și creativ, • a câștiga mulți bani, • a te simți în siguranță la locul de muncă, a avea un job stabil și un salar asigurat, • a lucra în aer liber, • a avea sarcini de lucru clar definite, • a avea parte de varietate și diversitate la locul de muncă, • a lua decizii și a coordona, • a lucra individual, • a fi în competiție.

RECOMANDĂRI (profil liceu, facultate, meserie):

Opțiunea elevului, urmare a rezultatelor obținute și a recomandărilor făcute:

Secțiunea

**PRACTICA LOGOPEDICĂ
ÎNTRE CONȘTIENTIZARE
ȘI CORECTARE**

LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN PREȘCOLARITATE

Alexandra-Lucia DRĂGOI¹

Both language and speech have a social character, especially since, in the process of communication, speech acquires an individual form. The process of speech has a social basis, because it aims, first of all, at interpersonal understanding. Language serves as a tool for thinking, expressing, objectifying, externalizing ideas. In this work, I want to present the symptoms that indicate a predisposition to dyslexia in the preschool period (5-6 years) as well as recommendations regarding the approach to preschool children with a predisposition to dyslexia or what the teaching staff would need to do to support children with this predisposition. The correct, expressive speech of the teacher and the other educational factors with which the preschooler comes in contact is one of the main means of language education and correction of pronunciation defects. The development of correct pronunciation, correct speech must be a permanent concern of speech therapists, educators and parents so that the child can make significant progress, something that would make it easier to successfully integrate into primary education.

Atât limba, cât și vorbirea au caracter social, cu deosebire că, în procesul comunicării, vorbirea capătă o formă individuală. Limba presupune vorbirea și invers.

Procesul vorbirii are o bază socială, pentru că vizează, în primul rând, înțelegerea interumană. Problema funcțiilor este de primă importanță la definirea esenței limbii.

Funcția principală și specifică limbii, destinația ei în societate este aceea de a servi ca mijloc de comunicare. Limba servește ca instrument al gândirii, al exprimării, obiectivizării, exteriorizării ideilor.

O altă funcție a limbii este cea expresivă. Vorbitorul comunică nu numai o idee, un gând, ci și anumite informații cu privire la propria persoană, recurgând pentru aceasta îndeosebi la intonație, apoi la procedeele morfologice, sintaxei și lexicului.

În anii petrecuți de copil la grădiniță, sub influența procesului de învățământ la care participă copilul, are loc o asimilare rapidă a diferitelor aspecte ale limbii, dezvoltându-se astfel noi funcții și forme ale limbajului. Aici copilul vorbește mai mult cu alți copii despre ceea ce a văzut, a auzit, a făcut, a gândit. În acest fel trece treptat de la limbajul situativ la limbajul contextual (de comunicare, care are un rol preponderent față de primul), iar pe măsură ce copilul explorează lumea înconjurătoare, el depășește tot mai mult limitele experienței desprinzându-se de influența momentului prezent.

În grădiniță, copiii dobândesc un bagaj de cunoștințe, iar vorbirea devine mai bogată, mai clară, mai corectă, asigurând dezvoltarea intensă a gândirii.

¹ Profesor logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Astfel, întreaga experiență instructiv – educativă din grădiniță atestă posibilitatea și utilitatea cultivării limbajului oral, în strânsă legătură cu dezvoltarea vorbirii, efectuându – se exerciții de pronunție și de exprimare. Accentul principal în aceasta privință este pus pe activitățile de comunicare, pe dialogul liber, pe formarea deprinderilor de exprimare ordonată a gândurilor, de însușirea treptată a structurii gramaticale a limbii.

Perfecționarea limbajului copiilor de vârstă preșcolară reprezintă o importanță deosebită, atât pentru integrarea cu succes a copiilor în școală, cât și pentru dezvoltarea întregii personalități. Folosind limba ca mijloc de educație intelectuală, morală sau estetică, educatoarea le dezvoltă vorbirea necesară în procesul de comunicare și de cunoaștere a lumii înconjurătoare. Preșcolaritatea este perioada unei proeminente și intensive receptivități, mobilități și flexibilități psihice, făcând posibilă dezvoltarea și perfecționarea limbajului ca o necesitate a pregătirii copilului pentru școală, pentru viață.

În ultimul timp învățământul românesc a cunoscut importante mutații în plan calitativ, grădiniței revenindu-i sarcina de a pregăti cât mai bine copilul preșcolar pentru școală. Formarea deprinderilor necesare citit – scrisului este un proces complex și de durată, care nu poate fi conceput fără o muncă susținută în direcția dezvoltării limbajului, a comunicării în general.

Simptomele predispoziției la dislexie pot fi observate încă din perioada preșcolară în vorbire, mișcare, orientarea în spațiu, atenție, percepție sau memorie. Aceste capacități nu se dezvoltă spontan în cazul tuturor copiilor, ei având nevoie de o abordare terapeutică individualizată, cu scopul prevenirii insucceselor școlare.

Deoarece aceste simptome pot fi evidente încă din perioada preșcolară, merită să le acordăm atenție, pentru că, cu cât observăm mai repede că unele din capacitățile copilului sunt mai slab dezvoltate și îl supunem unei terapii adecvate, cu atât mai bune rezultate putem obține mai târziu și cu atât îi va fi mai ușor copilului la școală.

Voi prezenta în continuare **simptomele care indică predispoziția la dislexie** în perioada preșcolară (5-6 ani):

1) existența unor factori de risc

a) moștenirea genetică (și alți membri ai familiei au avut probleme cu citirea, scrierea corectă, matematica, învățarea unor limbi străine);

b) unele leziuni ale sistemului nervos.

Se poate presupune existența unor mici leziuni, cauzate de: probleme din timpul sarcinii, nașterea prematură, leziuni suferite în timpul nașterii, complicații la naștere (de ex., privarea de oxigen), leziuni din perioada copilăriei mici, boli însoțite de febră ridicată; obligarea copilului stângaci să folosească mâna dreaptă; mediu de viață sărac în stimuli; familie bilingvă.

2) semne care pot fi observate în vorbire

Unul dintre semnele importante și care se poate depista timpuriu, care indică o eventuală predispoziție la dislexie, este observabil în limbajul vorbit. Un astfel de semn poate fi, deși nu în mod necesar, dacă un copil începe să vorbească târziu, mult mai târziu decât încep copiii să vorbească în general și limbajul se dezvoltă prea încet.

a) întârziere în dezvoltarea vorbirii: a început să vorbească mai târziu în comparație cu alți copii; dezvoltarea limbajului la vârsta de 3 ani prezintă întârziere semnificativă în comparație cu performanțele de vorbire ale copiilor de aceeași vârstă;

Când începe, în sfârșit, să vorbească, la copilul predispus la dislexie apar următoarele probleme: dezvoltare greoaie a vorbirii; vocabularul și capacitatea de exprimare s-a dezvoltat într-un ritm prea lent; dislalie prelungită, greu corigibilă, distorsiunea cuvintelor; are probleme de articulare a sunetelor (nu emite corect sunetele, cuvintele, emite consoane surde în locul celor sonore, nu pronunță unele părți ale cuvintelor); îi creează dificultăți pronunția unor cuvinte mai lungi sau necunoscute; articularea este neclară, vorbirea este neaccentuată, are un ritm nepotrivit; nu poate imita corect mișcări ale limbii sau buzelor; tulburările de pronunție se corectează cu dificultate, deși participă regulat la activitățile logopedice.

b) vocabular sărac: nu înțelege și nu utilizează cuvinte pe care în mod normal ar trebui să le cunoască la vârsta lui; învață greu cuvinte noi, nume, expresii, cuvintele nou învățate nefiind integrate în vocabularul activ.

c) capacitate deficitară de exprimare: slabă capacitate de alcătuire a propozițiilor, îi lipsește capacitatea de evidențiere a esențialului; nu vorbește cu plăcere; își exprimă greu prin cuvinte sentimentele, voința, gândurile; exprimă cu greu (chiar și în propoziții simple) ceea ce i s-a întâmplat; nu poate vorbi coerent despre o anumită temă; atunci când dorește să – și povestească trăirile, sare de la o idee la alta, începutul și sfârșitul povestirii confundându-se; vorbirea nu este cursivă, face multe pauze, este nesigur referitor la cuvintele pe care ar trebui să le folosească; deseori nu poate răspunde rapid la întrebări puse repede, nici măcar în acele cazuri în care nu e nevoie de un timp de gândire pentru a da răspunsurile; deseori confundă cuvintele asemănătoare; deseori prezintă dificultăți în găsirea cuvintelor; are o memorie slabă a cuvintelor și își amintește greu denumirea obiectelor; se întâmplă foarte frecvent să nu își amintească unele cuvinte în timpul vorbirii; utilizarea limbajului nu este corectă, înlocuiește unele cuvinte cu expresii ca „lucrul acela”, în loc să folosească denumirea exactă a obiectului în cauză; uneori își amintește greu și cuvinte simple, cu utilizare zilnică.

d) disgramatism: vorbește incorect din punct de vedere gramatical.

e) tulburarea percepției auditive și dificultăți în percepția vorbirii: deși rezultatul este negativ la testul de audiometrie, pune întrebări repetate, de parcă n-ar auzi sau n-ar înțelege ceea ce i se spune; deseori nu reacționează când i se vorbește; deosebirea sunetelor îi creează probleme și de aceea, apar distorsiuni ale unor cuvinte în cazul învățării unor poezii sau cântece după auz; deseori spune cuvinte fără sens, asemănătoare din punct de vedere sonor unor cuvinte cu sens; repetarea unor cuvinte grele este inexactă; este caracterizat de o slabă capacitate de analiză a sunetelor; nu aude dacă un anumit sunet este prezent sau nu într-un cuvânt, este incapabil să-l evidențieze în cuvânt, are probleme în despărțirea unui cuvânt scurt în sunetele componente, percepe incorect ordinea sunetelor într-un cuvânt scurt.

f) dificultate în înțelegerea vorbirii: înțelege greșit indicațiile verbale, reacționează inadecvat la stimulii verbali ai mediului înconjurător; deseori înțelege greșit ceea ce i se spune, nu înțelege propoziția auzită, cererea adresată, sarcina atribuită; nu ascultă cu plăcere povești, nu pune întrebări referitoare la întâmplările din poveste, poate reda doar foarte puțin despre întâmplările din poveste, din eventualele întrebări ale sale ne dăm seama că nu a înțeles ce s-a întâmplat; conformarea la regulile unui joc îi creează greutăți deoarece nu le înțelege; deseori este atenționat în timpul jocului că „nu este atent”; simț al ritmului și muzicalitate

slabă; nu poate reda prin bătaii din palme sau pe masă un ritm simplu; nu are simț pentru rime, ritm; nu este capabil să despartă cuvinte în silabe.

3) semne observabile în percepția vizuală

a) subdezvoltarea sau tulburarea percepției vizuale figură – fond: observă sau recunoaște greu persoane cunoscute pe stradă, în mulțime, un anumit obiect într – o mulțime de obiecte (exemplu: o jucărie pe raftul cu jucării, o haină din dulap etc); observă cu greu o particularitate a unui obiect; are greutate în distingerea unui fragment dintr-o imagine.

b) subdezvoltarea sau tulburarea capacității de diferențiere vizuală: nu observă diferența dintre două obiecte (își încalță în mod regulat pantofii invers); nu observă diferența dintre două imagini; îi provoacă greutate deosebirea unor forme diferite, confundă figurile asemănătoare ca formă; recunoaște greu schimbările de mimică, diferențele mărunte, și de aceea, nu reacționează la schimbările expresiei feței altor persoane; deseori trebuie atenționat verbal, chiar pe un ton ridicat, ca să reacționeze, nefiind suficientă o "altfel de privire"; în fișele de lucru îi creează greutate recunoașterea formelor diferite, nu recunoaște direcțiile.

c) subdezvoltarea sau tulburarea capacității de analiză vizuală: observă greu o particularitate a unui obiect; nu poate realiza construcții din cuburi după modele date; nu reușește să copieze figuri, nu are o strategie de copiere.

d) dezvoltarea slabă a coordonării ochi – mână: desenul după model este deosebit de slab, inexact, nu urmărește mișcarea mâinii cu privirea; trasarea liniilor este inexactă (la sarcinile de tip labirint urmărește foarte greu traseul, deseori intersectând liniile).

4) semne observabile la nivelul mișcărilor

a) tulburări în dezvoltarea mișcărilor: a început să meargă târziu în comparație cu alți copii, mișcările au fost mult timp nesigure, necoordonate; nu s-a târât, nu a mers în patru labe", sau această perioadă premergătoare mersului a durat foarte puțin; nu știe să tragă cu ochiul.

b) întârziere în dezvoltarea mișcărilor ample: mișcările sunt nesigure, neorganizate, nu sunt armonice; este nesigur pe scări, la mersul pe o linie dreaptă, la trecerea sau săritura peste mici obstacole; are o postură încordată; se împiedică ușor, cade, scapă, dărmă sau răstoarnă obiecte; nu reușește să execute mișcări mai complexe, îi este greu să se îmbrace singur, să se dezbrace, să-și pună șosete sau să se încalțe; execută foarte lent aceste activități;

În efectuarea unor mișcări cu un scop bine definit efectuează multe mișcări inutile, inexacte – aruncarea și prinderea mingii: nu se joacă cu plăcere cu mingea, nu joacă fotbal; hiperactivitatea poate fi un alt semn (se mișcă mult și atât de repede încât este greu de urmărit cu privirea); în activități este rapid, superficial.

c) simțul echilibrului: este nesigur, lipsit de curaj pe tobogan și cățărătoarea de pe terenul de joacă, evită aceste obiecte; nu poate să stea sau să sară într-un picior; nu învață, sau învață foarte greu mersul pe bicicletă, sau trotinetă, mersul cu rolele; urcă sau coboară scările ținându-se de balustradă; urcă sau coboară pășind mereu cu același picior.

d) mișcările fine, dexteritatea manuală: mișcările mâinii sunt nesigure, nedezvoltate; îi este greu să taie, să înșire, să îndoaie, să lucreze cu plastilina etc.; ține creionul incorect, cu mâna încordată, urmărește greu liniile cu creionul; calitatea desenelor este sub nivelul vârstei; nu îi place să deseneze, să coloreze, să picteze.

În cazul în care colorează sau pictează, depășește deseori marginea hârtiei sau nu poate acoperi suprafețele necolorate: îi este greu să utilizeze pensula, desenele sunt urâte, dezordonate; mișcările cu direcție prestabilită sunt inexacte (udatul florilor); este nepriceput în utilizarea cuțitului și a furculiței, a foarfecii; nu poate să/ sau își încheie greu hainele, șireturile; solicită ajutor la mâncat și îmbrăcat; coordonarea mișcării celor două mâini este deficitară; nu poate să – și miște degetele separat.

Perioada definitorie pentru dezvoltarea mișcărilor fine este în jurul vârstei de 6 ani. Fiecare copil are un ritm propriu de dezvoltare în acest domeniu. De multe ori, deprinderea de ținere corectă a creionului se formează doar la sfârșitul primului an de școală. Mulți copii țin creionul cu mâna încordată, le este greu să mențină scrisul pe același rând, să tragă liniile în mod corespunzător.

5) semne observabile în schema corporală, orientarea spațială

a) dominanță de lateralitate nedevelopată sau lateralitate încrucișată; lateralitate nedevelopată, dominanță de lateralitate slabă (nu este clar dacă este dreptaci sau stângaci).

Există un număr mare de stângaci printre dislexici. Stângăcia în sine însă nu este un semn sigur de predispoziție la dislexie. O problemă mai gravă este în cazul lateralității încrucișate, adică atunci când nu sunt dominante ochiul, urechea, mâna, piciorul de pe aceeași parte a corpului (sunt dominante: ochiul drept – mâna stângă, piciorul drept – urechea stângă).

b) schema corporală nesigură, care se dezvoltă greu: nu cunoaște denumirea părților corpului, le confundă, nu se orientează corespunzător pe propriul corp.

c) tulburare a orientării în spațiu: este nesigur sau se rătăcește pe culoarele cunoscute ale grădiniței; uită unde și – a lăsat lucrurile, își pierde deseori obiectele personale (jucării, haine dezbrăcate); nu poate deosebi cu certitudine direcțiile în spațiu, confundă direcțiile dreapta – stânga; se gândește mult care îi este mâna stângă și cea dreaptă; nu poate urmări instrucțiunile referitoare la mișcări, nici dacă acestea îi sunt prezentate; la activitățile de educație fizică, nu poate executa corect exercițiile prezentate; are greutate în urmărirea direcției pe fișele de lucru; desenează forme, figuri cu capul în jos; nu construiește jocuri din piese, nu are răbdare să le caute.

6) semne observabile la orientarea în timp

a) tulburări ale orientării în timp: nu știe să – și împartă timpul, mereu „trage de timp”; deseori își lasă sarcinile neterminate, amână la nesfârșit terminarea lor – din această cauză, ajunge deseori, în situații conflictuale cu cei din jur.

7) semne observabile în ceea ce privește atenția

a) tulburări ale atenției: este caracterizat de o tulburare generală a atenției, o slabă capacitate de orientare a atenției; este neatenț; nu este capabil de o concentrare îndelungată a atenției; atenția îi este distrasă ușor de zgomote exterioare (de obicei fiind capabil să-și concentreze atenția asupra unui anumit lucru doar pentru câteva minute); obosește ușor, ceea ce observă este inexact.

8) semne observabile în ceea ce privește memoria

a) tulburări ale memoriei auditive: nu învață cu plăcere poezii, cântece, sau le învață foarte greu; nu reține rolurile atribuite lui în piese de teatru, dar poate să rețină cu ușurință ceea ce îl interesează; își amintește cu greu nume de persoane, de locuri și, deseori, confundă numele asemănătoare; învață doar după un timp îndelungat numele colegilor de grădiniță; uită repede ceea ce i se spune, tot timpul

trebuind să i se reamintească; memorează greu (nu poate memora mai multe instrucțiuni, date, nume); uită ușor poezia învățată; nu poate să redea instrucțiuni formate din mai multe elemente, nu poate executa exact instrucțiunea: învață greu cuvinte noi, are nevoie de repetări nenumărate pentru a reține cuvintele unei limbi străine.

b) tulburări ale memoriei vizuale: are o performanță redusă în jocurile de memorie; reține forme, figuri doar după multe repetiții și le uită repede.

9) semne observabile în serie

a) tulburări de serie: are probleme de așezare în ordine; are probleme în percepția concomitenței, în reproducerea unui șir de mișcări, de așezare în rând; învață cu greu poezii, cântece (cuvânt cu cuvânt); învață greu ordinea zilelor săptămânii, ale lunilor anului, ordinea numerelor; are probleme la povestire, schimbă ordinea întâmplărilor (povestirea începe cu mijlocul întâmplării și se termină cu începutul); nu poate desena fără greșală un chenar alcătuit din mai multe figuri care se succed, greșește tot timpul ordinea figurilor; nu poate urmări mai multe instrucțiuni primite unele după altele, se încurcă dacă primește mai multe instrucțiuni.

Depistarea, examinarea copiilor care prezintă simptome privind predispoziția la tulburarea specifică de învățare intră în aria competenței profesorilor logopezi.

Părinții, educatoarele, învățătoarele sunt însă acele persoane care petrec cel mai mult timp cu copiii, ei având șansa să observe cel mai bine comportamentul și performanțele copiilor. Fiind în cunoștință de cauză, ei pot apela foarte repede la ajutorul profesorului logoped, contribuind astfel la depistarea timpurie și la asigurarea intervenției terapeutice potrivite copilului care are tot dreptul la aceasta.

Este foarte important de știut că nu toți copiii de vârsta preșcolară care prezintă simptome ale predispoziției la dislexie vor deveni dislexici!

Momentul optim de depistare a predispoziției la dislexie este perioada când copilul preșcolar începe grupa mare. Dacă la acest moment nu s-a efectuat depistarea, este utilă depistarea în primele săptămâni din clasa pregătitoare, mai ales dacă se observă o serie de insuccese în efectuarea diferitelor sarcini.

Ar fi, deci, foarte important dacă s-ar efectua o depistare a predispoziției la dislexie în rândul populației de copii care au implinit vârsta de 5 ani. Dacă acești copii ar fi depistați și îndrumați spre profesorii logopezi pentru efectuarea examinărilor complexe și dacă s-ar asigura terapii individuale, s-ar putea preveni eșecurile școlare sau ameliora considerabil tulburările specifice de învățare.

În cazul în care cadrul didactic sau părintele observă prezența simultană a mai multor simptome ale predispoziției la dislexie, este importantă orientarea copilului spre logoped și examinarea lui logopedică complexă, pentru a stabili diagnosticul și planul de dezvoltare.

Recomandări privind abordarea copiilor preșcolari cu predispoziție la dislexie sau ce ar fi necesar să realizeze cadrul didactic pentru a veni în sprijinul copiilor cu predispoziție la dislexie: informarea cu privire la problematica predispoziției la dislexie; cunoașterea importanței dezvoltării corecte a preacizitiilor în însușirea cu succes a citit – scrisului și calculului matematic; integrarea anumitor elemente din terapia specifică logopedică în activitățile cu copiii, acestea fiind benefice pentru toți copiii din grupă, nu doar pentru copilul cu predispoziție la dislexie; atitudinea pozitivă față de copiii cu predispoziție la dislexie,

empatie, disponibilitatea de a înțelege nevoile specifice ale acestora și de a adapta activitățile la aceste nevoi; acordarea atenției și luarea în considerare a intereselor copilului, hobby-uri, activități extrașcolare; reformularea sarcinilor și instrucțiunilor într-un mod mai simplu, accesibil acestor copii; repetarea de mai multe ori a celor învățate, eventual prin moduri diferite de abordare; aprecierea imediată a succesului, a progreselor realizate; accent pe activitățile care dezvoltă creativitatea și simțul estetic al copiilor (lucrul manual, educația plastică, muzica).

Dezvoltarea limbajului și comunicării orale

În cadrul activităților realizate de doamnele educatoare cu copiii preșcolari, dezvoltarea limbajului și a comunicării reprezintă desigur o componentă esențială a acestora. Prezența în grupă a unor copii cu risc de dezvoltare a tulburărilor specifice de învățare implică din partea educatoarei care vrea să vină în ajutorul acestor copii o adaptare a activităților, în sensul de a acorda o mai mare atenție acelor domenii unde există dificultăți. Poate fi vorba de unul sau mai multe dintre aceste domenii: vocabular, structură gramaticală, pronunție, aspectele prozodice/ expresivitatea limbajului oral (intonație, ritm, accent), memoria verbală, fluența vorbirii. Toate aceste domenii sunt strâns legate între ele și nu pot fi abordate separat, decât cu riscul creării unor situații artificiale și formale de învățare, dar pot fi organizate activități sau părți componente ale acestora care să vizeze mai mult un anumit aspect. Este bine ca acestea să se realizeze sub o formă atractivă, cu elemente de joc, într-un mod care să stimuleze implicarea și participarea cu plăcere a copiilor.

Dezvoltarea auzului fonematic

Auzul fonematic sau conștiința fonologică se referă la abilitatea de a identifica și opera cu segmentele limbajului oral: propoziții, cuvinte, silabe, sunete. Copiii cu predispoziție la dislexie prezintă dificultăți de procesare fonologică, care se pot reflecta în dezvoltarea cu întârziere a limbajului și/ sau în prezența unor tulburări de pronunție. Este importantă depistarea acestor dificultăți încă de la vârsta preșcolară și antrenarea abilităților de procesare fonologică, acestea reprezentând baza învățării citirii și scrierii la școală.

Dezvoltarea percepției vizuale

Abilitățile de percepție vizuală au un rol important în învățarea citirii, scrierii și calculului. Preachizițiile care stau la baza dezvoltării acestora pornesc de la formarea structurilor perceptiv motorii de culoare, mărime, formă, cantitate, poziție și orientare spațială. Exemple de sarcini pentru dezvoltarea percepției vizuale: jocuri nonverbale de urmărire cu privirea, în perechi sau în grup: „oglinda”, „umbra”; citirea indicațiilor date prin privire, urmărirea mișcărilor unor persoane, obiecte; identificarea de elemente identice, după un anumit criteriu: formă, culoare, mărime, poziție etc.; identificarea unui obiect sau element care lipsește; găsirea diferențelor între obiecte sau imagini asemănătoare; precizarea greșelilor dintr-o imagine; găsirea unor perechi de elemente identice sau simetrice; jocuri de tip puzzle, domino, loto, memory, desen, pictură, modelaj, colaj după un model dat.

Dezvoltarea grafo - motricității și a mișcărilor fine

Se pot realiza o varietate de jocuri care implică mișcarea mâinilor (încheietură, pumn, palmă, degetele), jocuri de imitare a unor mișcări (frământăm aluatul, punem sare în supă, amestecăm mămăliga, spălăm vasele, ne luăm rămas bun, cântăm la diferite instrumente muzicale); jocuri cu manipularea unor obiecte diverse:

strângerea și rostogolirea unei mingi cu degetele pe masă (ghemotoc dintr-o foaie de hârtie folosind doar o mână); sortarea unor obiecte mici folosind cleme de rufe, pensete: prinderea unui obiect (creion, radieră, jeton etc.) de pe masă cu degetul arătător și cel mijlociu, ridicându-l și apoi lăsându-l înapoi jos; aruncarea cu fiecare deget pe rând a unui ghemotoc de hârtie spre o anumită țintă, atingând pe rând fiecare deget de degetul mare etc.; poezii, cântece însoțite de mișcări ale mâinilor (exemple: „Jocuri cu degetelele”, „Jocurile uite-așa”); activitățile manuale: desen, pictură, modelaj, colaj – realizate într-un mod cât mai creativ și atractiv pentru a-i implica pe copii în realizarea cu plăcere a acestora.

Dezvoltarea orientării spațiale și temporale

Aspectele care sunt vizate aici se referă la: schema corporală (cunoașterea imaginii de sine, conștientizarea părților componente ale corpului și a funcției acestora, lateralitate stânga – dreapta); orientarea spațială (poziții spațiale – atât în spațiul fizic tridimensional, cât și în spațiul plan bidimensional); orientarea temporală (calendarul – zilele, lunile, anul, anotimpurile; ceasul – secunde, minute, ore; durata unor activități, evenimente; succesiunea trecut – prezent – viitor a fost – este – va fi); ordonarea unor serii de evenimente (serialitate).

Dezvoltarea ritmicității

Activitățile care se pot realiza în acest scop sunt mai ales cele din domeniul educației muzicale, dar și alte tipuri de activități, cum sunt cele care vizează dezvoltarea limbajului sau cele de educație fizică și mișcare.

Tipuri de activități și jocuri pentru dezvoltarea ritmicității: jocuri de mișcare; recitare ritmică: poezii, ghicitori, numărători etc.; cântece și jocuri muzicale, vocal sau folosind diferite instrumente muzicale, dansuri.

Dezvoltarea memoriei

Se urmărește antrenarea memoriei la nivelul diferitelor registre ale acesteia: auditiv, vizual, tactil, verbal.

Tipuri de activități și jocuri: memorarea și reproducerea unor serii de mișcări; memorarea și reproducerea unor șiruri de elemente, de exemplu jocul „Am fost la magazin și am cumpărat...” (fiecare copil repetă în ordine ce a spus cel dinaintea lui și adaugă un nou element); memorarea unor poezii, ghicitori, cântece; jocuri cu cuvinte/poezii absurde, fără sens, „formule magice” pe care copilul să le memoreze și să le reproducă; povestire – repovestire, aranjarea imaginilor pe baza poveștii audiate; jocuri de rol.

Dezvoltarea serialității

Se poate realiza prin activități care implică realizarea unor serii de mișcări, ritmuri, serii vizuale, auditive, lingvistice. În aceste jocuri este antrenată și memoria, dar aici accentul se pune pe respectarea ordinii în redarea sau realizarea diferitelor elemente ale seriilor prezentate copiilor.

Exemple: jocuri de imitare a unor serii de mișcări implicând diferite părți ale corpului; reproducerea unor ritmuri bătute pe o serie de obiecte diferite, în ordinea indicată;

Acestea sunt doar câteva exemple de activități și jocuri care pot fi realizate pentru a veni în sprijinul copiilor cu predispoziție la tulburări specifice de învățare, și sperăm să ofere educatoarelor sugestii utile în dezvoltarea copiilor.

Copiii trebuie să ajungă să folosească construcții corecte din punct de vedere gramatical.

Astfel vor fi obișnuiți: să folosească corect terminațiile cazurilor substantivelor, mai ales genitivul și dativul, formele articulate și nearticulate ale substantivelor la singur și plural; să schimbe formele verbale după persoană, timp, număr și mai ales să folosească corect trecutul și viitorul verbelor cunoscute; să acorde substantivele cu cuvintele care le însoțesc, așa redă în vorbire anumite grade de comparație; să folosească corect forme variate de pronume personale și de politețe, să realizeze acordul acestora cu unele părți de propoziție; să folosească corect cuvintele de legătură uzuale (conjunții și prepoziții); să construiască propoziții simple și dezvoltate, chiar unele fraze.

Pentru realizarea acestor obiective, pot fi folosite ca mijloace de realizare: lecturi după imagine, jocuri didactice, povestiri, memorizări, convorbiri.

Vorbirea corectă, expresivă a educatoarei și a celorlați factori educaționali cu care vine în contact preșcolarul, constituie unul din mijloacele principale de educare a limbajului și de corectare a defectelor de pronunție. Dezvoltarea pronunției corecte, a vorbirii corecte trebuie să fie o preocupare permanentă a profesorilor specialiști logopezi, a educatoarelor cât și a părinților astfel încât copilul să aibă un progres semnificativ, lucru care ar face mai ușoară integrarea cu succes în învățământul primar.

Bibliografie:

- Bartok, E., *Copilul dislexic – o responsabilitate comună. Ghid destinat cadrelor didactice și părinților copiilor cu tulburări specific de învățare*, Târgu Mureș, (2017)
- Bartok, E., *Eu citesc mai bine! Indrumător pentru tratarea tulburărilor specifice de învățare*, Târgu Mureș, (2018)
- Burlea, G., *Tulburările limbajului citit-scris*, Editura Polirom, Iași, (2007)
- Camarata, S., *Întârzierile de vorbire la copil*, Editura Trei, București, (2016)
- Dumitrana, M., *Educarea limbajului în învățământul preșcolar, vol. I: Comunicarea orală*, Editura Compania, București, (1999)
- Dumitrana, M., *Educarea limbajului în învățământul preșcolar, vol. II: Comunicarea scrisă*, Editura Compania, București, (2001)

INTERDEPENDENȚA DINTRE LIMBAJ-COMUNICARE-GÂNDIRE

Daniela – Violeta VITOREANU¹

*„Think like wise man but speak in the
language of the people.”*
William Butler Yeats

Life is constantly changing. Mankind is always making new objects, discovering and knowing unknown things or having new concerns. All this will create needs in communication between people. Thus, new words may appear or existing words may change their meaning. This is the language enrichment process. In J. Piaget's conception, language, at least in the form in which a very young child uses it, represents an external form of the thinking process. If Watson said that thinking is language, Piaget claims that language is thinking. When the child begins to speak, his speech is very egocentric, not being used for social purposes, but from the child's need to organize and structure the problems arising in his interaction with the environment. The child simply says what he thinks out loud. He gradually comes to realize that language can also be used to communicate what he thinks, but this only happens because language is perceived by the child as an important tool for solving problems. Thinking is very important for Piaget, and the child develops language only because it is a useful tool for thinking.

I. LIMBAJUL ȘI COMUNICAREA

Limba este o realitate supraindividuală, existând înafara oamenilor, consacrată în obiecte materiale cum sunt dicționarele, gramaticile, cărțile. Propriu-zis, este o unealtă cu care noi acționăm nu asupra lucrurilor, ci asupra oamenilor. Ca orice unealtă, ea nu poate fi utilizată decât de o inteligență.



La drept vorbind, există și un sens foarte larg al termenului limbă: totalitatea reacțiilor exprimând trăiri psihice. Putem vorbi de limbă și limbaj în cazul strigătelor, gesturilor, al mimicii multor animale. Sensul propriu este însă: un ansamblu de semne cu ajutorul cărora comunică între ei oamenii dintr-o societate. Limba este alcătuită dintr-un sistem de cuvinte gata constituit, un vocabular, și anumite reguli de îmbinare a lor.

¹ Profesor logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațional / Liceul Național de Informatică Arad

Prof. Michael Kunczik afirma: „Comunicarea este un comportament care, din punctul de vedere al celui care comunică, are ca țel transmiterea de mesaje cu ajutorul unor simboluri către una sau mai multe persoane”.

Noțiunea de comunicare exprimă, pe de o parte, o *relație*, iar pe de altă parte, un *proces*. Relația comunicațională este o legătură și o interacțiune informațională între doi agenți: *emitentul* și *receptorul*. Emitentul generează și transmite *semnale* prin intermediul unor suporturi fizice (acustice, grafice, gestuale). Receptorul este agentul care captează și prelucrează semnalele transmise de emitent, modificându-și starea în concordanță cu conținutul mesajului. Mesajul este conținutul informațional al semnalului. Relația de comunicare specifică oamenilor este reciprocă, bilaterală, emitentul și receptorul, schimbându-și succesiv rolurile.

1. Procesul de comunicare se referă la ansamblul operațiilor de codare-recodare-decodare care se aplică asupra alfabetului de bază (la nivelul emitentului) și alfabetului-cod (la nivelul destinatarului) și la succesiunea mesajelor care trebuie să respecte anumite reguli logico-gramaticale.

2. Sistemul de comunicare.

Prin sistem de comunicare se înțelege articularea funcțională a celor trei entități structurale – *emitentul*, *canalul* și *receptorul* – și a alfabetului sau mulțimii de semnale/semne prin care se obiectivează mesajele. Sistemul la comunicare este de două tipuri: *deschis*, când informația circulă într-un singur sens, dinspre emitent spre receptor, și *închis*, când informația circulă în ambele sensuri: emitent – receptor și receptor – emitent.

O comunicare autentică este cea care se realizează într-un sistem închis.

3. Laturile comunicării.

Luată în unitatea relației și procesului, comunicarea evidențiază trei *laturi* principale; *latura cantitativă* (obiectiv-statistică), *latura semantică* și *latura pragmatică*.

Latura cantitativă exprimă volumul de informație (evaluat în biți) care se realizează în cadrul relației de comunicare date. Ea se determină în funcție de numărul evenimentelor elementare (independente sau interdependente) și de probabilitățile lor (necondiționate sau condiționate).

Latura semantică rezidă în stabilirea unei relații de corespondență designativă, pe de o parte, între un semnal (semn) și un anumit conținut informațional (mesaj), iar pe de altă parte, între mesajul emis și "tezaurul" intern al receptorului. Vom spune atunci că se realizează latura semantică a comunicării, dacă, după primirea mesajului, receptorul se raportează la același lucru la care s-a raportat sau pe care l-a avut în vedere și emitentul.

Latura pragmatică presupune stabilirea unei relații între mesajul emis/receptionat și o anumită stare de necesitate sau sarcină de reglare a destinatarului. Dacă mesajul respectiv contribuie la satisfacerea stării de necesitate sau la rezolvarea sarcinii de reglare date, atunci se conchide că latura pragmatică s-a realizat; dacă așa ceva nu s-a întâmplat, conchidem că latura pragmatică nu s-a realizat.

4. Indicatorii comunicării.

- eficiența comunicării se apreciază pe baza următorilor indicatori: *completitudinea*, *fidelitatea*, *utilitatea* și *promptitudinea*;
- *completitudinea* exprimă gradul de acoperire de către mesajul emis a realității la care se referă;

- *fidelitatea* reprezintă gradul de concordanță dintre mesajul emis și cel receptat de destinatar;
- *utilitatea* se referă la valoarea reglatoare a mesajului emis și receptat (vezi latura pragmatică).
- *promptitudinea* exprimă intervalul care separă momentul solicitării informației (mesajului) și momentul emiterii/ primirii ei (cu cât acest interval este mai scurt, cu atât comunicarea este mai eficientă și invers).

5. Limbajul.

Limbajul este activitatea de comunicare cu ajutorul limbii, în timp ce vorbirea este actul de utilizare individuală și concretă a limbii în procesul complex al limbajului. Dacă limba este obiect de studiu al lingvisticii, limbajul, ca fapt de comunicare interumană, ce se bazează pe resursele din cadrul unei limbi, este obiect al psiho – lingvisticii, iar forma ei de bază, vorbirea, este obiectul psihologiei, deși în ultimele decenii granițele dintre ele s-au estompat prin interpenetrări continue. Urmărind însușirea limbii în condiții concrete, relevând stadiile în achiziția limbii, care duc la îmbogățirea și perfecționarea vorbirii, însușirea citit-scrisului (cu dificultățile asociate), psihologia are în vedere formele, funcțiile sale complexe, sistemul verbal fiind considerat ca principalul element de integrare cognitivă, afectivă, atitudinală, ca principiu de organizare al întregului psihic, este adică o „matrice funcțională specific umană”, cum spunea P. Popescu – Neveanu (1977).

Limbajul este instrumentul cu ajutorul căruia ne putem comunica gândurile. Acesta implică două aspecte – producerea și înțelegerea. În producerea limbajului se începe cu un gând, care este transpus într-o propoziție, urmat de rostirea sunetelor care o exprimă. În înțelegerea limbajului, sunetele sunt auzite. Acestea le este atașat un înțeles pentru a forma cuvintele și sunt formate propozițiile din care este extras sensul. Altfel spus, limbajul este instrumentul prin care se realizează relația și procesul de comunicare. El se definește ca o mulțime de semnale sau semne organizate și structurate după un set de norme/ reguli logico-gramaticale.

Comunicarea interumană se realizează prin două tipuri (forme) de limbaj: *limbajul nonverbal* și *limbajul verbal*. Dominant este cel de-al doilea.

Ca instrument de realizare a comunicării, *limbajul verbal* nu posedă un conținut informațional – reflectoriu propriu precum procesele psihice de cunoaștere, afective și motivaționale, fiecare cuvânt obiectivând și exprimând conținuturi senzorial-perceptive, noționale. Limbajul verbal este un mediator și un liant al diferitelor funcții și procese conștiente și subconștiente, el făcând posibilă structurarea unui tip nou de comportament – *comportamentul verbal*.

La nivel individual, dobândirea limbajului verbal se realizează prin însușirea și interiorizarea *limbii*, proprii comunității. Limba, ca produs istorico-cultural, reprezintă pentru noile generații o realitate obiectivă, pe care ele sunt nevoite să o asimileze pentru a se integra în viața socială.

Limbajul este o realitate psiho – fiziologică individuală, personalizată, care nu se suprapune și nu epuizează limba: fiecare individ nu realizează decât o preluare și asimilare parțială a limbii.

6. Determinațiile limbajului verbal.

Aceste determinații sunt de trei tipuri: *fizice, relațional – designative și de conținut*.

Determinațiile fizice se referă la condițiile și proprietățile pe care trebuie să le posedă elementele limbajului pentru ca el să fie efectiv utilizabil ca instrument de comunicare.

Prima condiție este ca limbajul să se bazeze pe un alfabet alcătuit din entități distincte (sunete, litere) posibil de emis, de transmis și de perceput. Numărul acestor entități determină *volumul alfabetului* (alfabetul limbii române, de exemplu, are un volum de 28 de sunete și litere corespunzătoare acestor sunete).

A doua condiție esențială este ca, în procesul concret de comunicare, sunetele și literele să posedă intensități, mărimi și forme care să depășească pragurile absolute inferioare și pragurile diferențiale ale sistemelor de recepție cărora se adresează (auditiv, vizual, tactil).

A treia condiție este ca elementele alfabetului să se ordoneze și să se combine în structuri designative suficiente și distincte pentru a acoperi diversitatea situațiilor reale, extralingvistice.

Determinațiile relațional-designative exprimă sistemul de reguli și "îngrădiri" ce trebuie respectate în ordonarea și combinarea semnelor (cuvintelor) în cursul comunicării.

Regulile sunt de trei genuri:

- fonetice, care stabilesc corespundențele între sunetele articulate și litere (în limbile fonetice, cum este și limba română, corespundența este de 1:1, se scrie cum se pronunță);
- morfologice care stabilesc modul de variere a formei cuvintelor în funcție de o serie de criterii precum: gen, persoană, număr, caz, timp etc.;
- sintactice, care stabilesc ordinea cuvintelor în propoziție și funcțiile pe care le îndeplinesc: subiect, predicat, atribut, complement.

Determinațiile de conținut exprimă legătura dintre cuvinte ca semne și realitatea obiectivă. Orice cuvânt dobândește astfel o semnificație, devenind reprezentant și substitut în procesul comunicării, al unui lucru, al unei ființe, al unui eveniment, al unei acțiuni, al unei însușiri. Semnificația se formează prin integrarea în cuvânt a imaginilor și constructelor informaționale interne (concepte) ale obiectelor și fenomenelor. Învățarea unui cuvânt presupune atât relevarea cât și asimilarea semnificației lui așa cum a fost ea stabilită în cadrul limbii de origine.

7. Formele limbajului verbal.

Limbajul verbal se realizează în două forme principale: *limbajul intern* și *limbajul extern*.

Limbajul intern se desfășoară în cadrul activității mentale de analiză, reflecție, rezolvare a unor probleme. Are un caracter comprimat, schematic, viteză mare de desfășurare, bazată pe circuite corticale scurte. Se dezvoltă din cel extern și se constituie mai târziu în ontogeneză (în jurul vârstei de 3 ani).

Limbajul extern se realizează, la rândul lui, în mai multe forme:

a) limbajul oral

Limbajul oral rezultă din succesiunea selectivă, structurată după regului logico-gramaticale, a sunetelor articulate, produse de aparatul fonator. După specificul schemei de comunicare, limbajul oral se realizează în trei variante:

- *solilocviu*

Solilocviul înseamnă vorbirea cu voce tare cu noi înșine. În mod normal, această formă se întâlnește la copii (până la 5 ani). La adult, vorbirea cu sine însuși apare doar situațional sau în stări patologice.

- *monologul* (comunicare unidirecțională "orator"),

Monologul presupune existența unui destinatar extern, care să recepteze fluxul mesajelor fără a replica după fiecare secvență, ci doar la sfârșit. De regulă, monologul este centrat pe o anumită temă, și el are ca obiectiv informarea auditoriului.

- *dialogul* (comunicare bidirecțională).

Dialogul este forma cea mai frecventă de realizare a limbajului oral. El se desfășoară prin alternarea pozițiilor celor doi termeni ai relației de comunicare și are caracter de schimb reciproc de mesaje. Dialogul poate fi structurat și liber-situațional. În primul caz, dialogul se axează pe o problemă anume, și prin el se urmărește atingerea la un acord, consens sau rezultat final. Dialogul liber se încheagă și se desfășoară spontan.

b) limbajul scris

Limbajul scris se realizează prin codarea mesajelor orale în forma grafică. Din punct de vedere ontogenetic se constituie mai târziu decât cel oral, printr-un proces de instruire în care copilul trebuie să diferențieze literele și să le lege în cuvinte.

Limbajul scris are două verigi care se constituie paralel: cititul și scrierea. El se realizează după clasa a II-a și are un grad mare de dificultate datorită regulilor logico-gramaticale. În cadrul limbajului scris apar procedee stilistice care măresc latura expresivă. El depinde de nivelul general de instruire și cultură al subiectului.

8. Funcțiile limbajului verbal

Esențiale trebuie considerate următoarele trei:

- a) funcția de comunicare;
- b) funcția designativ-referențială (cognitivă);
- c) funcția de reglare.

Funcția de comunicare se bazează pe proprietatea cuvintelor de a obiectiva, fixa și transmite stări, idei, opinii și atitudini, permițând înțelegerea între oameni.

Funcția designativ-referențială constă în participarea cuvântului în desfășurarea proceselor de cunoaștere ca factor de relevare, extragere și obiectivare – fixare a rezultatelor – imagini perceptive, reprezentări, noțiuni.

Funcția de reglare constă în influența pe care comenzile, instructajele și întăririle verbale o exercită asupra stării și comportamentului propriu și asupra stării și comportamentului celor din jur.

Limbajul este funcția de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni. Este o funcție complexă care presupune o indisolubilă conlucrare a celorlalte funcții, în special a celor intelectuale și motorii. Înțelegerea cuvintelor impune o percepție clară și antrenează memoria semantică, imaginile și gândirea, iar rostirea sau scrisul implică priceperi motorii foarte complexe, o conduită atentă și voluntară. În limbaj sunt prezente și stările afective, influențând vorbirea și transmițându-se celorlalți. De aceea, poate ar fi mai corect să caracterizăm limbajul mai degrabă ca o activitate, decât ca o funcție, așa cum e cazul gândirii.

În legătură cu funcțiile limbajului, Karl Bühler distinge trei aspecte: cel de reprezentare (a unui obiect, a unei situații) acela de expresie a stării subiectului și o funcție de apel, la cei care ne ascultă. Acestea sunt implicate într-o măsură mai mare sau mai mică în orice comunicare verbală.

Mai analitic, se poate vorbi de cinci funcții (după A. Ombredane), citat de Popescu-Neveanu: *funcția semnificativă, dialectică, practică, afectivă, ludică și funcția cathartică*.

În ceea ce privește *funcția semnificativă*, după psihologul francez, ar fi vorba de proprietatea cuvintelor de a fi în relație cu anumite înțelesuri pe care cineva le poate comunica altcuiva. Am putea disocia aceste aspecte în: rolul cognitiv al limbajului și rolul său în comunicarea semnificațiilor și a sensurilor.

Funcția dialectică – arta discuției în contradictoriu în scopul descoperirii adevărului. Prezentarea argumentelor pro și contra este calea cea mai simplă prin care o teză poate fi elucidată. Progresul științific este în mare parte datorat acestei funcții. Funcția dialectică își manifestă utilitatea doar în condițiile în care comunicarea este una reală fără cantonări în stereotipii, locuri comune, false orgolii, mecanisme defensive activate, etc

Funcția practică constă în utilizarea limbajului ca o unealtă. Prin limbaj noi acționăm asupra altora, inițiem fapte, declanșăm situații, reglăm comportamentul propriu și al celor din jur.

Funcția afectivă – dincolo de comunicarea informațiilor cognitive, raționale, limbajul

este purtătorul trăirilor noastre, modului de raportare și de rezonare afectivă la evenimentele pe care le trăim. Exprimarea scrisă a acestor trăiri este mult mai dificilă, presupunând utilizarea unui limbaj foarte nuanțat, a diferitelor metafore și figuri de stil care să suplinească varietatea infinită a exprimărilor spontane, adeseori inconștiente ale emoțiilor noastre.

Funcția ludică – vorbirea poate fi prilej de joc. Copiii mai ales în primii ani de viață repetă la nesfârșit aceleași cuvinte cu sonorizări și intonații diferite doar din plăcere. Funcția ludică este prezentă și la oamenii maturi exprimându-se în rezolvarea de cuvinte încrucișate, jocuri de cuvinte, căutare de rime – funcție ce tradează o mare disponibilitate afectivă, nivel ridicat de inteligență, o funcționare cognitivă de nivel superior.

Funcția cathartică valorificată din plin în cadrul proceselor terapeutice, susține virtuțile eliberatoare ale verbălizării unor conținuturi psihice nemanifestate. Odată realizat, catharsisul, se instalează o stare de confort, acalmie care permite evoluția favorabilă a subiectului în cauză.

II. LIMBAJUL ȘI GÂNDIREA

Raportul dintre gândire și limbaj a fost subiect de controversă, existând puncte de vedere deosebite. Conform unei concepții moniste, ar exista o singură realitate, limbajul fiind aspectul exterior al gândirii, iar gândirea fiind latura lui interioară. Mentalitatea dualistă conține două poziții: unii consideră gândirea și limbajul ca fiind funcții esențial diferite, vorbirea folosind doar în a exterioriza, a comunica rezultatele obținute de gândire în mod independent, iar alții argumentează că, deși nu sunt activități identice, vorbirea și raționamentul sunt interdependente, în strânsă relație atât din punct de vedere genetic, cât și structural.

Rolul cuvântului în formarea gândirii. La început, cuvintele nu spun nimic copilului, fiind simple sonorități. Asociindu-se mereu cu aceleași obiecte sau ființe, ele direcționează atenția și înlesnesc operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația. Treptat, fiecare termen devine un punct de cristalizare, de fixare a semnificațiilor, fiindcă spre deosebire de imagini, care sunt variabile, el este un complex de sunete stabil. W. Hamilton făcea o comparație pentru a sublinia valoarea acestei proprietăți: o armată cucerind un teritoriu și răspândindu-se pe suprafața lui, nu-1 poate stapâni

decât dacă stabilește anumite fortărețe, puncte de control. La fel, nici gândirea nu poate progresa, fără anume centre de organizare a sistemului de relații în jurul cuvintelor.

În concepția lui J. Piaget limbajul, cel puțin în forma în care îl folosește un copil foarte mic, reprezintă o formă externă a procesului de gândire. Dacă Watson spunea că gândirea este limbaj, Piaget susține că limbajul este gândire. Când copilul începe să vorbească, vorbirea sa este foarte *egocentrică*, nefiind folosită în scop social, ci din nevoia copilului de a-și organiza și structura problemele apărute în interacțiunea sa cu mediul. Copilul spune, pur și simplu, ceea ce crede, cu voce tare. El ajunge treptat să-și dea seama că limbajul poate fi utilizat și în scopul comunicării a ceea ce gândește, acest lucru se întâmplă însă numai datorită faptului că limbajul este perceput de copil ca un instrument important pentru rezolvarea de probleme. Gândirea este pentru Piaget foarte importantă, iar copilul își dezvoltă limbajul doar pentru că este un instrument util gândirii.

Vagotsky (1962) considera că însușirea limbajului de către copil are origini sociale, provenind din nevoia de comunicare cu alte persoane. El considera că limbajul se dezvoltă direct din primele interacțiuni sociale pe care copiii le au cu cei din jur, iar majoritatea cercetărilor moderne referitoare la interacțiunea părinte – copil par să sprijine această idee. Vagotsky susținea că la copii se manifestă necesitatea puternică de a interacționa cu alte persoane și limbajul se dezvoltă pentru că permite copilului să se angajeze mai eficient în interacțiunea socială.

Vagotsky nu a negat faptul că limbajul ar putea să reprezinte și un instrument al gândirii. El considera comportamentul copiilor care vorbesc singuri în timp ce se joacă (comportament numit vorbire egocentrică de Piaget) drept un exemplu pentru ceea ce el a numit *funcția expresivă a limbajului*. Acest tip de limbaj este folosit pentru a monitoriza și comanda structurile gândirii interne a copilului.

Aceasta formă de utilizare a limbajului permite copilului să-și reorganizeze și să-și restructureze problemele, la nivel cognitiv. Cu toate acestea funcția socială de comunicare a limbajului rămâne cea mai importantă.

Bibliografie:

- Bejan, L., Druga, I., Hărdălău, L., *Aplicații practice în logopedie și psihologie școlară*, Editura Primus, Oradea, (2009)
- Bodea Hațegan, C., *Logopedia – terapia tulburărilor de limbă. Structuri deschise*, Editura Trei, București, (2016)
- Ezechil, L., *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, (2002)
- Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, (2013)
- Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională (ediția a IV-a revăzută și adăugită)*, Editura Polirom, Iași, (2015)
- Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă (ediția a III-a revăzută și adăugită)*, Editura Polirom, Iași, (2008)
- Vrășmaș, E., Stănică, C., *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*, EDP, București, (1997)

Secțiunea

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

VALOAREA FORMATIVĂ A ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI MORAL-RELIGIOASE

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU¹

This paper presents the value of non-formal activities for the moral-religious education of children. At the beginning, some theoretical frameworks are offered, argued by renowned researchers, about education in general viewed from the action, processual and relational perspectives, then the concepts of morality, moral education, conscience and moral conduct are presented, as well as how they are perceived by the human person and the ends towards which they tend. In the second part, the concepts of religion and religious education are presented, showing the common and distinct aspects compared to moral education, but also the goals pursued through them. In order to achieve the goals proposed in moral-religious education, extracurricular activities are also used, part of non-formal education, activities that are much more attractive for students. In the context of moral-religious education, these activities can be extremely varied, developing the philanthropic, religious, cultural, social, and even the Christian personality of the students. For example, three extracurricular activities carried out in the months of November-December 2022 together with the students from the Technological High School "Oltea Doamna" Dolhasca are presented, activities with a real impact on them.

Omul, trăind într-un mediu atât de complex și în continuă dezvoltare, beneficiază de cea mai lungă copilărie dintre toate speciile de pe pământ, perioadă atât de necesară pentru adaptarea la acest mediu. Pentru a facilita această adaptare, a apărut o activitate specializată, educația. Etimologic, cuvântul educație, provine de la două cuvinte de origine latină *educō, educare* = a alimenta, a îngriji, a crește – acțiuni ce vizează atât ființa umană, cât și creșterea animalelor sau cultivarea plantelor și *educō, educere* = a duce, a conduce a școale [6, p. 106]. Conform Dicționarului explicativ al limbii române, prin *educație* se înțelege acel „fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate” [1, p. 373]. Cristian Stan prezintă conceptul de educație din mai multe perspective: astfel, din perspectivă acțională, educația presupune un ansamblu de acțiuni și influențe ce se desfășoară deliberat în cadrul unei anumite societăți și favorizează transmiterea cunoștințelor existente la un moment dat, dar și formarea unor atitudini și comportamente în concordanță cu principiile și valorile societății respective. Din perspectivă procesuală, educația este un proces de transformare pozitivă și durabilă a personalității omului, orientată către atingerea unor finalități formulate explicit și

¹ Profesor doctorand, an I, Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, România

anterior. Această dimensiune urmărește două coordonate: cea psihologică, ce vizează transformarea și modelarea persoanei prin acumularea culturii transmise prin educație și cea socială sau de socializare, ce urmărește integrarea optimă a educatului în societate, prin formarea unor comportamente, conduite dezirabile, conforme cu valorile societății respective. Din perspectiva relațională, ce are în centru relația dintre educator și educat, educația este o relație umană și socială între cei doi actanți enunțați anterior, în care educatorul urmărește modelarea adecvată a personalității educatului, din punct de vedere social și cultural [12, p. 20-21].

Educația presupune nu doar o dezvoltare cognitivă, ci și una socială și moral-afectivă. În Dicționarul explicativ al limbii române, morala este definită ca fiind „ansamblul convingerilor, atitudinilor, deprinderilor reflectate și fixate în principii, norme, reguli, determinate istoric și social, care reglementează comportarea și raporturile indivizilor între ei, precum și dintre aceștia și colectivitate și a căror respectare se întemeiază pe conștiință și pe opinia publică” [1, p. 742]. La început, persoana percepe morala ca pe un ansamblu de reguli transcendente, care pentru ea sunt sacre, chiar dacă le înțelege mai puțin; însă, cu timpul, crescând, copilul trebuie să facă propriile alegeri, să decidă singur pentru el însuși, să își dea seama de propria conștiință morală. În calitate de sistem de norme și valori etice, morala reglementează comportamentul persoanei în raport cu societatea, cu semenii și cu sine însăși; de asemenea, aceasta urmărește atât funcționarea optimă a societății prin respectarea normelor de conduită, cât și dezvoltarea personalității umane contribuind la stabilirea unor raporturi cu semenii și societatea, asigurând beneficii materiale și spirituale persoanei, dar și societății. În opinia autoarelor Ludmila Papuc, Maia Cojocaru, Larisa Sadovei, Ana Rurac, *educația morală* „vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale a personalității în scop de optimizare a raporturilor sale cu lumea și cu sine, prin interiorizarea și aplicarea valorilor generale ale binelui moral” [10, p. 78]. Constantin Cucoș, vorbind despre educația morală, afirmă că aceasta „urmărește interiorizarea normelor, regulilor, valorilor morale și implică nu doar o dimensiune cognitivă, ci și o dimensiune afectivă și una practică, acțională” [6, p. 114]. Astfel, analizând acestea, putem observa faptul că educația morală urmărește dezvoltarea profilului moral al personalității, atât la nivel cognitiv, cât și practic, aplicativ. Profilul moral presupune atât cunoștințe cognitive morale, cât și sentimente, obișnuințe și trăsături morale de caracter. Formarea acestuia presupune formarea conștiinței și a conduitei în raport cu valorile morale ale societății. Principalele scopuri ale educației morale sunt formarea-dezvoltarea conștiinței morale și formarea-dezvoltarea conduitei morale.

Conștiința morală, în opinia lui Corneliu Muha, reprezintă „glasul lui Dumnezeu din sufletul credinciosului, glas care îl îndeamnă pe acesta la împlinirea legii morale” [9, p. 40]. Cu ajutorul acesteia ne raportăm faptele personale sau ale semenilor la normele morale, conștiința morală fiind asemeni unui propriu judecător și stabilind dacă fapta pe care intenționăm să o săvârșim, sau o observăm săvârșită de un semen, este bună sau rea. Ea cuprinde un ansamblu de principii și structuri cognitive ce sunt dublate de stări afectiv-motivaționale, deoarece nu este suficient pentru o persoană doar să cunoască ce este binele pentru a îl săvârși, ci trebuie să își și dorească să facă binele. În formarea acesteia se disting trei componente: prima componentă, cea cognitivă, este reprezentată de multitudinea de norme, reguli și valori morale acumulate, învățate, toate acestea fiind însoțite de sentimente și trăiri ce acționează asupra conduitei, dându-i imbold spre acțiune sau, din contră, oprindu-o, acestea

reprezentând cea de-a doua componentă, și anume, componenta afectivă; cea de-a treia componentă – componenta volitivă, subliniază faptul că nici simpla cunoaștere, nici adeziunea afectivă nu sunt suficiente pentru săvârșirea actului moral, deoarece aceasta presupune și un efort de voință. Prin îmbinarea celor trei componente se dezvoltă convingerile morale, care reprezintă nucleul intern al conștiinței morale, ele observându-se în exterior prin acțiuni, comportamente, și fapte morale, ce formează conduita morală. Aceste comportamente, ulterior, se vor automatiza prin diferite exerciții morale ce au drept scop de a ne adapta personalitatea la anumite situații sociale concrete, formând obișnuințele morale.

Omul, fiind chipul lui Dumnezeu, se naște cu o înclinație spre Creatorul său, Îl caută, Îi ascultă glasul în inima sa, altfel spus are o înclinație spre religiozitate. Religia reprezintă legătura personală, liberă și conștientă a omului cu Dumnezeu, ea are la bază revelația divină, dar și voința persoanei de a auzi chemarea Mântuitorului: „*Iată, stau la ușă și bat; de va auzi cineva glasul Meu și va deschide ușa, voi intra la el și voi cina cu el și el cu Mine*” (Apoc. 3, 20) [3]. Îndemnul spre educația religioasă a fost rostit de Însuși Mântuitorul Hristos când, înainte de înălțarea Sa, când i-a trimis pe sfinții apostoli la propovăduire, le-a spus: „*Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh*” (Mat. 28, 19) [3]. Carmen-Maria Bolocan arată faptul că educația religioasă are ca fundamente întruparea Mântuitorului, prin aceasta dându-i posibilitatea și omului de a se asemăna cu Dumnezeu, dar și existența sufletului uman ce poate fi modelat prin educație [4, p. 3]. Se poate afirma faptul că educația religioasă este, asemeni educației în general, o acțiune umană, întărită de harul divin, desfășurată pe baza unor principii, metode și mijloace specifice, prin care se urmărește dezvoltarea religiozității celui educat. Dacă prin educația morală se urmărește cunoașterea, interiorizarea și practicarea binelui moral în viața personală și socială, prin educația religioasă i se oferă un fundament divin educației morale, cele două fiind în strânsă legătură. Privind conținutul, idealul și scopul educației religioase, se poate observa cu ușurință contribuția acesteia la formarea și dezvoltarea moralității elevului din ciclul primar, și nu numai. Vorbind depre aceasta, Constantin Cucoș afirma că „religia este, mai înainte de toate, un sistem de norme morale” [5, p. 107]. Atât educația morală cât și cea religioasă propun un ansamblu de norme și prescripții de urmat, diferența constând în conținutul acestora, în modul în care sunt acceptate și în consecințele nerespectării lor. Dacă normele morale s-au format și dezvoltat ca urmare a necesității reglementării conduitei persoanei în societate, ele având la bază principii unanim acceptate de persoanele din respectiva societate, religia oferă un set de norme transcendente, de origine divină. Principiile morale pot varia, au un caracter flexibil, deoarece sunt dependente de cultura societății în care s-au format, pe când principiile religioase, fiind de origine divină, sunt veșnice, imuabile și universal valabile. Idealul educației religioase, după părintele Radu Dumitru, îl reprezintă „a cultiva toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcție” [11, p. 32]. Educația creștină urmărește perfectarea a două componente de bază: trupul și sufletul. Formarea caracterului și a personalității desăvârșite reprezintă idealul prioritar al educației creștine, conform lui F. W. Forester, care cerea ca în școli cultura morală să fie așezată pe o temelie religioasă [7, p. 7]. Academicianul Simeon Mehedinți sublinia faptul că, chiar dacă perfecțiunea nu este posibilă omului, perfecționarea, în schimb, îi este posibilă, ba

chiar de dorit; astfel, idealul educației creștine îl reprezintă desăvârșirea potențialității omului, a perfectării sale [5, p. 114]. Idealul educației religioase nu poate exista, funcționa fără ajutorul lui Dumnezeu „*Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine*” (Ioan 15, 4) [3]. Însă, pentru formarea caracterului moral-religios, cunoștințele sunt dublate de atitudini și valori, care reprezintă punerea în practică a cunoștințelor dobândite la nivel teoretic. Educația religioasă cuprinde și un profund nivel practic, congruent și complementar celui teoretic, întrucât la acest nivel elevii sunt puși în relație directă cu fenomenul moral-religios, atât la școală, cât și prin activitățile extrașcolare.

Aceste activități sunt parte integrată a *educației nonformale*. Cristian Stan constata faptul că educația nonformală „include astfel un ansamblu de acțiuni și influențe educative, structurate, organizate și instituționalizate, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ” [12, p. 25], iar Constantin Cucoș folosește în acest sens termenul de educație extrașcolară [6, p. 107]. Analizând teoriile acestora, putem concluziona faptul că prin educație nonformală se înțelege o realitate educativă mai puțin formalizată, dar întotdeauna cu efecte formative. Ea cuprinde totalitatea activităților desfășurate în afara programului instituționalizat, activități ce au caracter opțional. Prin activitățile flexibile și extrem de variate desfășurate, aceasta atrage pe elevi în propria educație, valorizând talentele, abilitățile, aspirațiile și interesele acestora. De asemenea, aceste activități propun transpunerea în practică a informațiilor și cunoștințelor acumulate de elevi, și antrenează de cele mai multe ori noi forme de utilizare a tehnologiilor moderne, atât de atractive și apreciate de elevi. În ceea ce privește educația moral-religioasă, activitățile nonformale îi implică pe elevi în diferite activități filantropice, religioase, culturale și sociale, îi ajută să experimenteze viața creștină autentică în care nu doar învață despre iubirea lui Dumnezeu și a aproapelui, ci o experimentează în viața personală. Relaționând cu semenii lor, aceștia nu doar că își vor maximiza potențialul intelectual, dar își vor dezvolta și abilitățile emoționale și interumane atât de necesare în societatea de astăzi. Prin oportunitatea de a pune în practică cunoștințele acumulate, aceste activități extrașcolare duc la formarea unor valori și atitudini creștine puternic înrădăcinate în sufletul copiilor. Un aspect foarte important al acestor activități, după cum bine observa maica Magdalena [8, p. 44], îl reprezintă participarea benevolă a elevilor la ele, fără a fi forțați sau condiționați. Pentru exemplificare, propun trei dintre activitățile extrașcolare desfășurate împreună cu elevii și cadrele didactice de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, Dolhasca, județul Suceava.

1. În data de 4 noiembrie 2022, cu ocazia derulării activității *Din suflet pentru suflet*, desfășurată în parteneriat cu Parohia „Învierea Domnului” și cu Centrul de îngrijire a bătrânilor „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe”, Dolhasca, a avut loc vizitarea centrului și donarea de alimente, fructe și legume colectate de la elevi și cadre didactice. Activitatea și-a propus dezvoltarea altruismului în rândul elevilor, scop pe care și l-a atins prin observarea feedback-ului, din fericirea elevilor mici și mari, ce au participat la aceasta. Mai multe pot fi aflate accesând următorul link: <https://sites.google.com/ltdolhasca.ro/ora-de-religie-dolhasca/activități-de-voluntariat/din-suflet-pentru-suflet>.

2. În săptămâna 7-11 noiembrie 2022, în cadrul Programului național de exercițiu catehetic și scriere reflexivă, de tip scrisoare-fluviu, BIBLIA CĂLĂTOARE ȘI

SFINȚITOARE, ed. a III-a, [2], elevii din Consiliul școlar al elevilor Liceului Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, dorind a-i sensibiliza pe colegii lor cu privire la necesitatea lecturii textelor Sfintei Scripturi, au prezentat, demonstrând viziune artistică, un spot video intitulat „*Biblia este Cuvântul lui Dumnezeu, Citiți-o!*”, pe care l-au distribuit colegilor prin platformele de socializare. Spotul poate fi vizionat accesând următorul link: <https://sites.google.com/ltdolhasca.ro/ora-de-religie-dolhasca/activități-de-voluntariat/biblia-călătoare-și-sfințitoare> Arătând că au fost mișcați de mesajul acestora, o parte dintre elevi au participat la „Ora de Biblie”, activitate ce a presupus lectura integrală a Sfintei Scripturi, prin distribuirea fragmentelor, în data de 13 noiembrie 2022, în intervalul orar 13-14 [13].

3. Pentru a-și ajuta semenii cu dificultăți financiare din Dolhasca și localitățile vecine, în perioada 10-20 decembrie 2022, elevii claselor participante, îndrumați de profesorii coordonatori, au realizat diferite desene, felicitări, picturi pe pânză, pe care le-au afișat într-o expoziție cu vânzare, apoi au colectat diferite sume de bani, atât din această vânzare, cât și de la colegii lor. Cadrele didactice au participat și ele la colectă cu sume de bani, dar și prin implicarea într-un meci caritabil cu selecționata elevilor din cele două licee implicate. Din toate sumele strânse, un grup de elevi împreună cu profesorii coordonatori au cumpărat produse de alimentație și de igienă, pe care le-au donat familiilor nevoiașe din Dolhasca. Dând dovadă de un parteneriat viu Școală-Biserică, la activități au participat și părinții parohi din Dolhasca și satul Siliștea Nouă. Mai multe despre acestea se pot afla accesând următoarele link-uri: <https://falticenionline.ro/2022/12/16/eveniment-sportiv-caritabil-in-sprijinul-personelelor-nevoiașe-din-localitățile-dolhasca-budeni-si-gulia/amp/>

<https://sites.google.com/ltdolhasca.ro/ora-de-religie-dolhasca/activități-de-voluntariat/din-suflet-pentru-suflet>

Bibliografie/ webografie:

-
- Academia Română. Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al. Rosetti”, *DEX – Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2016.
- Adresa nr. 11753/17.10.2022 a ISJ Suceava referitoare la *Programul național de exercițiu catehetic și scriere reflexivă, de tip scrisoare-fluviu, BIBLIA CĂLĂTOARE ȘI SFINȚITOARE, ed. a III-a*.
- Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008.
- Bolocan, C.-M., *Educația Religioasă, dimensiune a educației integrale*, [citată la 17.04.2023], disponibil la <https://pdfcoffee.com/download/carmen-maria-bolocan-educatia-religioasa-pdf-free.html>.
- Cucoș, C., *Educația religioasă – conținut și forme de realizare*, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București, 1996.
- Cucoș, C. (coord.), *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Forester, F. W., *Îndrumarea vieții*, Editura Arhiepiscopiei Sucevei și Rădăuților, Suceava, 2015.
- Maica Magdalena, *Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de astăzi*, Editura Deisis, Sibiu, 2006.
- Muha, C., *Religie clasa a X-a, auxiliar didactic pentru elevi*, Editura Sf. Mina, Iași, 2012.
- Papuc, L., Cojocaru, M., Sadovei, L., Rurac, A., *Teoria educației: suport de curs*, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2006.
- Radu, D., *Idealul Educației creștine*, în *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școală*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1990.
- Stan, C., *Teoria Educației PED 1206*, suport de curs An I Semestrul 2, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca, 2001.
- <https://www.arhiepiscopiasucevei.ro/ora-de-biblie-de-ziua-bibliei/>, accesat la data de 17. 04. 2023, ora 20:00.

IMPACTUL EDUCAȚIEI ECOLOGICE ASUPRA PREȘCOLARILOR

Florina-Cristina BUICĂ¹

This article describes issues related to differentiating learning, differentiation in education, findings on the impact of environmental education on preschoolers, and ways to increase interest in environmental action from an early age. The presented content addresses the valorization of the child-nature link, from the earliest age, through direct activities to protect the environment, through correct information on the problems that have arisen and the responsible use of existing resources, in order to contribute with real properties to sustainable development of society. Also, opportunities are targeted to capitalize on the interconnection of preschoolers with the environment in order to conserve natural resources, at an institutional level, with possibilities for continuation within families and societies.

Referitor la diferențierea și individualizarea învățării, de-a lungul timpului, Gavriluț D., opina, ca teamă de studiu pentru diverși savanți, prin abordarea legată de: metode de instruire diferențiate, adaptate caracteristicilor individuale (I. A. Comenius, Didactica Magna); pledarea pentru discipline adaptate propriilor înclinații (Eduard Claparede, 1873-1940); asigurarea succesului învățării prin combinarea eterogenă a copiilor (J. B. Carrol, 1963); introducerea „standardului minimal acceptabil” (B. S. Bloom, 1968); adaptarea actului educational la nevoile fiecăruia (Landsheere, 1971); performanțe prin metode de instruire adaptate particularităților individuale și de grup (Ioan Jinga, Ioan Negreț, 1983-1987) (apud. 5, pp. 7).

Cercetările mai recente, pe această temă, demonstrează faptul că prin adaptarea conținuturilor, formelor de organizare, strategiilor didactice, la particularitățile educabililor, diferențierea și individualizarea reprezintă strategii eficiente în ameliorarea randamentului școlar, eliminând nereușita (apud 6, pp. 20).

Astfel, diferențierea și individualizarea învățării necesită dezvoltare permanentă, în vederea valorificării maxime a resurselor individuale, cu scopul de a contribui la dezvoltarea complexă a personalității educabilului, prin formarea unor competențe funcționale practice.

Pornind de la premisa că dezvoltare timpurie se bazează pe unicitatea copilului; evidențiind rolul activ al al copilului în construcția sinelui și a propriei învățări, apreciem rolul educației preșcolare în vederea valorificării maxime a potențialului fiecărui copil, în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase.

¹ Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Astfel, având ca scop progresul copiilor, sunt necesare situații de învățare care să implice respectarea particularităților de vârstă și individuale ale acestora, prin participare directă.

În funcție de activitatea desfășurată la grupă, se poate realiza diferențiere referitoare la modul de organizare, prin acțiune: frontală (informație transmisă colectiv), pe grupe (constituite criterial, omogen), individuală (independentă) și în perechi (eterogen).

Tot adaptat particularităților fiecărui copil, se pot aplica diferențieri în funcție de conținutul abordat: divizare pe unități, subunități, activități complementare trunchiului comun, corelarea activităților formale cu cele nonformale etc.

Referitor la educația centrată pe copil sau tratarea diferențiată în cadrul procesului de învățare a preșcolarilor, se impun situații de învățare adaptate nivelului de dezvoltare, diferențierea învățării făcându-se prin învățare individualizată, care să ducă la stimularea inițiativelor și intereselor fiecărui preșcolar.

Având în vedere importanța legăturii dintre copil și natură, de-a lungul evoluției sale, educația ecologică necesită includerea temelor adecvate particularităților de vârstă și individuale, în conținutul studiat de preșcolari.

Problemele ridicate de mediul înconjurător, ca urmare a amenințării factorilor nefavorabili, la scară planetară, necesită administrarea atentă a resurselor naturale ale globului, populația purtând o răspundere esențială asupra utilizării cumpătate a acestora.

Citându-l pe Eugen Popa, Voinicu, M., afirmă că „a înțelege natura, înseamnă a înțelege viitorul iar a face ceva pentru salvarea naturii, atât de amenințată azi, înseamnă să contribuim la fericirea omenirii” (4, pp. 18).

Educația ecologică, definită drept „ansamblu de activități pedagogice care sunt organizate în vederea asimilării cunoștințelor ecologice, formarea responsabilității ecologice, atitudinii ecologice, conștiinței și comportamentului ecologic” (7, pp. 11), impune promovare de la o generație la alta, necesitând să fie demarată de la cea mai fragedă vârstă, în scopul sensibilizării din timp a tinerelor generații față de problemele globale și educarea acestora în scopul minimalizării efectelor nocive asupra sănătății planetei și a locuitorilor acesteia.

Educația timpurie, ca primă treaptă a sistemului de învățământ, are ca scop ecologic „formarea bazelor unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, dezvoltarea spiritului de responsabilitate față de natură” (1, pp. 9).

Referitor la oportunități și limite în abordarea educației ecologice la vârsta preșcolară, Geamănă, N., Dima, M., Zainea, D., (2008), menționau ca puncte tari: particularitățile vârstei copiilor, adaptarea la nevoile acestora și întrebărilor solicitate, contactul direct cu mediul, inițierea copilului spre altruism, informarea cu privire la consecințele propriilor fapte și contribuția la formarea atitudinilor de protejare față de ce este în jur; ca puncta slabe: insuficienta pregătire a cadrelor didactice, lipsa materialelor adecvate, lipsa continuității în relația grădiniță-familie-școală-mediul social în vederea formării atitudinii ecologice; ca oportunități: stimularea dorinței de îndrăgire și ocrotire a naturii, vizualizarea în totalitate a mediului, transformarea atitudinii ecologice în relațiile sociale iar ca amenințări: curiozitatea și dorința de experiment nesupravegheat și excesul de zel. (idem. 1, pp. 19).

Tălău, A. M., aprecia educația ecologică drept forma dificilă a procesului instructiv-educativ, având ca obiective cognitive: cunoașterea globală a mediului înconjurător, a urmărilor interacțiunii om-natură (2, pp. 14).

În perioada timpurie, copiii pot desfășura o serie de activități educaționale ecologice indoor sau outdoor, inter și transdisciplinare, care implică preșcolarii în explorarea, investigarea mediului natural; acțiuni care presupun colaborarea acestora cu ceilalți membrii ai familiei, în vederea continuării comportamentului ecologic și acasă, inițiative ce contribuie la rezolvarea unor probleme locale de mediu și la informarea, sensibilizarea membrilor comunității locale privind schimbările climatice și protecția mediului; operațiuni desfășurate în parteneriat cu alte unități de învățământ, instituții organizații nonguvernamentale, operatori economici care să conțină sortare de materiale reciclabile, confecționare de produse din materiale reutilizabile, acțiuni de îngrijire, înfrumusețare a mediului natural etc.

În prezent, în România, educația pentru mediu este abordată ca disciplină opțională, necesitatea dezvoltării ariei de aplicabilitate fiind din ce în ce mai vizibilă, datorită cerințelor de schimbare continuă a societății și condițiilor de alterare a mediului înconjurător.

După Aurelian și Alexandru Burcu, (apud. 3, pp. 16-17), în vederea aprofundării schimbărilor legate de mediu, se impune înțelegerea multiplelor interpretări legate de acesta: mediu-natură, prin refacerea apartenenței la natură; mediu-resursă, prin gestionare și consum responsabil al resurselor și deșeurilor rezultate, pentru împărțirea echitabilă între societatea actuală și cele viitoare; mediu-problemă, care necesită depistare și intervenție eficientă rapidă; mediu-sistem, prin cunoașterea elementelor comune legăturii dintre specii, de-a lungul timpului, în vederea menținerii sănătății planetă-locuitori; mediul de viață-cunoaștere și menținere în limite normale; mediul – biosferă, prin echilibru în vederea coabitării între specii; mediul-proiect ca parteneriat eficient; mediu-peisaj, ca dinamică a evoluției istorice și geografice, la nivel de arie.

Raportat la acțiunile derulate în context ecologic, Torop, Delia Valerica, enumeră printre proiectele, cu tematică legată de natură, implementate în ultimii ani, la nivel național (3, pp. 13), se numără: concursul național „Școli pentru un viitor verde”, adresat la nivel preșcolar și școlar, având ca scop informativ pentru copii, părinți, comunitate, contextul actual al mediului, organizat la nivel de vârstă: PIPO – învățământ preșcolar, DOXI-învățământ primar și TERRA MAGAZIN – învățământ gimnazial și liceal; programul internațional ECO-ȘCOALA (abordarea problemelor de mediu, elementelor durabile, prin activități la nivelul școlii și al comunității).

Luând în calcul situația resurselor planetei și urgența implicării încă de la cea mai fragedă vârstă, educația timpurie necesită desfășurare de activități care să pună în centrul atenției preșcolarii, focusând acțiunile pe implicare individual, responsabilă atât la nivel de grădiniță, cât și în colaborare cu ceilalți membrii ai familiei sau la nivel de comunitate.

Conținutul ecologic, la nivelul grădiniței, poate fi abordat prin intermediul opționalelor cu tematică adaptată nevoilor copiilor, particularităților de vârstă și individuale, în cadrul cărora să predomine acțiuni de informare asupra situației actuale a mediului, a demersurile necesare în vederea menținerii și îmbunătățirii calității vieții, prin ocrotirea mediului înconjurător, prin reducerea, sortarea,

reciclarea materialelor reutilizabile, în cadrul parteneriatului grădiniță – familie-societate.

În această direcție, Programul Săptămâna Verde, în acord cu „Educația privind schimbările climatice și mediul în școli sustenabile”, conform Anexei la Ordinul M. E. nr. 3629/2. 02. 2023, Metodologia de organizare a acestui program, prevede o durată de 5 zile consecutive, fiind derulat la nivel național, prin realizarea de activități cu implicarea antepreșcolarilor, preșcolarilor, eleviilor, părinților, cadrelor didactice și autorităților locale, în vederea explorării, investigării mediului natural, dând posibilitatea desfășurării de activități legate de natură, în care colaborarea factorilor implicați să ducă la acțiuni educative concrete privind exploatarea iresponsabilă a resurselor naturale, poluarea, risipa alimentară, managementul deșeurilor, consumul și producția sustenabile, biodiversitatea, pădurile și viața terestră, apele și viața acvatică, catastrofele naturale, energia verde, justiția socială etc.

Activitățile desfășurate în cadrul acestui program pot avea ca tematică: „Planeta – casa noastră”; „Îngrijim Planeta”; „Micul grădinar”; „Eco-Planeta”; „Ape curate – izvor de sănătate”; „Consumăm responsabil resursele planetei ”; „ Colectăm diferențiat materialele reciclabile”; „Terra-planeta obiceiurilor sustenabile”; „Preșcolarii – pionierii educației durabile”; „Cum colectăm selectiv deșeurile”; „Grădinița Eco”; „Sănătatea tuturor depinde de sănătatea mediului înconjurător”; „Având grijă de Terra, avem grijă de noi”; „Ecologia începe la grădiniță”; „Preșcolarii vă învață cum să ajutați mediul înconjurător”; „Avem grijă de resursele valoroase ale planetei”; „Micul voluntar în folosul mediului”; „Pământul are nevoie de noi ”; „Cum poate grădinița mea să fie mai prietenoasă cu mediul? ”etc.

Exersând în natură, jocuri interactive, prin vizite, drumeții, excursii ecologice, în parcuri naturale, arii protejate, proiecte de servicii în folosul comunității, copiii observă, relaționează cu elementele mediului înconjurător, sortând materiale din natură pe care să le utilizeze ulterior la confecționarea altor produse, exemplele de bune practice, promovate la nivel național, putând fi postate pe platforma dedicată educației pentru schimbări climatice și pentru mediu, în cadrul bibliotecii digitale cu resurse educaționale pe teme de mediu și climă.

Pentru o abordare deplină a preșcolarilor în scopul valorificării maxime a potențialului individual, se impune realizarea educației ecologice, prin strategii interactive combinând latura formală cu cea nonformală, prin acțiuni concrete în natură, care să ducă la observarea mediului, constatarea urmărilor tratării necorespunzătoare a acestuia și implicarea în acțiuni de curățare, întreținere, care să sensibilizeze copiii, familiile acestora, societatea, cu scopul de a exersa comportamente pozitive față de mediu, de a forma conștiința ecologică necesară demersului dezvoltării durabile, în vederea repetării independente a acțiunilor de acest tip, în vederea formării deprinderi sănatoase pentru natură și propria persoană.

Acțiunile interactive dintre preșcolari-părinți-societate, încurajează creativitatea, dezvoltă imaginația și duc la formarea deprinderilor de lucru individual dar și colectiv, educația timpurie pregătind astfel baza unor comportamente viitoare în folosul bunăstării colective, conviețuirii într-un sistem de a cărui sănătate depinde propria sănătate.

Orientarea spre descoperirea mediului înconjurător, încă de la o vârstă cât mai fragedă, dă posibilitate copilului, cetățeanului de mâine al planetei, să aibă timp să experimenteze, ghidat prin intermediul educației din cadrul instituționalizat dar și

euristic, încercând să aplice achizițiile dobândite, perpetuând în jur obiceiuri sănătoase de grijă față de natură și resursele acesteia.

Fiind încurajați să fie independenți în acțiunile întreprinse, preșcolarii vor aborda cu mai multă încredere și responsabilitate legătura cu mediul înconjurător, aducându-și aportul asupra protejării, menținerii și îmbunătățirii calității vieții.

Orientați în acest sens, preșcolarii vor înțelege faptul că natura este patrimoniul comun al omenirii și fără manifestarea griii față de elementele componente, viața ar avea de suferit.

Prin implementarea acestui tip de educație, ca bază a dezvoltării durabile a societății, se promovează o mai mare responsabilitate față de mediu și sănătatea acestuia, preșcolarii fiind preocupați de problemele legate de mediu, dezvoltându-și creativitatea, cooperarea și spiritul civic.

Celelalte medii cu care relaționează copiii, educational formal, familial și social, pun la dispoziție situații de învățare și contexte experimentale care îi ajută să-și dezvolte armonios personalitatea, gândind și acționând moral față de mediul natural.

Scopul educației ecologice la nivel timpuriu, are în vedere dezvoltarea personalității copiilor, prin înțelegerea efectelor unor comportamente dăunătoare naturii.

Raportat la cele menționate anterior, se poate afirma faptul că respectând particularitățile individuale ale preșcolarilor, pe baza tehnicilor de diferențiere și individualizare a instruirii, educația ecologică, fundament al dezvoltării durabile a societății, devine latură prioritară a inovațiilor educaționale, datorită rolului hotărâtor al mediului în supraviețuirea și dezvoltarea ulterioară a speciei umane, asigurând un grad sporit de participare activă a educabililor, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți.

Bibliografie/ webografie:

- Geamănă, N. A., Dima, M., Zainea, D., *Educația ecologică la vârsta preșcolară – mic îndrumar pentru educatoare*, București, 2008
- Tălău, A. M., *Educația ecologică, educație pentru viitor*, Bacău, 2018
- Torop, D. V., *Ghid metodic Educație ecologică*, Târgu Jiu, 2016
- Voinicu, M., *Formarea atitudinii de protecție a mediului înconjurător la preșcolari și școlari*, Craiova, 2016
- Corbean, A., Bălău M., *Tratarea diferențiată a elevilor – ghid de bune practice*, Blaj, 2019
https://proiectimpreunareusim.files.wordpress.com/2020/02/ghid_a4-tratarea-dif_final-26-feb.pdf
- Pascaru, D., *Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale*, UST Moldova, Chișinău, 2016 http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24201/daniela_pascaru_thesis.pdf
- Teleman, A., Gînju S., *Educația ecologică*, Tipografia UPS I. Creangă, Chișinău, 2014 <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1067/Ed%20ecol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

POTENȚIALITĂȚI ACTUALIZATE ALE EDUCAȚIEI ARTISTIC-ESTETICE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE (Rolul artei în educație)

Cosmina CHIRCUȘI¹

Currently, the artistic-aesthetic education of primary school students obtains new potentialities, caused both by the implicit and explicit values of the arts, and by the new conceptual framework of education, realized in an obviously renewed institutional structure and adapted to the needs of general development and artistic-aesthetic: introducing optional subjects into the curriculum at the school's decision, expanding the network of extracurricular activities, increased socio-educational possibilities, etc. Along with these, the author restructures updated conditions and principles of the artistic-aesthetic education of the students, the most important ones having their origin both in the nature of the work of art and in the perceptive-artistic potentialities of the primary school students.

Funcția învățământului primar modern este formarea și dezvoltarea elevului în vederea integrării într-o nouă treaptă de învățământ și în societate. Dezvoltarea acestuia din urmă se bazează pe oameni cu personalități autonome și deschise, oameni creativi. Formarea pozitivă a unor astfel de personalități presupune centrarea pe gândire, nu pe memorie, și pe o motivație internă. Un popor care are un nivel scăzut al creativității și o cultură artistică limitată nu va putea fi capabil să rezolve problemele cu care se confruntă atâta timp cât nu va realiza idei noi și originale potrivite adaptării[1].

Educația, conform lui Vl. Pâslaru, este o schimbare în pozitiv a ființei umane [5, p. 29], iar forma artistică este definitorie pentru decodarea esențelor prin antrenarea intelectului la perceperea obiectului; gândirea estetică este o gândire a formelor care descoperă esențele libertății umane[ibid., p. 83].

Stimularea spiritului artistic-estetic al copiilor prin artă constituie o obligație permanentă a familiei, școlii și societății. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispozițiile și creativitatea elevilor, notează C. Cucuș [3, p. 19].

Prin urmare, copiii învață să observe, să interpreteze, să vadă diferite perspective, să analizeze și să sintetizeze. Arta are puterea de a le aduce bucurie, provocându-le starea de bine. Interacțiunea cu frumosul, cu valorile artei presupune, într-un mod continuu, deschiderea spre o analiză de tip estetic. Frumosul este una dintre cele două laturi – formală și materială – ale artei, ale oricărei opere de artă, ceva ce nu poate fi separat de artă. I. Kant a stabilit, că frumosul este ceea ce place în mod universal fără

¹ Doctorandă, Școala doctorală Științele Educației din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

concept, o finalitate fără scop, iar Hegel susține că obiectul esteticii îl constituie arta, excluzând frumosul natural [Cf. : 4].

Artele sunt omniprezente în cotidian, în învățământ și în celelalte activități ale omului, iar omul se raportează în mod estetic la existența sa. În școală sunt multiple posibilități de a pregăti copilul să recepteze și să vibreze în fața frumosului, să creeze frumosul și să-l introducă în viața sa personală. Prin activități cu caracter artistic putem realiza un echilibru între universul intim al copilului și solicitările lumii exterioare, ceea ce naște dorința de a avansa în formarea *culturii estetice*, finalitatea principală a educației artistice, care se realizează prin cunoașterea frumosului artistic. Educația artistică nu se poate realiza la modul general, ci doar atunci când abordăm opere de artă, subiectul real care percepe sau contemplă opera realizând o receptare conștientă, comprehensivă a operei. Pentru a descifra însă mesajul operei de artă receptorul trebuie să posede **limbajul artistic**.

Educația artistic-estetică nu se referă doar la aspecte practice, cum ar fi desenul sau interpretarea muzicală. Ea angajează capacități necesare tuturor etapelor receptării operei de artă: *percepției, comprehensiunii, comentării-interpretării și creației* artistice personale. Pornind de la această structură generală a activității artistic-estetice a elevului, școlile pot dezvolta curricula la decizia sa introducând discipline sau module centrate pe dezvoltarea percepției artistice, analiza și comprehensiunea, comentarea și interpretarea unor opere mai complicate, precum și pe dezvoltarea abilităților de creație artistică, pornind de la operele studiate. Sunt posibile și activități de familiarizare a elevilor cu opere reprezentative din arta națională și cea universală (vizite la muzee, galerii de artă, complexe arhitecturale, la teatru, concerte etc.), prioritate având totuși activitățile practice în cele patru activități generale de activitate artistic-estetică.

Scopul general al educației artistic-estetice în clasele primare este formarea **culturii artistice a elevilor**. Acesta are în vedere perspectivele percepției, comprehensiunii, hermeneutică (comentare-interpretarea operelor) și creativă. Respectiv, valori ale culturii artistice a elevilor vor fi competențe și abilități perceptiv-artistice, critic-interpretative, cunoștințe artistice și estetice, abilități de creație elementară. Acestea se vor dezvolta drept urmare a dezvoltării mecanismelor percepției artistice, imaginației artistice, gândirii artistice și creației artistice – componente definitorii ale sferelor emoțional-afectivă, intelectuală și spirituală ale personalității elevilor. De asemenea, implicarea în activități artistice îi poate ajuta pe elevi să-și descopere pasiuni și talente și să-și dezvolte atât identitatea generală, cât și cea artistic-estetică.

Deși există unele dezavantaje, cum ar fi accesibilitatea redusă la resurse și lipsa finanțării adecvate, educația artistică poate oferi oportunități unice de dezvoltare personală și socială, importanța artei în educație menținându-se crucială într-o lume în continuă schimbare.

Raportul operă-receptor. Educația artistic-estetică este centrată pe raportul operă-receptor; ea implică deci două realități care interacționează, completându-se reciproc: *educația pentru artă*, care privește pregătirea celui care receptează pentru înțelegerea și asimilarea mesajului artistic, și *educația prin artă*, care insistă asupra valorificării potențialului creativ al elevului, în vederea formării multilaterale a personalității sale.

Finalitățile EAE. În ultimul timp se obișnuiește ca acestea să fie numite prin termenul generic *competențe*. Prin ultimele însă, în învățământul general, se au în vedere toate tipurile de finalități: cunoștințe, competențe, abilități, trăsături caracteriale, inclusiv aptitudinile, comportamentele, reprezentările și viziunile artistic-estetice [5]. Profilul de formare a absolventului este deci un element-cheie în educație; el descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul fiecărei trepte de școlaritate din perspectiva dezvoltării unor *competențe-cheie*, care au caracter inter – și trans-disciplinar și care permit absolventului școlii generale inserția socială și formarea profesională – elemente definitorii ale educației permanente. Cadrul de referință pentru cele 8 competențe-cheie, recomandate de CE pentru educație, prin competența a 8-a, **conștiința și expresia culturală**-VI. Pâslaru consideră că aceasta ar trebui numită **competență artistic-estetică** [lucr. cit.], vizează aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o gamă largă de medii, inclusiv muzica, artele spectacolului, literatura și artele vizuale. Abilitățile specifice acestei competențe-cheie se referă atât la apreciere, cât și la exprimare: aprecierea și plăcerea operelor de artă și spectacolelor, precum și auto-exprimarea printr-o varietate de medii folosind capacitățile înăscute ale cuiva[2]. Recomandări de formare a unor competențe artistice se regăsesc și în *Declarația de la Frankfurt* privind educația prin arte [6], în recomandările UNESCO (Seul), în care se precizează că folosirea artelor în educație poate să sporească abilitățile creative și inovative ale educabililor[7].

Domeniile de realizare a EAE. Familiarizarea cu artele se face în cadrul *educației formale* și celei *non-formale*. Educația formală include instituțiile de învățământ tradiționale, cum ar fi școlile și universitățile, în timp ce educația non-formală poate include programe sau activități care nu sunt parte a unui sistem de învățământ tradițional, cum ar fi ateliere de artă sau proiecte artistice comunitare.

În cadrul educației formale se poate învăța despre artă prin intermediul unor programe de studiu specializate, cum ar fi cele de arte vizuale, muzică, teatru sau dans. Aceste programe pot varia în funcție de nivelul de EAE al elevilor concreți, dintr-o școală concretă. În acest context, elevii pot învăța elemente de limbaj artistic, tehnici artistice, istoria și teoria artei, precum și modul în care artele sunt utilizate în cultura și societatea contemporană.

În ceea ce privește educația non-formală, aceasta poate include o varietate de activități artistice, precum ateliere de artă, proiecte de artă comunitare sau festivaluri de artă. Aceste activități pot fi organizate de diverse instituții și organizații, precum galeriile de artă, centrele culturale sau organizații non-guvernamentale care promovează artele. În această formă de educație, accentul poate fi pus pe dezvoltarea creativității, a abilităților de comunicare și colaborare, precum și pe exprimarea artistică.

Ambele forme de educație pot fi importante pentru dezvoltarea și cultivarea interesului pentru artă. Prin educația formală, elevii pot dobândi cunoștințe artistice formale și dezvolta abilități, iar prin educația non-formală pot avea ocazia să își dezvolte creativitatea și să exploreze diverse forme de expresie artistică. În ambele cazuri, arta poate juca un rol important în dezvoltarea personală și învățarea pe tot parcursul vieții.

Formarea unui limbaj artistic în clasele primare este extrem de importantă, deoarece aceasta prin decodarea formei artistice este descifrat mesajul operei; **LA**

ajută la dezvoltarea creativității, a exprimării și a abilităților de comunicare a copiilor. Prin intermediul artei, copiii învață să comunice și să își exprime gândurile, sentimentele și ideile într-un mod creativ și individual. Aceștia devin capabili de *comunicare artistică*, putând îndeplini astfel atât rol de emițător, cât și rol de receptor al mesajului artistic.

Fără trăirea conștientă, deci susținută de comprehensiune, de gândirea artistică, cunoașterea artistică ar fi imposibilă. Specificul cunoașterii AE se manifestă într-un caracter practic și senzitiv de receptare a fenomenului artistic, acesta presupunând formarea culturii artistic-estetice, având orientare dublu-unitară: interioară și socială.

Abordarea diferențiată a educabilului în contextul formal și non-formal al disciplinelor artistic-estetice vizează adaptarea strategiilor de predare-învățare la nevoile, interesele și stilurile de învățare ale fiecărui elev. Această abordare ia în considerare faptul că elevii au diferite moduri de a înțelege și de a asimila informațiile, iar un stil unic de predare nu va fi eficient pentru toți elevii.

În contextul formal, abordarea diferențiată se referă la adaptarea strategiilor de predare la diferitele nevoi ale elevilor din cadrul instituțiilor de învățământ. Aceasta poate include utilizarea diferitelor tehnici de învățare, cum ar fi discuțiile de grup, proiectele de cercetare, prezentările orale sau utilizarea tehnologiei pentru a oferi oportunități de învățare individualizate. De exemplu, un elev vizual poate fi mai eficient învățând prin intermediul ilustrațiilor și diagramelor, în timp ce un elev auditiv ar putea prefera explicații verbale sau discuții de grup.

În contextul non-formal, abordarea diferențiată se poate referi la crearea de oportunități de învățare personalizate, cum ar fi lecții private sau ateliere de lucru, pentru a se adapta la nevoile și interesele individuale ale elevilor. D. e., un elev care este pasionat de pictură ar putea beneficia de un atelier de artă care se concentrează pe tehnicile de pictură, în timp ce un elev interesat de dans ar putea beneficia de un program de dans care se concentrează pe diferite stiluri și tehnici coregrafice.

În general, abordarea diferențiată a educabilului în contextul disciplinelor artistice poate contribui la îmbunătățirea învățării și dezvoltării individuale a fiecărui elev, precum și la crearea unui mediu de învățare mai incluziv și adaptat la nevoile individuale ale elevilor.

În concluzie. Rolul artei în educație este unul esențial și poate fi benefic pentru dezvoltarea personală și profesională a elevilor. Prin învățarea artelor, elevii pot dezvolta abilități de creativitate, gândire critică, comunicare, de luarea deciziilor în rezolvarea problemelor, și gândirii critice sau învățarea vizuală prin simboluri.

Prin EAE, elevul trece prin etapele unui întreg proces creator, devine subiect care simte, se emoționează, dar deopotrivă își dă seama că participă indirect la actul de creație și devine el însuși creator.

Formarea unui limbaj artistic în clasele primare este esențială pentru dezvoltarea copiilor într-un mod holistic. Aceasta îi ajută pe copii să își dezvolte abilitățile de comunicare, de rezolvare a problemelor, de colaborare și de gândire creativă, pregătindu-i pentru viața și cariera lor ulterioară. Școala este singurul loc unde elevul poate căpăta cunoștințe de artă în mod organizat, unde poate fi educat prin acest limbaj al simțirii.

Prin crearea și expunerea lucrărilor de artă, copiii sunt încurajați să gândească în mod creativ și să vină cu idei noi și inovatoare.

Aceste abilități sunt esențiale pentru succesul în orice domenii – științific, tehnologic, al afacerilor.

Bibliografie/ webografie:

- Chircuși, C. *Rolul și importanța limbajului artistic în formarea personalității elevului* în Probleme actuale ale științelor umanistice : Analele științifice ale doctoranzilor / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău ; coordonator științific: Ciorbă Constantin (președinte) ; colegiul de redacție: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : CEP UPS Ion Creangă, ISSN 1857-0267, ISBN 978-9975-46-420-8. Vol. 20, 2022, p. 30-34.
- Chircuși, C. *Implicarea fenomenelor artistice în formarea și dezvoltarea competențelor-cheie la ciclul primar*. În: Materialele Secțiunii III-a (Reconfigurarea procesului de învățare în contextul provocărilor societale) revista Conferinței Științifice cu participare internațională "Educația de calitate în contextul provocărilor societale", Chișinău: CEP UPS Ion Creangă, ISBN 978-9975-46-638-7, 2022, p. 218 – 223.
- Cucoș, C. *Educația estetică*. Iași: Polirom, 2014.
- Pâslaru, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma, 2013.
- Pâslaru, Vl. *Educație și identitate: Termeni de referință*. Chișinău: Știința, 2021.
- Disponibil: <https://creative-generation.org/blog-1/frankfurt-declaration-released>
- Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

TEHNICI DE DEZVOLTARE A CAPACITĂȚII DE ASCULTARE ACTIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR BUNE PRACTICI

Florina CODREANU¹

How many times have we not been put in the position to ascertain the difficulties and shortcomings of interpersonal communication, due to the lack of an important component of the communication process, active listening?

How many times have we tried to draw our own students into a conversation, only to find that, although they heard us, they were in a reverie or daydreaming state, and we got no feedback from them, because they didn't even listen to us?

This is precisely the reason why I consider it very useful to apply some active listening techniques at the level of student class, techniques by which we can make the communication process more efficient and determine changes in the behavior of our students, positive changes through which they gain confidence in themselves and in those around them, to express themselves easily and correctly manage their emotions, certain fears as well as relationships with their colleagues.

La baza întregului demers pedagogic axat pe interacțiunea dintre educator și educat se află procesul de comunicare reprezentând „un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolarului, elevului, studentului etc), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă [10, p. 47]

Comunicarea este cu atât mai importantă cu cât, orice ființă omenească manifestă o componentă socială adânc impregnată și bazată pe nevoia de interacțiune și conexiune din care derivă afecțiune sau relaxare, fiind, așa cum o definește Adrian Nuță în lucrarea sa *Abilități de comunicare* „o matrice care înglobează toate activitățile umane” [1, p. 13] și „un act social, deliberat sau involuntar, conștient sau nu” după cum notează Jean-Claude Abric [6, p. 15]. Totodată, așa cum susține Kory Floyd, „comunicarea ne menține sănătoși, întrucât ființele umane au o componentă socială atât de puternică, încât, când ni se neagă șansa de a interacționa, sănătatea mintală și psihică poate avea de suferit” [7, p. 24]

Fiind un concept complex, despre dificultățile unei definiții vorbește și Dinu Mihai susținând că „termenul se află pe buzele tuturor și de aceea el pare lipsit de ascunzișuri, dar, de îndată ce încercăm să-l definim, el își reliefează polivalența și ambiguitățile. [8, p. 9] Astfel, pentru J. A. Legrand, „comunicarea presupune

¹ Profesor, Școala Gimnazială Berești-Tazlău, Bacău, doctorandă anul IV Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Școala Doctorală de Științe ale Educației

reversibilitatea mesajelor în cadrul relației care reunește două entități”, [3, p. 8] în timp ce Franck E. X. Dance îi atribuie cel puțin 15 înțelesuri acestui concept generos.

Dincolo de orice definiții, ar trebui să înțelegem care sunt funcțiile comunicării, căci așa cum subliniază Vasile Molan, „ca profesori, urmărim să realizăm cu clasa învățarea, iar acest lucru depinde în mare măsură de calitatea comunicării noastre cu elevii”. [9, p. 87] În vederea atingerii obiectivelor propuse și a creșterii calității comunicării, funcțiile acesteia, evidențiate de Vasile Molan sunt: „înțelegerea și cunoașterea”, „dezvoltarea unei relaționări conștiente cu ceilalți”, „influența și persuasiunea” [9, p. 87]

Având în vedere faptul că „fenomenul comunicării nu survine în realitate ca entitate izolată și independentă, ci ca parte a unor fenomene mult mai complexe (practica politică, integrarea familială, conducerea organizațiilor, educația tinerilor etc.) [4, p. 10], actorii demersului educațional trebuie să-și exerseze abilitățile de comunicare și să îndeparteze orice fel de bariere care ar putea perturba în vreun fel actul comunicării.

O componentă primordială a comunicării este ascultarea, iar în acest sens, Dinu Mihai face o repartizare a principalelor „activități cu profil de comunicare pe care le desfășoară un intelectual pe parcursul unei zile:

- scrisul 11%
- cititul 15%
- vorbitul 32%

- ascultatul 42%” [8, p. 18] Observăm, așadar, că cel mai mare procent dintre aceste activități îl ocupă ascultarea, deși nu se pune un accent deosebit pe acest segment nici în societate și nici în școală, în măsura în care ar fi nevoie. Vorbind despre ascultare, Kory Floyd remarcă faptul că este.. procesul activ de a înțelege semnificația mesajului rostit de o altă persoană” [7, p. 240]. Așadar, trebuie să distingem scultarea, ca proces activ, de auzire, care este un proces pasiv, întrucât, auzirea nu necesită nici concentrare, nici efort sau un anumit grad de străduire din partea noastră.

În cadrul procesului de învățământ, orice cadru didactic ar trebui să manifeste o preocupare constantă pentru obținerea unei ascultări eficiente din partea elevilor, deoarece „ascultarea eficientă implică ascultarea cu scopul conștient și implicit al înțelegerii mesajului pe care vrea să-l comunice vorbitorul”. [7, p. 240]

Conceptul de ascultare activă apare pentru prima dată în 1957, inventat de Carl Rogers și Richard Farson, fiind reluat în 1987 în volumul celor doi, *Communicating in Business Today*. În vederea unei comunicări eficiente prin practicarea ascultării active, acest concept are în vedere trei condiții relevante: empatia, autenticitatea și considerația pozitivă necondiționată, care se constituie într-o modalitate importantă de a aduce schimbări în atitudinea oamenilor, atât față de ei înșiși, cât și față de ceilalți.

În acest sens, Adrian Nuță accentuează faptul că trebuie ca, „atunci când ascuți să o faci cu deschidere și empatie” [1, p. 44], căci „a asculta fără deschidere înseamnă a asculta pentru a-l judeca sau pedepsi pe celălalt, a-i respinge din start ideile și credințele, a selecta doar ce este eronat sau inutil”, [1, p. 45] în timp ce ascultarea empatică presupune să „poți recunoaște că ești cumva solidar cu ei fiind angajat în aceeași luptă.” [1, p. 45]

Prin exersarea unor astfel de atitudini observăm producerea unor schimbări în comportamentele interlocutorilor noștri, în atitudinea elevilor noștri față de ei înșiși și față de ceilalți din grup, observăm o conturare a valorilor personale, o deschidere către propriile experiențe dar și către experiențele celorlalți precum și o maturitate emoțională.

Din experiențele proprii, am observat în rândul elevilor, că ascultarea cu deschidere și empatie duce la dezvoltarea unei anumite laturi sensibile care determină o grijă și o preocupare spre ascultarea și preocuparea a ceea ce simt și gândesc atât ei înșiși, cât și la adresa celorlalți. Totodată, sesizăm că nu este deloc o abilitate ușor de dobândit, necesitând o preocupare constantă din partea cadrului didactic, o atenție sporită, un interes sincer față de vorbitor pentru a fi în permanență un adevărat model de urmat iar dezvoltarea unui astfel de interes este o sarcină destul de dificilă care se dobândește încet și cu anumite dificultăți.

Fiind o componentă importantă a procesului de comunicare, ascultarea corectă îmbunătățește comunicarea, contribuind la creșterea nivelului de înțelegere, la acumularea cunoștințelor și la sporirea eficienței activităților zilnice. Astfel, este primordială preocuparea pentru dezvoltarea acestei abilități în procesul de învățare, iar în cadrul competenței specifice de receptare a mesajului oral, ascultarea activă stă la baza dezvoltării competenței de comunicare, influențând atât direct cât și indirect calitatea procesului de învățare.

Cu siguranță, fiecare dintre noi ne-am confruntat în cadrul activității la clasă cu situații în care constatăm că elevii noștri doar ne aud, fără să depună efortul conștient de a ne și asculta, căci „gândim de trei ori mai repede decât ascultăm și de aceea celor mai mulți oameni le e greu să asculte efectiv.” [2, p. 21]

Depinde de pregătirea noastră profesională, de mult studiu individual și de măiestria cu care abordăm întreg demersul didactic pentru a reuși atât să ascultăm corect, cât și să ne facem ascultați de elevii noștri pentru că „oamenii au o nevoie profundă de a fi acceptați. Pentru a fi acceptați, trebuie să fie înțeleși. Iar pentru a fi înțeleși, trebuie ascultați când se exprimă.” [1, p. 33]

În vederea unei ascultări eficiente este important să eliminăm o serie de obstacole care distrag atenția în procesul de comunicare. Kory Floyd enumeră printre astfel de obstacole *zgomotul*, *pseudoascultarea*, „folosirea comportamentelor de tip feedback pentru a crea falsa impresie că ascultăm” [7, p. 252], *ascultarea selectivă* care implică „a asculta doar ceea ce vrem să auzim” [7, p. 252], *supraîncărcarea informațională*, adică „starea de a fi depășit de cantitatea de informații receptate” [7, p. 252], *reveria* pe care o întâlnim adesea la elevii noștri, „visarea cu ochii deschiși, în timpul în care nu ascultăm” [7, p. 255], *tendința de respingere*, de a contesta punctul de vedere al unui vorbitor”, [7, p. 256] *obtușitatea*, constând în „tendința de a nu asculta nimic din lucrurile cu care nu suntem de acord”, [7, p. 257] *întreruperea competitivă* „folosirea întreruperilor pentru a prelua controlul asupra unei conversații”. [7, p. 257]

Referitor la eliminarea unor astfel de blocaje, Adrian Nuță ne vorbește despre cele 12 blocaje în ascultare, enumerând; „comparația”, „recapitularea”, „vederea paranormală”, „filtrarea”, „etichetarea”, „identificarea”, „visarea”, „rezolvarea problemelor”, „deraierea”, „placarea”, „nevoia de a avea dreptate”, „contestarea” [1, p. 35] care pot împiedica procesul de ascultare în diverse situații iar prin îndepărtarea acestora putem să ne implicăm și să eficientizăm procesul de comunicare.

Odată eliminate aceste bariere sau blocaje care îngreunează procesul de ascultare este foarte important să punem în practica de zi cu zi acele tehnici care eficientizează procesul de comunicare și care fac dintr-un bun ascultător „un partener real care se asigură că a înțeles corect.” [1, p. 41] Mai mulți autori prezintă o serie de strategii utilizate pentru îmbunătățirea aptitudinilor „de ascultare informațională, critică și empatică” [7, p. 258]

Astfel, Allan & Barbara Pease vorbesc despre cele „cinci reguli de aur ale ascultării” [2, p. 21], înțelegând prin *ascultare activă* „o metodă remarcabilă de a-i încuraja pe alții să continue să vorbească și de a vă asigura că înțelegeți ce vă comunică.” [2, p. 21] Autorii pun accentul, prin exemplificările date, pe reformularea subiectului deschis de un interlocutor și retransmiterea acestuia în mod direct.

Altă tehnică prezentată de acești autori și pe care o utilizez cu succes la clasă în diverse situații este folosirea *încurajărilor minime*. „Când vorbește cealaltă persoană, stimulați-o să continue, folosind următoarele încurajări minime: *Înțeleg, Mda, Adevarat?, Mai spune...*” [2, p. 23] Prin această tehnică, de cele mai multe ori se mărește atât durata relatărilor interlocutorului nostru, cât și volumul informațiilor pe care le primim.

Cea de-a treia *regulă de aur* se referă la „menținerea contactului vizual cu interlocutorul” [2, p. 23] pe întreaga durată a desfășurării convorbirii pentru a se asigura acea legătură care duce la desfășurarea unei comunicări eficiente.

Prin cea de-a patra regulă, autorii ne sfătuiesc să ne înclinăm sau să ne aplecăm spre interlocutorul nostru, deoarece „avem tendința să ne îndepărtăm de persoanele care nu ne plac sau ne plictisesc.” [2, p. 23]

O regulă care nu ține doar de o ascultare activă eficientă, dar demonstrează și nivelul de educație pe care îl are o persoană ne sfătuiește să „evităm nevoia de a schimba subiectul, lăsând vorbitorul să termine ce are de spus.” [2, p. 23]

Venind în sprijinul eficientizării comunicării prin ascultare activă, Adrian Nuță prezintă, la rândul său, trei tehnici de ascultare asemănătoare regulilor prezentate mai sus, dar pe care el le numește *parafrizare, clarificare și feedback*, acestuia din urmă găsindu-i trei clasificări: *feedback imediat, onest, suportiv*.

În sprijinul îmbunătățirii abilităților de ascultare și pentru a ne atinge atât scopul de a înțelege mesajul vorbitorului dar și de a învăța din acesta, vine și Kory Floyd care ne sfătuiește să „evităm tendința de a *auzi* cuvinte sau afirmații care nu sunt rostite” [7, p. 259], să evităm „biasul confirmării, tendința de a acorda atenție doar informațiilor care vin în sprijinul valorilor și convingerilor proprii, respingând sau ignorând informațiile care nu le confirmă” [7, p. 260], să evităm, de asemenea, „efectul vivacității, tendința evenimentelor dramatice, șocante, de a distorsiona perspectiva asupra realității”, [7, p. 260] invitându-ne la „scepticism, practica dovezilor care sprijină un fapt” [7, p. 261] și la evaluarea gradului de credibilitate pe care îl manifestă un vorbitor, susținând că „persoanele cu bune abilități de ascultare practică scepticismul, evaluând meritele și dovezile în sprijinul unui argument.” [7, p. 261]

Utilizând toate aceste tehnici de ascultare activă în viața cotidiană dar mai ales în activitatea didactică, vom observa că procesul de învățare este facilitat prin intermediul ascultării active, căci profesorul devine un consilier al elevului, un bun sfătuitor, câștigându-i încrederea acestuia, ceea ce duce la eliminarea anumitor tensiuni, neînțelegeri sau conflicte și implicit, a atitudinii negative față de actul

învățării. În același timp, prin încrederea căpătată, elevul își dezvoltă capacitatea de exprimare, capacitatea de a gândi, de a explora sau de a pune întrebări, fiind dirijat spre căutarea soluțiilor cu certitudinea obținerii unui feedback imediat sau la cerere, reușind, totodată să-și decodeze emoțiile sau orice fel de temeri legate de examene sau relațiile din cadrul unui colectiv de colegi.

În *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* elaborat în Republica Moldova în anul 2018, „s-a acordat statutul de competență specifică *Receptării mesajului oral*, argumentul fiind asigurarea echilibrului dintre vorbitori și ascultători. Se propune în contextul acestei competențe dezvoltarea unei dimensiuni mai puțin abordate, cea de ascultare activă” [5, p. 23] Se recomandă astfel, ca în cadrul unei lecții care vizează dezvoltarea abilităților de ascultare să se parcurgă trei „etape standard: pre-ascultarea, ascultarea propriu-zisă, și post-ascultarea” [5, p. 28]

În activitatea desfășurată la clasă am exersat foarte mult abilitatea de a asculta activ a elevilor mei prin intermediul poveștilor, respectând „șablonul predictibilitate – surpriză sau repetiție-schimbare” [5, p. 29] iar prin dramatizările și jocurile de rol realizate ulterior, am reușit să-mi determin elevii să empatizeze cu personajele, să participe cu bucurie la activități transpunându-se în rolul personajelor, să relaționeze cu colegii, să se exprime liber și corect și să se adapteze la diverse situații create.

Am remarcat astfel, ca urmare a beneficiilor ascultării active care trebuie exersată în permanență, ușurința cu care elevii își exprimă gândurile, sentimentele și opiniile în mod clar, ceea ce contribuie la o eficientizare a comunicării.

De asemenea, în anumite situații de neînțelegere sau tensiune în cadrul grupului de elevi am apelat la implementarea acestor strategii de ascultare activă, îndemnându-i să se încurajeze reciproc să vorbească (pe rând), să se urmărească în momentul vorbirii, să stabilească un ton confortabil, să semnaleze faptul că sunt interesați și atenți chiar și atunci când nu sunt neapărat de acord cu interlocutorii lor, ceea ce a condus la clarificarea stărilor de fapt, la dispariția confuziilor și

la reducerea potențialului de stres și tensiune.

Întrucât nu este deloc o abilitate ușor de dobândit, deoarece cere multă practică și necesită schimbări în atitudinile noastre de bază, cere dezvoltarea unei atitudini de interes sincer față de vorbitor și capacitatea de a vedea lucrurile și din punctul de vedere al acestuia, trebuie să exersăm continuu în vederea depășirii oricăror dificultăți de dezvoltare a capacității de ascultare activă și să ne însușim în modul personal de a comunica strategiile și tehnicile unei bune ascultări.

Bibliografie:

- Adrian Nuță, *Abilități de comunicare*, Editura S. P. E. R, 2004
Allan Pease, *Abilități de comunicare*, Editura Curtea Veche, București, 2007
Andre de Peretti, Jean-Andre Legrand, Jean Boniface, *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, 2001
Gheorghe-Ilie Fârte, *Comunicarea – O abordare praxiologică*, Casa Editorială Demiurg, 2004
Ghid de Implementare a Curriculumului pentru Învățământul Primar, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2018
Jean –Claude Abric, *Psihologia comunicării – Teorii și metode*, Editura Polirom, 2002
Kory Floyd, *Comunicarea interpersonală*, Editura Polirom, 2013
Mihai Dinu, *Comunicarea, repere fundamentale*, Editura Algos, 2000
Vasile Molan, *Didactica disciplinelor – Comunicare în limba română și limba și literatura română din învățământul primar*, Editura Miniped, 2014
Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1998

TEXTUL LITERAR ÎN DIVERSITATEA FORMELOR LUI DE MANIFESTARE

Nicoleta DOBRIN¹

Currently, in Romania and in the Republic of Moldova, a new system is being formed oriented toward integration into the educational space of the modern world. The Romanian language and literature have an important place in the education plan in primary school, besides being a means of communication, they aim at a central goal of development of a cultural consciousness. The literary text is the primary reality and the starting point of any humanistic discipline, says the literary critic M. Bahtin. Once created, it detaches itself from its author to function in the cultural institution of society as a unit of values.

Actualmente în România și în Republica Moldova are loc formarea unui sistem nou al învățământului, orientat spre integrarea în spațiul educațional al lumii moderne

Prevăzută în planul de învățământ, limba și literatura română ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ în clasele primare, deoarece pe lângă faptul că sunt mijloc de comunicare, ele vizează un obiectiv central de dezvoltare a unei conștiințe lingvistice culturale. Textul literar este realitatea primară și punctul de pornire al oricărei discipline umanistice, consideră criticul literar M. Bahtin

Odată creat, el se desprinde de la autorul său pentru a funcționa în instituția culturală a societății ca unitate de valori.

Roman Jakobson, un reprezentant al școlii formaliste ruse, încă în lucrările sale mai vechi, definea poezia ca limbaj cu funcție estetică. Ulterior în studiul „Lingvistică și poetică”, el susține că „funcția poetică a limbajului este orientarea lui spre mesajul literar și conectarea lui spre opera literară ca atare. [51;p. 720].

Dorim să amintim în această ordine de idei și definiția lui Tzvetan Todorov, întrucât, în viziunea autorului, textul literar trebuie studiat în realitatea sa: „Noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază... Textul poate să coincidă cu o carte sau cu o întreagă carte”; textul constituie un sistem, care nu trebuie identificat cu sistemul lingvistic, ci trebuie corelat acestuia. [54;p. 702].

Abordând noțiunea de text, care, în cazul său o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție duce la „moartea autorului” în sensul că autorul își poate găsi cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatura. Conform lui Barthes „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară; ea va contesta doar mitul criticii conform căreia opera literară ar intra într-o mișcare

¹ Profesor pentru învățământul primar, Școala Gimnazială Numărul 13, Râmnicu-Vâlcea

evaluativa. Din acest moment, intram in jocul semnificațiilor literare. Analiza literara devine pluralista [51;p. 226].

În contextul acestor constatări; textul se dovedește a fi instrumentul esențial de lucru cu elevii la nivelurile învățământului;un suport prețios in optimizarea activității instructiv-educative si in asigurarea calității didactice a profesorului. Daca ne referim la procesul de predare-învățare evaluare a literaturii romane in clasele primare, ținem sa subliniem ca textul întotdeauna a jucat un rol important in conceptualizarea metodologiei de predare a literaturii romane.

Conceptul de text (din latina *textus-țesătură*), al cărei noțiune s-a impus in comunitatea științifică și didactică a ultimilor decenii „călătorește” în mai multe variante de sens dintre care ținem să menționam pe următoarele trei. Prima accepție, cea mai răspândita, folosita in limbajul cotidian, considera textul un „document scris” asimilându-l cu noțiunea de „operă literară”. A doua viziune, introdusă de lingviștii anilor 60 abordează textul ca „o dimensiune variabila”. A treia opțiune a textului, destul de specifică, susținuta de cercetătorii francezi grupați in jurul revistei „*Tel Quel*” considera textul drept o „practica semnificativa in comunicare”. În opinia criticului literar J. Kriesteva, textul „ca practica semnificativa in comunicare se definește, in primul rând ca o productivitate individuala a fiecărui elev, realizata in si prin limbaj [48 ;p. 493].

In varianta specifica sistemului de predare-învățare, textul semnifică două lucruri:

- totalitatea frazelor care constituie o scriere sau operă;
- scriere considerată în redacția sa originală și autentică.

Trebuie sa constatam ca textul se impune de fapt, printr-o dubla identitate: una fizica, fiind semn material, grafic; cealaltă ideala, având o structura semnificativa. Sensul textului se manifesta exclusiv in procesul receptării mesajelor literare sau a componentelor literare. O disimetrie variabila se poate forma in interiorul unui text intre blocul verbal si blocul semantic si atunci același sens textual poate genera mai multe semnificații.

Dacă marile creații **Odissea și Oedip** ar fi ajuns la noi in forma lor originala, susține cercetătorul P. Cornea, ceea ce s-ar fi păstrat cu siguranță ar fi „coloratura lor exterioara”. În ceea ce privește „coloratura interioara” – imaginea lor mentala” – șansa recuperării exacte este cu neputință. Noi nu putem lectura aceste opere exact așa cum le-au citit cei care ne-au precedat [29;p. 256]. Motivul este simplu: in literatura „semnificatul nu transfera informația semnificat invariabil”. Formarea sensului depinde nu numai de ceea ce se comunica, ci si de modul in care cititorul (elevul) înțelege ce a spus.

De fapt, definițiile textului variaza in funcție de metodele explorării. Acest fapt a fost demonstrat de lingvistul H. F. Plett, care identifica trei aspecte de explorare a textului. În aspectul explorării sintactice, textul este o combinatie de 2-3 enunțuri a căror coeziune trebuie sa fie asigurata de elementele-legătură existente in aceste enunțuri. În aspect pragmatic (al receptorului), condiția existentei și funcționarii textului este ca „ secvențele de comunicare” care sunt parte a componenta a textului sa transmită o informație cu o contribuție substanțială la formarea literara a elevilor; acest aspect ne propune o colaborare inteligibila între emițător și receptor ținând cont de experiențele fundamentale ale elevilor cu ajutorul contextelor, mesajelor literare. În „aspect semantic” un text devine productiv, daca produce o tema explicita,

indica o realitate perceputa de elevi, la nivel de formare a orizontului intelectual-cultural al elevilor [46, p. 450].

Din punct de vedere socio-psiholingvistic, A. Babailova[59;p151]. definește textul drept un semn compus și o unitate integră a comunicării, un sistem de elemente semantic unite într-o structură comunicativ cognitivă unică, caracterizată printr-o anumită definitivare verbală și structură compozițională. Cercetătorul rus B. R. Madec consideră drept text chiar și un enunț desfășurat, corelat la triada preeveniment, endoeveniment, posteveniment literar, dacă există o altă informație necesară în memoria elevului, destinat al comunicării textuale, lucru care, în opinia noastră, se pare mai puțin convingător, deoarece nu se pot suprapune aceste 2 realități noționale diferite: enunțul ce ține de aspectul gramatical al limbii, iar textul de cel semantic. [66;p. 175.]

Autoarea T. Dridze consideră că textul operează, pe de o parte, cu semne denotative (atunci când semnul denumește un obiect concret, indiferent de veridicitatea sau eroarea lor) și, pe de altă parte, cu semne designative (atunci când semnului îi corespunde o noțiune sau indică legătura dintre noțiuni). Aceste semne intră în diverse relații semantice succesive. Însuși textul este un semn de un anumit tip sau un supersemn, care impune elevului un program de activitate și conduită [61;p268.]

J. M. Adam remarcă trei tentative tipologice ale textului:

- texte în care predomină funcția emotivă, texte în care predomină funcția referențială și texte în care predomină funcția conotativă;
- după criteriul formal, tematic, retoric, pragmatic etc., ca marcatori enunțiativi;
- după clasificare:
 - **tipul descriptiv** prezintă organizarea spațială;
 - **tipul narativ** este concentrat pe desfășurarea în timp;
 - **tipul expozitiv** este asociat cu analiza și sinteza receptărilor conceptuale;
 - **tipul argumentativ** este centrat pe o luare de poziție;
 - **tipul instructiv** indică o acțiune.

Autoarea afirmă că existența unor tipuri de texte bine definite este o utopie, deoarece, dacă se are în vedere actul comunicativ, aceasta este o expediție intențională. Fiecare text este o unitate destul de eterogenă pentru a putea fi definit ca aparținând strict unui anumit tip. Textul este o manifestare materială grafică a actului de comunicare la lecțiile de literatura română [41;p. 224]. Noi acceptăm ideile formulate de cercetătorul J. M. Adam, însă nu putem fi totalmente de acord în cercetarea noastră cu faptul că tipologia textelor este greu de stabilit, implicându-se aspectul comunicativ al textului literar și intenția ca unele din constantele definitorii ale acestui text.

În opinia noastră, pare cu mult mai valabilă perceperea textului într-o manieră specifică, pe care ne-o propune cercetătorul E. Coșeriu. În opinia savantului, textul este o construcție în care se prezintă simultan trei niveluri de funcționalitate, trei tipuri de conținut: desemnarea, semnificatul și sensul [10;p. 302]. **Desemnarea** este referința la realitate, adică relația în fiecare caz fiind determinată între o expresie lingvistică și o stare de lucruri reală, între semn și un lucru denotat. **Semnificatul** este conținutul unui semn sau al unei expresii date într-o anumită situație. **Sensul** este

conținutul propriu al unui text, textul poate să exprime dincolo de desemnare și semnificat.

Pe de altă parte, lingvistul E. Coșeriu afirmă că în text nu există semnificație; în text, semnificația este instrumentul pentru a desemna ceva; semnificația se găsește în limbă și în conștiința vorbitorului (elevului). [11;p. 184]

Este relevantă ideea promulgată de cercetătorul T. Todorov, care afirmă că textul supus analizei e o suită de fraze ([54;p. 267] și propune distincția dintre **aspectul verbal** al unui text, constituit din totalitatea elementelor specific lingvistice, **aspectul sintactic**, care se referă la relațiile dintre unitățile textuale și **aspectul semantic**, ca produs complex al conținutului semantic al unităților lingvistice. În opinia cercetătorului T. Todorov, studiul aspectului verbal acordă atenție fenomenelor stilistice, precum și celor elementare, cum ar fi lungimea textului; pentru studiul aspectului sintactic Todorov propune analiza propozițională, care permite segmentarea textului în enunțuri logice simple [55, 267 p].

Dorim să constatăm, după cum afirmă și lingvistul O. Ducrot, că se pot circumscrie câteva puncte centrale, pe care orice teorie a textului ar fi de dorit să le aibă. Este vorba de:

- **coeziunea textului**, care desemnează modalitățile specific verbale, iar coeziunea transfracică ține direct de cea textuală;
- **coerența textului**, care presupune configurația conceptelor care organizează universul textual, această coerență garantează continuitatea și integrarea progresivă a semnificațiilor în jurul informației textuale [44;p. 530]

O ipoteză exprimată de cercetătoarea Z. Ionescu Ruxândoiu, scoate în evidență faptul că termenul „discurs textual” este folosit pentru a confirma importanța textului, reprezentat de o singură unitate semantico-sintactică [17;p. 119].

Analizele efectuate în acest cadru situează geneza textului la nivelul proceselor cognitive prelingvistice.

În aceeași arie de idei, cercetătorul Meghentesov S. afirmă că conceptul de caracter neîntrerupt, **coerență** și cel delimitativ țin de categoriile textului; caracterul coerent al textului este interpretat ca o legătură de sens, care se reflectă și asupra enunțurilor, cu nuanță de **coerență locală** sau ca legătură de conținut, finalitatea de conținut a textului în întregime – **coerența globală**, astfel vom putea reda un conținut concret [65;p. 59-68].

Anume datorită coerenței, consecutivitatea enunțurilor se prezintă drept ceea ce exprimă tema trecutului și desemnează o finalitate interioară a textului, susține cercetătorul E. I. Șendels [67;p. 9-12]

În această ordine de idei, dorim să menționăm și opinia cercetătorului K. Sommerfeldt despre rolul câmpurilor funcțional-semantice ale textului, definindu-le ca pe niște elemente de limbă, care au trăsături semantice identice. Referindu-se la tipurile de texte, autorul constată:

- clasele de texte se diferențiază după dominantă intenției comunicative (funcția textului), activizare, informare, explicativă și de stabilire a contactului;
 - tipurile de texte sunt subclase ale claselor de texte, care corespund unor intenții comunicative speciale: informativ-obiectuale, informativ-emoționale, de convingere, de explicare;

- speciile de texte se determină în baza evidențierii în procesul analizei a formelor compoziționale dominante; în textele explicative trebuie diferențiate textele argumentative și explicative;
- subspecii de texte, determinate în baza unor criterii general-aspectuale (obiectul, sfera comunicării, partenerii, canalul comunicării și situația) și convenționale (formele generale utilizate) [62;p. 10-16]

Luând în considerație faptul, să ne propunem în cercetarea noastră, cum am putea să utilizăm noțiunea de text în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare a literaturii române, aderăm la definiția propusă de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, în opinia cărora textul este orice secvență discursivă (orală și/sau scrisă), înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care fie ca suport sau scop, fie ca produs sau proces constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative pe parcursul îndeplinirii unei sarcini. [7;p. 16]

În contextul aderării la noțiunea de „text literar”, dorim să menționăm că problematica textului literar implică două modalități de rezolvare:

- cercetarea textului literar ca o entitate lingvistica funcțională;
- depistarea „blocurilor explicative” care aparțin în exclusivitate la textele literare din perspectiva educațională.

În vederea primului aspect, **textualitatea**, este un proces de integrare a formei și a conținutului evidențiind calitatea explorării tuturor unităților comunicative. Cercetătorul E. Vasiliu afirmă că **textualității** îi aparține elementul „coeziunea” care desemnează în special legăturile exterioare, formale; iar coerența – legăturile interioare, de sens [39;p. 163]. Toate aspectele textualității le putem regăsi în textele literare.

În opinia cercetătorului E. I. Șendels, care nu acceptă dispersarea semantică a acestor doi termeni-coerență și coeziune. Coerența, în accepția savantului poate îndeplini trei funcții de bază:

- asigură legătura semantică dintre părțile textului, necesară atât în determinarea temei generale a textului, cât și a microtemelor;
- îl pregătește pe receptor (pe elev) pentru informația care urmează, îl conduce pe calea cunoașterii textului;
- întărește memoria textuală, întorcându-l pe receptor (pe elev) la cele anterioare, amintindu-i despre cele citite, apelând la cunoașterea de către el a realității.

E important să menționăm și alt șir de constante ale textului, cum sunt **intenționalitatea** și **acceptabilitatea**. Orice text este o structură intențională, supusă unor standarde de acceptabilitate. Intenția comunicativă a **emițătorului** se realizează numai în cazul în care e recunoscută exact de **receptor**, astfel devine bloc cognitiv comun al emițătorului și al receptorului. Dificultatea de a recunoaște exact intențiile comunicative ale emițătorului sunt strâns legate de discrepanțele posibile între sensul literal al enunțului și sensul pe care i-l atribuie emițătorul. Polul emiterii și cel al receptării sunt asimetrici, susține cercetătorul L. Ionescu-Ruxăndoiu [16;p. 112.], deoarece problemele pe care le au de soluționat emițătorul și receptorul sunt diferite. Emițătorul se întreabă cum să spună un anumit lucru astfel, încât să-l determine pe receptor să-i înțeleagă corect enunțul, discursul literar, să-i sesizeze intențiile comunicative și să reacționeze. Iată de ce comportamentul emițătorului trebuie să fie prin excelență unul **strategic**. Apoi urmează noțiunea de „diferențiere generică”,

deoarece analiza textualității nu poate trece cu vederea extrema diversitate a genurilor de texte posibile și **poetica textului**, care ne prezintă o textualitate specifică. Este de fapt, în semn direct al **creativității textuale**. Nu mai puțin important este **rolul destinatarului**) spune Ducrot O. Schaeffer, Y. M..., deoarece receptorul poate să aleagă între un destinatar determinat și altul nedeterminat și **dominanta ilocutorie** – textul va fi o descriere (cazul unei opere literare), o amenințare etc. Toate aceste decizii, care permit receptorului (elevului) să identifice opera literară drept exemplu de un anumit tip de limbaj, de un anumit tip de comunicare, țin de regulile constitutive de asimilare a textului literar. În opinia noastră, realitatea lor generică se referă la stabilirea unui cadru comunicațional, la un fapt intențional și nu la determinarea operei literare ca mesaj singular, respectiv la o situație textuală (tematică sau formală). În continuare propunem noțiunea de **norme de reglare** formale sau tematice. Din punctul de vedere al organizării sintactice și semantice ale textului, și îndeosebi, al structurii formale și tematice, textele nu pot fi caracterizate prin reguli constitutive de ordin suprafazic; la nivelul determinărilor de ordin intențional sau pragmatic opera literară nu face decât să exemplifice proprietățile generice, la nivelul textului ea (opera literară) le poate modifica, le poate transforma sau chiar submina modelul literar. Chiar dacă nu respectăm o oarecare normă de reglare, aceasta nu poate distruge inteligibilitatea operei literare.

Unul din aspectele principale ale legăturii de sens dintre enunțuri într-un text literar este **implicarea**, după noi, este o operație logică de unire a noțiunilor, care se manifestă în calitate de cauză, condiție – așa numitul, **antecedent** și urmările lor, susține E. /КИДРЯКОВА [63;p. 93], acțiunea mecanismului implicației este o condiție obligatorie a interpretării și înțelegerii adecvate a textului în acțiunea de valorificare a lui în procesul educațional.

Cercetătorul N. Serkova definește **unitatea superfrazică** ca pe una funcțional-verbală, care, spre deosebire de cuvânt, sintagmă, enunț, prin caracterul său corelează cu realitatea prin intermediul unui grup de reflecții și concluzii raționale și se evidențiază în exterior printr-un complex prosodic. În textele literare, de exemplu, există alineate consacrate personajelor principale, aprecieri subiective ale autorului [58;p. 3-8]

Într-o formă simplă, cercetătorul J. Kristeva introduce și termenul de **intertextualitate**, ea consideră că orice text se naște în relație și în dialog cu alte texte anterioare; intertextul este un ansamblu de texte care pot fi apropiate de cel pe care îl avem ca model de asimilare, la fel – ansamblul textelor regăsite în memorie la lectura unui pasaj determinat sau poate fi de3finită drept o coprezență între două sau mai multe texte, de cele mai multe ori prin prezența efectivă a unui context literar în celelalte contexte literare. Cercetătorul K. Zomerfeldt vede intertextualitatea în felul următor:

- În primul rând, fiecare text aparține unui anumit tip și împarte cu el aceleași caracteristici linguale (sintactice). Transferul unui tip de text asupra altuia este receptat ca o încălcare a normei și presupune efectul unei așteptări „amăgitoare”;
- De multe ori textul include indicații directe și indirecte la alte texte (citate, trimiteri, epigrafe, aluzii etc.);
- Intertextualitatea se observă atunci când se elaborează un ciclu de texte;
- Pentru publicistică este caracteristică legătura dintre texte care îl informează pe cititor despre evenimente cu durată în timp și comentarea

lor. Este vorba de variantele unei microteme. Aceste texte au autori diferiți, însă coincidența tematică și funcțională solicită respectarea unor legități lingvistice;

- Există așa-numitele texte secundare, orientate special spre cele primare, care sunt cunoscute cititorului.

Studiind problema **textului literar**, cercetătorii abordează deseori și noțiunea de „literaritate”, propusă de lingvistul american de origine rusă R. Jakobson. Acest savant susține că obiectul științei literare nu este literatura, ci literaritatea, adică ceea ce face dintr-o operă dată o operă literară, ce conține un anumit mister.

Caracterul literar al unui text e redat direct prin recunoașterea procedeelelor formale și compoziționale în dependență de natura lor verbală. R. Jakobson e de părere că literaritatea n-o poți găsi în subiectul, tema sau motivele textului, ci în stilul și structura acestuia. Cu alte cuvinte textul literar se deosebește de celelalte tipuri de texte nu atât prin **ce** descrie, dar **cum** descrie. În opinia autorului, comunicarea verbală se transformă în una literară atunci când ea conține un limbaj conotativ.

Astfel, metodologia **textului literar** în procesul de educație literar-artistică a elevilor reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică, ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la notarea **textului literar**, de metode, procedee, activități și forme, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmându-se în formarea cititorului activ prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor în literatură și artă.

Bibliografie/ webografie:

- Nicu Nicu A. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*, București: EDP, 2007 [P. 1 p. 336,]
- Albulescu I. M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000 [P. 3. p. 224]; ISBN 973-351325-3.
- Angelica Hobjila A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar* Iași: Junimea, 2006. [P. 4 369p]
- Bahtin, M. *Metodă formală în știința literaturii. Introducere critică în poetica sociologică* (trad. P. Magheru). Buc: Editura Univers, 1992,. [P. 234 p]
- Bărbulescu Gabriela, Beșliu Daniela. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. [P. p. 240]; ISBN 973-35 1325-3.
- Botezatu Eliza, *Compunerea*, Chișinău: Lumina, 1985, [P. p. 152]
- Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: Comitetul Director pentru Educație, 2003. p. 203, p. 16; ISBN 9975-78-259-0.
- Cerghit. I. *Metode de învățământ*, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980. p. 276.
- Cojocaru – Borozaan Maia. *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, 2010, (p. 239), Stanciu, *metode de învățământ în curs de pedagogie generală*, coordonator Șt. Stoian. București EDP.
- Coșeriu E. *Lecții de lingvistică generală*, Chișinău: Editura Arc, 2000, 302 p; ISBN-9975-61-146-XM-157-126.
- Coșeriu E.). [Coșeriu, E. *Lingvistică integrală* București; Editura Fundației Culturale Române, 1996; p184].
- Coteanu I. *Gramatică, stilistică, compoziție*. Bucur: Editura Științifică, 1996 p. 253
- Eftenie N. *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45, 2000. 344 p.
- Ioan Cerghit. *Metode de învățământ*, Iași: Polirom, 2006, p. 315,
- Ionescu. M. *Demersuri creative în predare și învățare* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.

PERSONALIZAREA ACTULUI EDUCATIV – UN IMPERATIV

Daniela GHIDARCEA¹

The personalization of the educational act is considered a challenge in the field of educational sciences, aimed at an innovative approach to the school curriculum. It appears as a measure of integration into mainstream education of children with special educational needs, aiming to develop a teaching-learning framework more adapted to students' needs. Personalised learning enables learners with special educational needs to be integrated into mainstream education and receive support and interventions without being isolated or stigmatised, thereby improving educational outcomes. Students' personality profiles (skills, gaps, strengths, weaknesses, interests and aspirations) and personal learning styles match the diverse learning experiences proposed. Personalised learning has been considered learning that focuses on a learner's capabilities, skills, interests and needs. What is valuable about this approach is that each student will have their learning desires fulfilled. Applying personalized learning could make every student progress.

Personalizarea actului educativ este considerată o provocare în domeniul științelor educaționale, care vizează o abordare inovativă a curriculum-ului școlar, centrată pe aspect precum: folosirea a diverse strategii de predare și învățare, urmărind implicarea tuturor elevilor în actul didactic și, în același timp, adaptarea la diferititățile de învățare; construirea demersurilor evaluative pe cunoașterea punctelor tari și apunctelor slabe ale elevului; oferirea oportunităților egale de învățare prin curriculum; dezvoltarea organizației școlare și proiectarea strategiilor de învățare în funcție de nevoile și interesele elevului; dezvoltarea comunității de învățare, prin colaborare și parteneriat (OECD, 2006).

În sistemul românesc de învățământ, unul dintre demersurile sistematizate de personalizare a învățării face referire la intervenții concrete, precum cele de la nivel de conținuturi, procese, mediu educațional și produse ale învățării, pentru categorii specifice precum supradotații sau copii cu nevoi speciale

Plasarea accentului abordărilor psihologice recente sporește atenția elevului în centrul activității de predare-învățare și spre dezvoltarea unor planuri de predare care să țină cont de nevoile individuale ale acestuia a generat o serie de preocupări în direcția integrării copiilor cu CES în școlile obișnuite. Astfel, recente reforme în domeniu din România au lărgit sfera conceptului de cerințe educative speciale (CES) de la semnificația „deficiențe profunde” la cea de „tulburări/dificultăți ușoare de învățare – derivate sau nu dintr-o deficiență – care solicită eforturi suplimentare și complementare obiectivelor generale ale educației” (OECD, 2007).

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Hunedoara

În acest context, putem înțelege învățarea personalizată ca pe o măsură de integrare în învățământul de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, urmărind dezvoltarea unui cadru de predare-învățare mai adaptat nevoilor elevilor.

Acest deziderat, presupune o coagularea demersurilor punctuale: finalități specifice, oportunități de învățare personalizate, resurse și servicii de sprijin complexe, cultură organizațională personalizată.

Rezultatele parțiale ale proiectului „Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă”, dezvoltat la nivelul anului 2009 de Institutul de Științe ale Educației, în colaborare cu Reprezentanța UNICEF din România, evidențiază faptul că în practica școlară, acest complex de măsuri întâmpină o serie de dificultăți: pe de o parte, se poate vorbi despre o slabă conștientizare a importanței și nevoii integrării acestei categorii de copii în școala de masă; pe de altă parte, actorii școlari se confruntă cu resurse insuficiente și cu practici școlare deficitare pentru susținerea acestei măsuri de politică educațională.

Învățarea personalizată permite elevilor cu cerințe educaționale speciale să fie integrați în învățământul de masă și a primi sprijin și intervenții fără a fi izolați sau stigmatizați, îmbunătățind astfel rezultatele educaționale.

Ca parte a acestei abordări, profilurile de personalitate ale elevilor (abilitățile, lacunele, punctele lor forte, punctele lor slabe, interesele și aspirațiile fiecăruia) și stilurile personale de învățare se potrivesc diverselor experiențe de învățare propuse.

Învățarea personalizată a fost considerată o învățare care se concentrează pe capacități, aptitudini, interese și nevoi ale unui cursant, beneficiind, datorită importanței sale în aria predării și învățării, a de o popularitate multiplă.

Cu ani în urmă, multe națiuni, cum ar fi Regatul Unit, SUA, Noua Zeelandă, precum și Australia au integrat acest mod de învățare, promovându-l ca principala tehnică de pregătire a tinerilor pentru secolul următor.

Obiectul personalizării sau învățării personalizate definește diferite experiențe de învățare,

programe educaționale, tehnologii de instruire, precum și strategii de sprijin academic care sunt făcute pentru a aborda interesele, nevoile, aspirațiile sau tipul cultural specific al fiecărui elev. Ceea ce este valoros în această abordare, este că fiecare elev va avea dorințele de învățare îndeplinite.

Aplicarea învățării personalizate ar putea face fiecare elev să progreseze. În acest caz, instrucțiunile și sarcinile sunt orientate spre nevoile, interesele și abilitățile specifice fiecăruia.

Personalizarea creează spațiu elevilor să înțeleagă mai bine conținuturile, vizând adaptarea de către profesor a lecțiilor sale la diferite forme de învățare.

Cercetarea academică susține importanța conectivității dintre elev și profesor pentru a asigura succesul în ciclul de învățare.

Ideea deschide calea pentru o învățare eficientă. Atunci când definim învățarea personalizată, relația elev-profesor este semnificativă.

Cercetările arată o gamă largă de beneficii pozitive ale relației profesor-elev, avantaje sociale, emoționale, inclusiv academice.

Relațiile profesor-elev pot, de asemenea, ajuta elevii în confruntarea cu inevitabilul social și emoțional. De exemplu, tranzițiile dificile de la gimnaziu la liceu pot fi facile, atunci când elevii sunt mai atașați de profesorii lor.

Există dovezi că elevii s-au conectat cu profesorii este mai puțin probabil ca să devină delincvenți sau să se angajează în alte comportamente deviate (Liljeberg et al. 2011). Astfel de conexiuni protejează chiar și împotriva dezangajării academice (Green et al. 2008). În plus, rezultatele pozitive sunt de anvergură.

Învățarea personalizată permite profesorului să selecteze din mai multe alternative, ceea ce este învățat, timpul de învățare și tehnicile de învățare.

În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Personalizarea educației copiilor cu cerințe speciale, în sistemul de învățământ românesc vizează adaptarea a curriculumului, valorificarea și îmbunătățirea resurselor umane și materiale existente pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Aplicarea metodelor și procedeele didactice interactive are ca rezultat creșterea motivației pentru învățare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, facilitarea învățării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoaștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înțelegerea realității.

Personalizarea actului educativ suportă influențe generate, atât de intervenția elevului, cât și de cea a profesorului.

Elevul personalizează influențele educative prin:

- modificarea lor în funcție de caracteristicile personale: nivel cognitiv-afectiv, intenții, aspirații, motive, aptitudini;
- alegerea între influențe educative concurente;
- coparticiparea la actul educativ;
- construirea propriilor standarde valorice.

Profesorul personalizează actul educativ prin următoarele:

- stilizarea situațiilor educative și a rețelelor de influențare;
- competența mediatică și organizatorică;
- comportamentul metacognitiv permisiv (disponibilitate empatică, emulație).

Personalizarea actului educativ poate fi analizată și din perspectiva teoriilor personaliste care, într-o pedagogie a situațiilor educative nuanțează situaționalismul sociologic. Situațiile se multiplică tocmai prin prezența subiectivităților, așa cum subliniază și G. Allport: „Personalitatea este ea însăși un factor în așa-zisa situație. Chiar în situații noi și neașteptate, eu pot acționa numai în cadrul variabilității personale, permisă de aptitudinile și trăsăturile mele” [1, p. 187].

Învățarea în funcție de situație plasează omul care învață în centrul unui proces instrucțional constând în conținut, context, comunitate și participare.

Elevii au, în mod firesc, ritmuri și niveluri de activism diferite, au experiențe de viață și de învățare diferite. Personalizarea fiind o formă de participare nederijată a lor la actul propriei formări.

Elevul filtrează valoric influențele educative, le amplifică sau le diminuează efectele, le deviază sau le contracarează.

Orientarea personală în contextul educațional permite elevilor să-și construiască propriile standarde valorice, să-și exprime opiniile, să-și formeze un stil

personal, creativ, să se actualizeze, să se împlinească în plan cognitiv, afectiv, sociomoral.

În personalizarea influențelor educative și chiar a situațiilor educative, un rol esențial revine profesorului, care poate să direcționeze învățarea, prin organizare, animare, facilitare și interacțiune. El este cel care oferă fiecărui elev posibilitatea de a se regăsi, de a se împlini vocațional, de a se afirma și de a se confirma ca subiect al cunoașterii.

Unicitatea fiecărui elev, solicită adaptarea învățării la cerințele particulare ale fiecăruia. Rolul cadrului didactic este acela de a fi un fin cunoscător al fiecărui elev și valorizator al acestuia în cadrul procesului instructiv-educativ.

Cei care educă, personalizează actul educativ, în diferite moduri, în fiecare zi. Aceste acte variază de la gesturi mici, cum ar fi salutarea elevilor folosind prenumele acestora sau afișarea lucrărilor elevilor pe pereți, până la oferirea de ajutor academic suplimentar sau implicarea în cunoașterea și înțelerea problemelor personale ale elevilor.

Unii au înființat programe de îndrumare, de la egal la egal, mentorat sau cluburi specializate după școală.

Pare însă, că este esențială, cu atât mai mult în cazul elevilor cu cerințe educative speciale, conectarea cu aceștia și construirea unei puternice comunități școlare.

Aceste eforturi de a dezvolta relațiile cu elevii, îi vor ajuta să recunoască și să răspundă intereselor și nevoilor individuale ale fiecăruia.

Cu toate acestea, în ciuda celor mai bune intenții, celor mai multe eforturi de a personaliza actul educative, școlile nu își ating potențialul.

Nu există nici o îndoială că acțiunile lor pot și vor continua să influențeze pozitiv viețile elevilor lor, dar impactul va rămâne limitat până când personalizarea va depăși nivelul profesorului individual (sau al școlii) și va deveni obiectivul susținut al unei efort organizatoric în ansamblu.

Procesul de personalizare ar putea fi un antidot la sentimentele răspândite de anonim,

irelevanța și dezangajarea pe care elevii le raportează, mai ales în liceele mari, urbane.

Bibliografie:

- Akyuz, Y. (2020). Personalized learning in education. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 69 (1), 175-194.
- Dr. Irina Horga, cercetător științific III Institutul de Științe ale Educației București, România, Educația copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă – demers de personalizare în școala românească.
- West-Burnham, J., & Coates, M. (2005). *Personalizing learning: Transforming education for every child*. A&C Black.
- Worthen, M. (2016). The future of personalized learning for students with disabilities. *State Education Standard*, 16 (3), 35
- Yonezawa, S., McClure, L., & Jones, M. (2012). Personalization in schools. *Education Digest*, 78 (2), 41-47

LES LANGUES VIVANTES ET LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Adina HĂRȚĂU¹

This article examines the issue of studying foreign languages and their potential to engage and motivate students facing difficulties in school life. One wonders whether the study of French in college classes could, in some way, involve students who are struggling. The challenges faced by students in school vary, but we are particularly interested in students from socio-economically disadvantaged backgrounds who lack adequate school support. We highlight specific teaching practices aimed at assisting this student population. The perspective of didactic activities offers a practical approach that emphasizes the resolution of tasks relevant to everyday life. The approach to dealing with errors, particularly in the context of learning to communicate in French, is far from punitive or condemnatory. The focus lies on communication and task resolution in different contexts. Additionally, we emphasize the benefits of studying foreign languages and how they can integrate, motivate, and broaden the horizons even of the students facing difficulties in school.

Apprendre une langue étrangère ne se fait pas sans effort, mais cela présente de nombreux avantages pour les apprenants à tous les âges et plus particulièrement dans le cas des enfants. L'exposition à une langue étrangère depuis le plus bas âge, semble avoir un important impact sur le cerveau en développant la mémoire, la concentration et encore la créativité. La plus importante fonction du langage est la communication. La communication est une activité primordialement humaine qui sous-tend toute évolution. La communication dans toutes ces formes : verbale, comportementale, virtuelle – comme nous la vivons ces derniers temps – est fondamentale dans les échanges, les relations et dans la société en général. C'est par la communication que l'on découvre, on éveille l'intérêt, on lie des relations et on répare celles qui sont brisées.

L'étude des langues étrangères dans le système scolaire roumain commence très tôt, dès la classe préparatoire, ce qui est une très bonne option dans le curriculum national. Les langues étrangères sont enseignées par les professeurs accrédités, même dans les classes primaires ce qui constitue encore un important avantage. Si l'on ajoute à ces deux éléments déjà mentionnés, une démarche d'apprentissage pertinente et convenable au public scolaire en difficulté, nous avons de sérieuses chances de réussir à les faire entrer dans le jeu et munir même un cancre d'une compétence de communication en langue étrangère.

Les élèves en difficulté scolaire, qu'il s'agit des élèves provenant des milieux socio-économiques défavorisés, des familles vulnérables, avec des handicaps physiques et mentaux etc. font partie intégrante de la composition des classes. Prendre en compte leurs différentes rythmes d'apprentissage, leur personnalité et

¹ Profesor limba franceză, Liceul tehnologic „Francisc Neuman”, Arad

leur relation avec l'école, est primordial pour que l'enseignant puisse adapter la pédagogie et motiver dans la voie du changement et de l'évolution. Plus ces élèves seront négligés, plus leur avenir sera compromis car accablés par une réalité pesante, ils perdent leur confiance et leur estime de soi.

➤ La démarche pédagogique :

Dans cet article on va se pencher surtout sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers parce que provenant des milieux socio-économiques défavorisés. Il faut dire que les classes auxquelles j'enseigne cette année scolaire sont composées dans une grande partie d'élèves en difficulté. Ce public scolaire manque de soutien familial et de ce fait la vision du sens et de l'intérêt de l'apprentissage est brouillé. On se pose la question si l'enseignement des langues étrangères, dans notre cas – le français – peut améliorer leur bien-être et leur sentiment de réussite scolaire. Est-ce qu'ils peuvent prendre plaisir quant à l'étude du français et cela pourrait contribuer à leur épanouissement et à l'augmentation de l'estime de soi ?

Pour essayer de donner quelques réponses nous avons mis en place une démarche personnalisée et valorisante des élèves en difficulté. Pour ce faire les élèves en difficulté scolaire ont suivi un parcours adapté à leur niveau, ils ont été mis dans des situations d'apprentissage valorisantes où nous avons utilisé des outils numériques susceptible d'éveiller l'intérêt. En introduisant des thèmes variés et simple d'accès, nous sommes partis des tâches très simple à effectuer pour apprendre aux élèves d'agir et de surmonter différentes difficultés. Les tâches proposées étaient issues toujours de la vie sociale des élèves, des éléments qui leur sont proches et auxquels ils peuvent facilement s'identifier. Nous avons gardé à l'esprit la facilitation de la prise de parole pour tout apprenant dans un climat de confiance. Le travail sur des projet communs est un point important de notre démarche. Ces projets qui peuvent se conclure dans des produits finis et ensuite exposés dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Cela procure la satisfaction et remonte la motivation.

Nous nous sommes placés dans une perspective actionnelle, en considérant que trouver des solutions dans des situations de vie, comme par exemple proposer des activités pour un samedi avec les copains, faire une liste d'achats pour préparer une pizza, chercher une recette sur internet etc. entraîne les élèves, les met ensemble sur un projet commun et valorise chaque proposition, compte tenu qu'il n'y a pas une seule bonne réponse. L'utilisation des ressources se trouvant sur Internet a constitué un point fort de la démarche. L'apprentissage des langues étrangères trouve des avantages incontestables à travers cette exposition directe et rapide au savoir. L'apprenant est en contact avec la langue et la culture dans leur authenticité, il peut communiquer avec des individus de langue différente et même mettre les bases d'un enseignement mutuel ou des échanges linguistiques qui lui offrent l'occasion de rencontrer des situations de communication véritables. Les avantages de l'intégration des nouvelles technologies dans la classe a eu comme visée le développement du travail collaboratif, de l'apprentissage actif, de l'apprentissage par des tâches de type applicatif, tout cela pour aboutir à intégrer chaque apprenant. De cette manière l'acte de l'apprentissage est le fruit de l'interaction directe entre les élèves, entre les élèves et la société, entre les élèves et l'information à laquelle ils ont accès. L'ordinateur rend l'apprentissage intéressant et vivant, il obéit aux commandes de l'apprenant et il ne se dépêchera pas à formuler une critique en cas d'erreur de production. On a pu constater une diminution des erreurs d'orthographe dans un texte produit au moyen d'un traitement de texte. « *L'utilisation des exercices en ligne, permet*

d'intégrer un caractère ludique à l'apprentissage et de dédramatiser les erreurs et donc de favoriser les progrès. Cette dimension interactive de l'apprentissage a pour effet de provoquer et d'encourager l'autonomie dans l'apprentissage. Mis en confiance, l'apprenant éprouvera du plaisir à aller par lui-même sur d'autres sites, à découvrir d'autres aspects de la langue et à acquérir par là même des compétences de compréhension mais aussi des compétences lexicales, grammaticales et interculturelles. »²

➤ La pédagogie de l'erreur :

A la différence des classes de langue maternelle où il y a les contraintes très strictes de syntaxe, morphologie et orthographe et où l'erreur est moins tolérée, dans les classes de langue, vu qu'on met l'accent sur la communication verbale et la résolution de tâches, le stress de l'erreur est enlevé et les apprenants se concentrent sur le message à transmettre plus que sur les notions abstraites. Les élèves en difficulté se sentent déjà marginalisés, alors que si leurs erreurs sont soulignées régulièrement par l'enseignant, leur capacité de travail sera bloquée. L'apprentissage de la langue étrangère n'est pas soumis aux mêmes règles de correction. On évite de corriger sur la syntaxe et sur la phonologie à la fois, on ne perturbe pas l'expression orale pour des corrections grammaticales. On reformule avec la classe un message qui n'a pas été très clair sans pointer sur les erreurs et surtout pas sur l'apprenant.

On constate qu'amener un élève à progresser suppose un soutien appuyé de la part des enseignants. Ils doivent porter leur attention sur le rythme de travail, sur les méthodes utilisées et apporter du matériel d'enseignement susceptible de générer la motivation et renforcer la confiance dans les capacités de chacun. Une diversification des approches et de nouveaux supports pour rendre les activités plus vivantes en s'adressant autrement aux apprenants qui ne se retrouvent plus dans des classes habituelles les confrontant à leurs difficultés. Ainsi on peut constater que la motivation des élèves en difficultés dépend de l'investissement de l'enseignant dans la préparation des séances et dans l'effort de celui-ci de créer un climat de confiance.

➤ Les bénéfices de l'étude de langues vivantes :

Quels seraient les bénéfices de l'étude des langues à l'école ? Y-a-t-il moyen d'éveiller l'intérêt des élèves en difficultés pour les langues ?

Il y a les travaux des grands linguistes Noam Chomsky, Eric H. Leeneberg ou encore le psychologue Jean Piaget qui ont mis en évidence le lien entre le développement cérébral et l'acquisition du langage. Selon E. Peal et W. E. Lambert qui ont mené des études comparatives entre les enfants monolingues et bilingues, « il y a une certaine supériorité intellectuelle de bilingues »². Daniel Gaonac'h évoque dans son ouvrage *„L'apprentissage précoce d'une langue étrangère”*³ que les enfants ayant été introduits tôt à un apprentissage d'une langue vivante étrangère ont plus de facilités à distinguer les caractéristiques d'un mot et celles de son référent. L'étude de Theo Delienne, *L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté*, affirme que « l'apprentissage des langues étrangères améliorent les compétences de lecture en langue maternelle et aussi la reconnaissance des mots. »⁴

² Isabelle Barrière, *NTIC et FLE*, 2012, isabellebarriere.eu/numerique-et-fle/ntic-et-fle/

² GROUX Dominique, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique*, 1996, page 40.

³ Gaonac'h D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique)*, 2006, page 110.

⁴ Théo Delienne. *L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté*. Education. 2020, hal-02958169

Non seulement les compétences de lecture connaissent un développement mais aussi la participation aux activités d'expression orale augmente. Cela va de pair avec la confiance générée par l'attention personnalisée portée par l'enseignant à chaque apprenant. Dans un climat sécurisant les apprenants osent lever le doigt et exprimer des choix et des résolutions personnelles ou de groupe. Ils réclament l'aide de l'enseignant plus souvent. Cette demande de soutien ne doit pas être interprétée comme le signe de la difficulté mais plutôt comme le désir d'avancer et de mener à bien les tâches assignées.

Si l'on pense que souvent la routine scolaire affecte le plus les élèves en difficulté qui ne trouvent pas ailleurs les moyens de découvrir et de comprendre le monde dans sa diversité, les classes de langue étrangère viennent proposer la découverte du monde à travers la géographie, l'histoire, la musique, les loisirs. Pendant les activités des classes, on utilise souvent le jeu comme moyen d'apprentissage, les activités théâtrales avec des jeux de rôle et des interprétations mimétiques et encore les activités physiques dans des interprétations des chansons. On constate que proposant des activités variées et entraînantes on arrive à briser la routine et à déterminer l'investissement des élèves.

Concernant les compétences de communication et de relationnement, il nous semble que la satisfaction de finaliser un projet renforce l'image positive de soi et que l'enfant commence à se sentir fort et important ce qui mobilise son potentiel. Les enfants se sentent à même de lire et comprendre des messages simples, chanter et mémoriser des chansons étrangères, et même créer leur contenu personnel. Cela stimule leur curiosité et leur ouverture sur le monde. Lorsque les enfants apprennent une langue, ils apprennent non seulement des mots, mais aussi des constructions de phrases et des règles qui les aident à tirer des conclusions logiques et à les appliquer dans leur langue maternelle. D'autre part, tout en apprenant de nouveaux mots et en adoptant des règles de grammaire, les enfants utilisent activement leur cerveau et exercent leur mémoire, qui se développe et se renforce ainsi.

Il n'y a pas des limites aux possibilités de développement cognitif et aux avantages que l'apprentissage des langues vivantes apportent aux apprenants en difficulté, si ce n'est que les limites imposées par les programmes scolaires et par l'investissement des professeurs. Si les activités scolaires apportent du sens et de la valorisation, on peut conclure que remettre ces élèves en confiance et leur donner de l'intérêt, de l'envie et de la curiosité nécessaires afin de prendre du plaisir à venir l'école, est bien envisageable.

Bibliografie/ webografie:

Gaonac'h D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère (le point de vue de la psycholinguistique)* Hachette Education, 2006

GROUX D., *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique*, Chronique Sociale, 1996

Théo Delienne. *L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté.* Education. 2020, hal-02958169

Isabelle Barrière, *NTIC et FLE*, 2012, isabellebarriere.eu/numerique-et-fle/ntic-et-fle/

VALORIFICAREA CONTEXTELOR NONFORMALE ÎN ÎNVĂȚARE

Laura PUTNIC¹

In Romanian education, a new curriculum was implemented at the primary and secondary levels (2013-2017), which has as its main references the focus on competencies, student-centered learning, the valorization of formal and non-formal learning contexts, as well as educational resources in order to achieve better learning results. In this context, the role of management teams and teachers is essential in adapting and diversifying learning situations so that all students can develop competencies in accordance with their age characteristics, level of development, closely linked to their needs, interests, and abilities. An important resource to achieve the desired competencies is non-formal contexts, strategies, and methods used in such contexts, including the individualized approach to learning, through which students feel motivated, valued, and engaged. In a formal or non-formal context, differentiated approach can be achieved through the organization of projects and activities that adapt to the individual needs and interests of students, and may include personalized guidance, encouragement of collaboration and communication among students, self-evaluation, and reflection on learning. Thus, students can develop their skills in an environment conducive to learning, with an emphasis on the well-being of both students and teachers.

În învățământul românesc, la nivelul învățământului primar vorbim despre aplicarea unui nou curriculum, noi planuri-cadru, noi programe specifice disciplinelor de studiu, încă din anul 2013 iar în ceea ce privește învățământul gimnazial din 2017.

Dacă ar fi să sintetizăm ceea ce își propune noul curriculum prin noile planuri-cadru și prin noile programe, cele mai importante aspecte, conform documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național* (2016), valorificat ulterior în **Cadrul de referință al Curriculumului național** (aprobat prin OMed nr. 3239/7 februarie 2021), vizează:

- Formarea și dezvoltarea competențelor-cheie necesare oricărei persoane pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie activă, dar și pentru a face față dinamismului lumii în care trăim;
- Centrarea pe elev cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării și având implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului;

¹ Professor, Colegiul Național „Elena Ghica Birta” Arad

- Centrarea pe competențe ca element organizator central al documentelor de fundamentare a curriculumului;
- Valorificarea și corelarea contextelor formale, nonformale și informale de învățare;
- Utilizarea de resurse de învățare variate, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED), accesate prin intermediul noilor tehnologii;
- Regândirea raportului dintre abordarea disciplinară și abordarea integrată la nivelul curriculumului;
- Promovarea unui mediu de învățare eficient, starea de bine în rândul elevilor și profesorilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională.

Aplicarea documentelor curriculare, implementarea noului curriculum se referă și la modul în care acesta ajunge la fiecare copil/elev și trebuie să acordăm o mare atenție acestui aspect până să ajungem să vorbim despre rezultatele învățării. Adaptarea curriculumului la nevoile, interesele și așteptările copiilor/elevilor reprezintă, un factor important al centrării pe elev. Această centrare autentică pe elev trebuie să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru toți copiii/elevii, în acord cu caracteristicile de vârstă, cu nivelul de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile acestora, cu respectarea diversității, precum și cu așteptările elevilor/părinților/societății. Astfel, profesorul/ învățătorul trebuie să aibă în vedere construirea de demersuri didactice care să permită activități diferențiate, ceea ce duce la personalizarea actului educațional.

La nivel internațional, mai ales în țările cu un grad înalt de descentralizare a sistemului de educație, există o opinie, potrivit căreia schimbarea curriculară autentică nu se poate face decât pornind de la baza sistemului, adică de la nivelul școlii, unde doar cei direct implicați în viața școlii pot determina o schimbare cu sens, adecvată nevoilor reale ale copiilor și ale comunității.

Prin urmare, în acest context, echipele manageriale și profesorii au o un rol deosebit în planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea modului în care un nou curriculum ajunge la fiecare copil/elev. Învățătorul/ dirigintele/ profesorii și nu în ultimul rând directorul trebuie să se asigure că fiecare copil este luat în considerare, că fiecare elev în risc este identificat, că factorii de risc sunt identificați corect și că sunt inițiate măsuri specifice de sprijin. Astfel, trebuie să fie inițiate procese de adaptare curriculară la nevoile, interesele și așteptările fiecărui copil, să fie sprijiniți elevii în risc, ca parte a implementării eficiente a unui nou curriculum. În egală măsură, echipa managerială trebuie să se asigure că există un nivel adecvat de competențe și contexte adecvate de formare a acestora.

Pentru ca profesorii să poată realiza aceste adaptări curriculare, care să asigure formarea competențelor specifice și generale ale fiecărei discipline studiate, cât și, în sens mai larg, formarea competențelor-cheie, există o nevoie de sprijin, de consiliere sau de formare a cadrelor didactice. Pe de altă parte, profesorii sunt o resursă importantă pentru îmbunătățirea strategiei școlii în implementarea noului curriculum, pentru sprijinirea elevilor dar și pentru identificarea nevoilor lor de formare.

Vorbind despre monitorizarea implementării schimbărilor propuse de noul curriculum, un director de școală trebuie să își pună în permanență întrebări precum: *Ce se întâmplă la clasă? Se produce învățarea? Sau doar predarea? Toți educabilii sunt vizați de activitățile propuse?*

Pentru a se asigura că în clasă se întâmplă ceea ce vizează noul curriculum o echipă de conducere/ un director trebuie să aibă în vedere sprijinul acordat profesorilor. Este vorba despre activitatea de consiliere referitoare la proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe. Consilierea în cazul activității de monitorizare internă a aplicării curriculumului la nivelul clasei de elevi poate fi realizată, conform reglementărilor în vigoare, de către conducerea școlii și de către responsabilul comisiei pentru curriculum. De asemenea, conform reglementărilor în vigoare reprezentanții inspectoratului școlar și/sau ministerului, în cadrul activității de inspecție realizează activitatea de consiliere a cadrelor didactice, în cazul monitorizării externe.

Rolurile profesorului în contextul curriculumului național centrat pe competențe solicită restructurări, atât în privința pregătirii cadrelor didactice cât și în privința managementului curriculumului la nivelul clasei de elevi. În activitatea la clasă, pentru centrarea pe elev, profesorul trebuie să devină facilitator al învățării, iar aceasta presupune:

- valorizarea elevilor ca participanți activi la propria învățare, sprijinirea elevilor în asumarea propriilor demersuri de învățare;
- angajarea elevilor în activități/sarcini de învățare relevante care să permită dezvoltarea de competențe;
- implicarea elevilor în analiza colaborativă a rezultatelor învățării și în împărtășirea experiențelor de învățare;
- acordarea de sprijin individualizat pentru elevi și motivarea acestora pe parcursul activităților/sarcinilor de învățare propuse.

În activitatea din școală/clasă există anumite probleme cu care se confruntă profesorii sau directorii, anumite situații pentru care se caută soluții sau răspunsuri. Este tot mai greu ca elevii să fie motivați, este greu ca profesorii să creeze sau să mențină în clase acea stare de bine propice învățării, este parcă tot mai dificil să se producă acea învățare autentică, pe termen lung, pentru viață, nu pentru teste evaluări sau examene.

Din experiența de profesor, director și formator am constatat că o resursă importantă pentru formarea sau dezvoltarea de competențe într-o clasă/ un grup în care se produce cu adevărat procesul de învățare o reprezintă contextele non-formale, contexte în care elevii se simt motivați, valorizați, implicați. În general, contextele nonformale de învățare sunt variate și diverse, și pot fi personalizate în funcție de nevoile și interesele specifice ale fiecărui elev. Modalitățile de desfășurare a activităților specifice contextelor nonformale pot fi aduse în clasă, pot fi adaptate predării-învățării-evaluării disciplinelor studiate. Iată câteva exemple:

1. Folosirea jocurilor și a activităților interactive – putem introduce în demersul didactic jocuri și activități interactive care să-i implice pe elevi și să-i ajute să înțeleagă mai bine conceptele. Acestea pot fi utilizate pentru a consolida cunoștințele sau pentru a introduce noi concepte. Există o

varietate de jocuri educaționale disponibile pe piață, sau putem crea propriile jocuri adaptate la disciplina pe care o predăm.

2. Folosirea studiilor de caz – studiile de caz sunt o metodă excelentă de a introduce nonformalul în clasă. Putem folosi exemple din viața reală pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine conceptele și teoriile abordate în lecții.
3. Realizarea de proiecte – proiectele sunt o modalitate excelentă de a permite elevilor să învețe prin experiență și de a-și dezvolta abilitățile practice în timp ce își aprofundează cunoștințele.
4. Organizarea de debateri sau discuții – putem organiza debateri sau discuții care să permită elevilor să își exprime opiniile și să învețe să argumenteze și să asculte punctele de vedere ale celorlalți.
5. În funcție de disciplina predată, putem organiza vizite virtuale la muzee, expoziții sau alte locuri de interes care să permită elevilor să învețe experiențial și să-și dezvolte cunoștințele într-un mod mai captivant.
6. Utilizarea tehnologiei poate fi o modalitate eficientă de a aduce nonformalul în procesul de învățare. De exemplu, putem utiliza aplicații educaționale, prezentări interactive, sau clipuri video pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine conceptele și teoriile abordate în lecție.
7. Colaborarea cu comunitatea – putem colabora cu organizații locale sau cu membri ai comunității care pot fi invitați la școală, putem organiza prelegeri susținute de experți din domeniul respectiv sau putem organiza o campanie de voluntariat.

În același timp, pentru aducerea nonformalului în școală, trebuie să acordăm o mai mare atenție metodelor și strategiilor didactice care pot promova abordări inovative ale procesului didactic: învățarea experiențială, prin care elevul este implicat direct și activ într-o experiență de învățare; învățarea socială și comunicațională, care încurajează învățarea prin colaborarea și cooperarea cu ceilalți, utilizând variate modalități de comunicare; învățarea reflexivă, prin care elevul analizează propriile sale experiențe de învățare, reflectează la ceea ce a învățat din fiecare experiență.

Rolul cadrului didactic este de a crea oportunități de învățare care îi permit elevului să-și descopere și să-și dezvolte abilități și atitudini, să le exerseze în diverse situații de învățare și apoi să le transfere în viața reală. Astfel, putem găsi o mare diversitate de metode ce țin de învățarea experiențială: exercițiul, jocul de rol, simularea, studiul de caz, proiectul etc. De asemenea, se pot folosi strategii didactice inspirate din modele ale învățării sociale și comunicaționale, aplicate ca o combinație de metode și tehnici și instrumente didactice precum: interviul, povestirea, explicația, demonstrația, conversația, cercul de discuții, dezbaterile etc. Inspirându-ne din modelele învățării reflexive, putem utiliza metode, tehnici și instrumente didactice, precum: formularea de întrebări privind experiențele de învățare la diferite discipline, problematizare, portofoliul personal de învățare etc.

Pe lângă folosirea acestor strategii, metode sau tehnici pot fi utilizate resurse vizuale și auditive diverse, în funcție de particularitățile de vârstă și preocupările elevilor iar spațiul de desfășurare a orei trebuie să fie organizat într-un mod care facilitează munca în echipă, cooperarea și implicarea activă a tuturor elevilor.

De asemenea, strategiile, metodele folosite, precum și formele de organizare a activității (individuală, în grupuri, frontală) este deosebit de important să fie alternate iar utilizarea TIC, utilizarea resurselor online trebuie să vizeze dezvoltarea competențelor.

Toate aceste metode utilizate de obicei în contexte nonformale pot fi o modalitate excelentă pentru a învăța într-un mod mai interactiv, în colaborare, și pot ajuta elevii să dezvolte abilitățile necesare pentru a fi mai bine pregătiți pentru succesul în viața reală. Dacă ar fi să enumerăm avantajele folosirii la clasă a acestor metode am putea menționa:

1. Dezvoltarea abilităților sociale – multe metode nonformale implică colaborarea, comunicarea și lucrul în echipă, ceea ce ajută la dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor.

2. Îmbunătățirea creativității – metodele nonformale pot fi mai puțin structurate și mai flexibile decât metodele tradiționale de învățare, ceea ce poate stimula creativitatea și inovația în rândul elevilor.

3. Încurajarea gândirii critice – multe metode nonformale implică discuții, analiză și reflectare, ceea ce ajută elevii să își dezvolte abilitățile de gândire critică și de rezolvare a problemelor.

4. Învățarea prin joc – metodele nonformale pot fi foarte distractive și implicate jocuri și activități interactive, ceea ce poate face procesul de învățare mai atractiv și mai captivant pentru elevi.

5. Flexibilitate – metodele nonformale pot fi adaptate la nevoile și interesele specifice ale elevilor, ceea ce le permite să învețe într-un mod care să le convină mai bine.

În același timp, această abordare are în vedere nevoile individuale ale fiecărui elev și are scopul de a-i ajuta pe aceștia să își dezvolte cunoștințele și abilitățile într-un mod cât mai eficient și adecvat. În context formal, abordarea diferențiată se referă la ajustarea modului de predare și a materialelor didactice astfel încât să răspundă nevoilor și capacităților elevilor. Această abordare poate include crearea de planuri de învățare personalizate, împărțirea elevilor în grupuri de nivel și utilizarea de tehnici diferite de predare în funcție de stilul de învățare preferat al fiecărui elev. În context nonformal, abordarea diferențiată poate fi realizată prin organizarea de proiecte și activități care să se adapteze la nevoile și interesele individuale ale elevilor. Această abordare poate include oferirea de feedback și îndrumare personalizată, încurajarea colaborării și comunicării între elevi, precum și crearea de medii de învățare care să fie stimulante și adaptate la nevoile individuale.

În ambele contexte, abordarea diferențiată necesită o cunoaștere aprofundată a elevilor, a nevoilor și capacităților lor și o adaptare permanentă la schimbările care apar în procesul de învățare. Această abordare poate fi deosebit de utilă în cazul elevilor cu nevoi speciale, care necesită un tratament special pentru a-și dezvolta la maximum potențialul.

Încă o dată, trebuie menționat rolul important al profesorilor, învățătorilor sau directorului. Succesul incluziunii școlare eficiente depinde, în primul rând de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice față de incluziunea școlară. Atitudinea elevilor unei clase față de un copil cu dizabilitate este adesea o imitație fidelă a atitudinii cadrului didactic cu privire la acest copil. Printre cele mai frecvente atitudini

restrictive ale profesorilor față de copiii cu dizabilități putem întâlni: lipsa încrederii în posibilitățile copiilor cu dizabilități de a progresa; neglijarea acestor copii și lipsa de preocupare sau implicare în obținerea unor rezultate; orientarea spre diferențe, care constă în accentuarea și concentrarea activității profesorilor pe diferențele dintre copii cu dizabilități și ceilalți copii, astfel încât caracteristicile comune sunt neglijate; mila sau compasiunea care determină reacții restrictive deoarece persoana căreia îi sunt asociate aceste sentimente nu e tratată și respectată ca o persoană competentă; teama și animozitatea care determină reacții de evitare sau de atac.

Cadrele didactice trebuie să creeze oportunități de învățare pentru toți elevii prin utilizarea unor resurse, materiale didactice potrivite; prin atribuirea unor sarcini de lucru diferențiate în funcție de abilități și aptitudini; prin sprijinul acordat tuturor elevilor, prin acceptarea răspunsurilor diferențiate.

Astfel, aducerea la clasă a contextelor nonformale și diferențierea și adaptarea curriculumului pot fi căi spre atingerea *idealului educațional* al școlii românești, așa cum este formulat în Legea 1/2011 (Art. 2, alin. 3): „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”.

Bibliografie

- Managementul rezultatelor învățării*, Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare, Volumul 4, ARACIP, București, 2021
- Programa școlară pentru disciplina CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ, CLASELE a V-a – a VIII-a*, București, 2017
- Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, Cadrul de referință al Curriculumului național*, București, 2020

ROLUL MATERIALELOR DIDACTICE DIN NATURĂ ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR PREȘCOLARI

Ana-Maria-Delia RÎPEANU¹

In this article, the author describes the importance of didactic materials found in nature on the overall development of preschool children, through educational activities, considering the differentiated approach to children through means and methods that take into account the particularities of each child. In this sense, the opinions of pedagogues are described regarding the role of materials from nature on the personality development of children in kindergarten and the benefits of direct exploration of nature by children. The main theoretical concepts of this article are: differentiated approach to learning in kindergarten children, materials from nature, the role of materials from nature, benefits in the overall development of preschoolers, following their interaction with the environment and with materials taken directly from nature.

“Problematica tratării diferențiate a preșcolarilor suscită un larg interes în rândul pedagogilor, preocupați de valoarea și eficiența sistemului educațional global”. Din perspectiva activității pedagogice, abordarea diferențiată a preșcolarilor vizează modul în care educatorul proiectează și organizează activitățile instructiv-educative urmărind ca finalitate individualizarea și diferențierea copiilor, punând astfel accent pe particularitățile psiho-fizice și nevoile fiecărui copil în parte și de asemenea, pe cunoașterea personalității acestuia din urmă și a capacităților și aptitudinilor sale individuale (Chebeși, p. 1).

Din multitudinea factorilor care conduc la necesitatea realizării activităților instructiv-educative diferențiate, se remarcă „înțelegerea nevoii de a nu uniformiza, ci de a oferi condiții de afirmare și copiilor dotați cu înzestrări personale deosebite, și celor cu ritmuri alerte sau mai lente în acumulări” (Chebeși, p. 1).

În acest sens, Curriculum-ul pentru Educație Timpurie (2019) susține dezvoltarea preșcolarilor „într-un mod holistic, prin practici educaționale și de îngrijire care permit copiilor să-și atingă întregul potențial, permițând totodată educatorilor să-și personalizeze abordarea în funcție de interesele și necesitățile fiecărui copil” (p. 4), prin punerea la dispoziție a unor materiale, mijloace și activități instructiv-educative care să-i ajute pe preșcolari să cunoască, prin joc și joacă, lumea înconjurătoare, dar mai ales pe ei înșiși, în vederea unei dezvoltări depline.

Curriculum-ul pentru Educație Timpurie (2019) propune o serie de activități cu preșcolari, pe Domenii Experiențiale (Domeniul Științe, Limbă și Comunicare, Psihomotric, Om și Societate, Estetic-Creativ) care să-i ajute pe cei dintâi să se

¹ Student doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

dezvolte multilateral și să descopere domeniul cu care se identifică cel mai bine, perfecționându-și aptitudinile și capacitățile, mânuind resurse materiale diverse, devenind astfel, creative, originali și intuitivi, dar și permanent curioși să afle lucruri noi.

Printre modalitățile adoptate în vederea diferențierii instruirii, se află și maniera în care educatoarea selectează mijloacele și materialele didactice pentru copii, în așa fel să le suscite interesul preșcolarilor și să fie centrate pe nevoile particulare ale acestora de dezvoltare și cunoaștere (Chebeși, 2020).

De aici, transpare importanța materialelor didactice utilizate în activitățile educaționale cu copiii, alegerea potrivită a materialelor, de către educatoare, favorizând desfășurarea unor activități cu mare potențial de dezvoltare în rândul copiilor care iau contact cu materiale din mediul apropiat, experimentând culori, senzații, texturi, sunete, arome, etc., prin mânuirea și descoperirea materialelor didactice puse la dispoziție.

Unele dintre materialele didactice utilizate încă din cele mai vechi timpuri în activitățile de învățare și dezvoltare multilaterală a copiilor de vârste timpurii sunt reprezentate de către materialele din natură, natura constituind „izvorul tuturor cunoștințelor”, conform lui Heraclit (530-470 î. e. n.) sau potrivit lui V. A. Suhomlinski: „izvorul nesecat al gândurilor și al sentimentelor pozitive”, un factor central în activitățile educaționale cu preșcolarii, cu multiple valențe formative (Gînju & Ungureanu, pp. 325-326).

Astfel, vom reliefa în cele ce urmează idei ale savanților cu privire la natură și materialele regăsite în natură și rolul pe care acestea le au în vederea formării personalității unice a copilului, un explorator direct al realității înconjurătoare.

Datorită vastelor materiale și vietăți pe care le înglobează natura, Aristotel (384-322 î. e. n.) susținea faptul că aceasta are un rol important în dezvoltarea copiilor, încă din perioada preșcolarității, copiii trebuind să fie instruiți în conformitate cu natura și elementele sale (Gînju & Ungureanu, p. 325).

De asemenea, J. J. Rousseau, în opera „Emil sau despre educație”, ilustrează ideea conform căreia „izvorul nesecat al educației se află în natură, în oameni, în fapte, iar dezvoltarea interioară a facultăților și a organelor omenesti este educația naturii” (Gînju & Ungureanu, p. 325). Cu alte cuvinte, natura este primul „învățător” al copilului, aceasta oferindu-le preșcolarilor o multitudine de resurse și materiale cu ajutorul cărora copiii pot învăța aspecte fundamentale despre lume și viață.

În același timp, filosoful de origine franceză, J. J. Rousseau este de părere că natura joacă un rol important în educația copiilor, datorită faptului că prin intermediul naturii se poate realiza și educația senzorială a copiilor, „avansând în prim plan experiența senzorială ca unica sursă veridică a cunoașterii, dezvoltării cognitive a copilului, curiozității și activismului lui” și mizândându-se pe natură ca principal factor declanșator al educației morale și estetice (Andon et. al., p. 9).

În lucrarea „Cum învață Ghertruda copiii”, un alt savant, I. H. Pestalozzi (1797) subliniază rolul educațional pe care natura îl are în dezvoltarea copiilor, prin familiarizarea acestora cu plantele și animalele din mediul înconjurător, autorul aducând în prim plan și ideea de predare a științelor naturii copiilor de vârste timpurii (Gînju & Ungureanu, p. 326).

J. Dewey menționează faptul că „ființa trăiește prin mediu, cu ajutorul acestuia, care devine parte a experienței sale vitale” (Pitușcan, p. 52). În acest mod, natura și

elementele sale pun amprenta asupra experiențelor de viață ale indivizilor, instruindu-i și pregătindu-i pentru a se dezvolta în armonie cu ceea ce se află în jurul lor, iar mai apoi cu ei înșiși.

În lucrarea denumită „Cunoștințe despre natură și om în grădinița de copii (observări, plimbări, vizite, excursii și activități cu caracter practice)”, autorii M. Taiban et. al., vorbesc despre valoarea educativă a naturii și rolul materialelor din natură asupra dezvoltării copiilor preșcolari: „începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe prin contactul direct cu obiecte și fenomene din natură și societate,” iar prin activitățile din grădinița de copii „preșcolarii sunt introduși treptat în cunoașterea unor elemente ale realității, care constituie totodată un izvor nesecat pentru dezvoltarea și conturarea personalității lor” (p. 187).

De asemenea, aceiași autori, menționați anterior, aduc în prim plan efectele contactului nemijlocit cu natura asupra copiilor, aceștia din urmă confruntându-se cu realitatea „printr-o percepere activă, investigatoare (...), examinând cu atenție și curiozitate, răspunzând la solicitarea de a efectua analize și comparații pentru a determina caracteristicile esențiale ale lucrurilor cu care vin în contact, observând sistematic unele fenomene ale naturii în mișcarea și dezvoltarea lor (...)” (Taiban et. al., p. 187).

În această idee, copilul devine un explorator continuu al realității înconjurătoare, se descoperă pe sine, își descoperă noi capacități și aptitudini și își silefuește personalitatea unică, învățând în ritmul său propriu, prin descoperirea mediului înconjurător și manipularea diferitelor obiecte și materiale didactice din natură.

Prin intermediul naturii și activităților instructiv-educative cu materiale didactice naturale, se realizează dezvoltarea multilaterală a copiilor, atât cognitivă, cât și fizică, socio-emoțională, natura răspunzând la nevoile și curiozitățile individuale ale acestora. Printre efectele dezvoltării multilaterale a copiilor se enumeră următoarele:

- ✚ crearea unei concepții despre lume și viață a copiilor încă de la vârste timpurii;
- ✚ dezvoltarea limbajului și îmbogățirea vocabularului, dar și a conținutului jocurilor copiilor;
- ✚ formarea sentimentelor de respect și dragoste față de natură;
- ✚ formarea capacității de observare, etc. (Taiban et. al., pp. 187-188).

Toate aceste aspecte ale dezvoltării multilaterale ale copiilor vin, conform lui F. Froebel, din abilitatea copilului de „a munci” în natură, în ateliere de lucru menite să îi determine să învețe să își pună întrebări și să gândească asupra aspectelor lumii pe care o observă direct (Andon et. al., p. 11). Conectarea copilului cu natura este fundamentală, în acest context, prin intermediul acestei legături, preșcolarul antrenându-și continuu capacitatea de observare și analiză a resurselor care îl înconjoară, dar și abilitatea de a folosi resursele din natură pentru a găsi soluții la diferite probleme, răspunsuri la întrebările pe care și le formulează în procesul de învățare și autodezvoltare și totodată, modalități creative de utilizare a tuturor materialelor din natură.

Un alt punct de vedere referitor la rolul naturii în dezvoltarea copilului îl are și K. D. Ușinski care consideră faptul că natura reprezintă un agent ce poate influența cultivarea patriotismului, dar și a simțului estetic. În același timp, tot acest pedagog atrage atenția asupra formării la copii a unui sistem de cunoștințe despre natură și

fenomenele sale (în funcție de sezon), bazat pe materiale pe care copiii deja le cunosc (Andon et. al., p. 12).

De asemenea, K. D. Ușinski face referire la o categorie de materiale din natură și anume la cele din spectrul naturii moarte (pietre, diferite tipuri de soluri, etc.) care pot să îi ajute pe copii să desfășoare diverse activități, cu scop educational (Andon et. al., p. 12).

Conform celor menționate anterior, se poate afirma faptul că rolul materialelor didactice din natură asupra dezvoltării copiilor preșcolari este unul fundamental, activitățile cu elemente din natură fiind centrate pe copil și adaptate să răspundă nevoilor preșcolarilor de a explora lumea înconjurătoare și a se dezvolta armonios prin creativitate, descoperire și autodescoperire, realizându-se astfel și abordarea diferențiată a învățării, fiecare copil fiind valorizat și încurajat să fie independent și unic.

Bibliografie/ webografie:

Andon, C. et. al. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura*, Tipografia UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2014

Curriculum pentru Educație Timpurie, București, 2019

Gînju, S., Ungureanu, N. A. *Valorificarea materialelor din natură în activitățile integrate cu copiii de vîrstă timpurie*. În Revista: „Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă Conferință științifico-practică cu participare internațională”, Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, Chișinău, 2020

Taliban, M. et. al. *Cunoștințe despre om și natură în grădinița de copii*, Editura didactică și pedagogică București, 1979

Chebeși, M. *Instruirea diferențiată a preșcolarilor*, 2020 [citat 1. 05. 2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/463197354/INSTRUIREA-DIFERENTIATA-A-PRESCOLARILOR#>

Pitușcan, E. *Formarea atitudinii pozitive față de natură la preșcolari*. În Revista: „Didactica PRO, revistă de teorie și practică educațională”, nr. 2 (66)/2011. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/52_54_Formarea%20atitudinii%20pozitive%20fata%20de%20natura%20la%20prescolari.pdf

ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL/ NONFORMAL

Maria Elena TREPĂDUȘ¹

The purpose of the report is to present the educational as an individuality with its pluses and minuses. Students with a normal psycho-motor development, students with CES, ADHD, or simply hyperactive have need methods and techniques to value them, yes to attract their attention, to come to school with love, attractive, always alternated, modern but without neglecting the old methods that are so current. The teacher considers the involvement of all students, each according to possibilities, no student should be forgotten in a bank. The secret of success lies in family involvement, extended family that can help, supervise and support the student, can correct and improve his performance. Actually, the work of a true teacher never ends

Școala pentru diversitate pune în central atenției sale persoana umană ca ființă original, unică și irepetabilă, accentuând idea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni, puncte de vedere diferite – M. L. Melero, 1998. Așa cum nu ne naștem cu aceeași înălțime, culoare a pielii sau a ochilor tot așa fiecare om are limitele sale, puterea de înțelegere, limitele de toleranță unice și chiar dacă sunt gemeni aproape identici, așa cum eu am două perechi în această serie de elevi, nu au posibilități identice de memorare, de învățare, reacție sau înțelegere.

Abordarea problematicei conținuturilor educației în condițiile integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, trebuie să se finalizeze cu realizarea unui curriculum adaptat sau diferențiat. Acest curriculum trebuie să fie flexibil astfel încât fiecare elev să avanseze în ritm propriu în funcție de capacitățile sale de învățare.

Un curriculum adaptat trebuie să pună accent pe următoarele domenii:

1. Dezvoltarea trăsăturilor de personalitate din domeniul afectiv, motivațional, caracterial și al socializării;
2. Dezvoltarea deprinderilor de muncă individuală;
3. Dezvoltarea conduitei morale, religioase, a simțului estetic;
4. Dezvoltarea armonioasă a conduitelor psihomotorii.

În proiectarea curriculumului trebuie să ținem seama și de tipul sau gradul deficienței elevului. Lucrul în perechi, în grupe mici au facilitat comunicarea, colaborarea, sprijinul reciproc în realizarea sarcinilor sau temelor avute. În cadrul lecțiilor se pot utiliza o serie de metode sau tehnici de lucru adaptate vârstei elevilor și nivelului propriu de performanță. Pentru obținerea unui real progres școlar al copiilor cu deficiențe se pot folosi următoarele metode :

¹ Profesor învățământ primar, Liceul Tehnologic Nicolae Stoica de Hațeg, Mehadia, Caraș – Severin

- Predicțiile în perechi pentru orele de Limba Română, Educație Civică. Această activitate presupune folosirea unei liste de cuvinte dintr-o povestire sau dintr-un text. Fiecare pereche trebuie să alcătuiască o scurtă compunere pe baza unei predicții în jurul listei de cuvinte. Elevii sunt încurajați să emită idei din experiența personală.
- Știu. Vreau să știu. Am învățat – se poate folosi la orele de Matematică, de Limba română. Se alege o temă, o problemă despre care se știe ceva deja. Se formulează întrebări, iar la sfârșit se verifică rezolvarea problemei respective, a temei date.
- Brainstormingul sau furtuna în creier cum mai este numită se poate aplica individual sau în perechi. Elevii scriu pe hârtie toate lucrurile despre un obiect, un fenomen, o problemă, o temă. În cadrul lecției La scăldat de Ion Creangă li se cere să scrie tot ce le vine în minte despre copilărie.

Fiecare se raportează la viața sa, la trăirile sale, la experiențele trăite, la membrii familiei sale și chiar și elevii cu CES spun și scriu cuvinte despre această temă.

- Ciorchinele este metoda pe care eu o folosesc cel mai des deoarece am printre elevi și o elevă cu CES – epilepsie, retard mintal QI -40 și am observant că pentru ea pare mai mult o joacă dar de fapt ceastă metodă presupune o activitate de învățare prin colaborare. Se parcurg următorii pași: în mijlocul clasei se scrie un cuvânt care urmează a fi cercetat. Notăm toate cuvintele care ne vin în minte în legătură cu acel cuvânt trăgând linii între tema, cuvântul respective și cuvintele noi. Apoi urmează alte cuvinte conectate la cele anterioare până când se epuizează toate ideile. Elevii sunt încurajați să gândească liber, deschis.
- Gândiți, lucrați în perechi, comunicați presupune următoarele etape: fiecare elev dintr-o pereche scrie ceva despre un anumit subiect, cei doi parteneri citesc și răspunsul celuilalt și convin asupra unui răspuns comun. Profesorul pune perechile să citească concluziile la care au ajuns de comun acord.

La lecția Ocaua lui Cuza după Dumitru Almaș se dau câteva însușiri ale personajului : cinstit, credincios, omenos, drept, demn, viclean, corect, necinstit, arogant, rău. Prin confruntarea răspunsurilor în perechi și între perechi se pot organiza informațiile acumulate în structuri cognitive prin realizarea de contexte noi.

Chiar dacă elevii cu CES nu înțeleg pe deplin sau de la început rostul acestor metode ei trebuie să fie solicitați să participe după puterile lor la lecție. Progresul se poate obține doar cu multă muncă din partea dascălului, cu sprijinul familiei dar și al întregii societăți.

Pentru copiii cu ADHD se folosește o strategie care are trei obiective. Învățătorul determină cum, când și de ce elevul este neatent, impulsiv și hiperactiv. Cele trei obiective ale strategiei pentru copiii cu această deficiență sunt următoarele:

- evaluarea nevoilor personale și a punctelor tari ale elevului;
- selectarea metodelor potrivite pentru instruirea școlară;
- combinarea metodelor de instruire școlară cu programul educațional personalizat al copilului. Pentru a integra copiii cu ADHD cât mai bine în colectiv avem nevoie de tact, răbdare și exoeriență.
- Profesorul stabilește regulile clasei, elevul este așezat aproape de el, pentru a nu fi perturbat de alte elemente și pentru a fi monitorizat mereu.

- E necesară o structură dreaptă, fermă știut fiind că acești copii funcționează bine dacă li se aplică regula celor 3 R : rutină, regularitate, repetiție.
- Pentru a nu avea o stimă de sine scăzută sau dimpotrivă uneori prea impulsivi, agresivi trebuie să fie implicați în tot felul de activități și nu uitați deoparte, izolați, respinși. Abilitatea lor scăzută de a face față schimbărilor trebuie folosită pentru a-i ajuta să iasă dintr – o eventuală situație dificilă. Preocupați să rezolve noua sarcină –udarea florilor din sala de clasă de exemplu, ei uită un conflict tocmai început.
- Învățătorul trebuie să fie ferm, să poată stăpâni clasa dar în același timp și o persoană caldă, iubitoare pentru că acești copii sunt sentimentali și iubitori și reacționează atunci când sunt lăudați și apreciați, când li se acordă atenție.
- Învățătorul trebuie să aibă mereu un contact vizual cu elevul.
- Sunt indicate clasele cu un număr cât mai mic de elevi, deoarece aceștia pot lega prietenii mai repede dar și învățătorul se poate ocupa mai atent de fiecare elev.
- Elevul cu ADHD trebuie să fie ferit de colegii gălăgioși, așezat lângă perete, aproape de catedră, învățătorul trebuie să aibă spațiul necesar pentru a-l putea ajuta dacă e nevoie, pentru a pute avea acces la el cu ușurință și interacțiunea dintre ei să fie cât mai intensă.
- Când explică lecția nouă sau cuvintele noi, sau un fenomen nou învățat învățătorul trebuie să stea lângă elevul cu CES, cu AHD.
- Elevul trebuie să fie ascultat, auzit, încurajat, apreciat, să aibă parte de un mediu securizat, elevii neavând permisiunea să îl certe, să îi aducă jigniri.
- În pauze trebuie să fie mereu supravegheat, iar elevii cu abilități sociale bune și doresc pot veni în sprijinul învățătorului dar și al elevului cu cerințe educative speciale.

Organizarea diferențiată a activității didactice este necesară la toate disciplinele. În ceea ce privește matematica, ca disciplină de bază se constată cele mai frecvente rămăneri în urmă la învățătură și cele mai mari diferențe între elevi. Dificultățile întâmpinate au cauze diverse ce nu pot fi combătute decât prin exerciții diferențiate concepute în mod adecvat. Munca cu fișele separate pe grupe de nivel, cu accent pe sprijinirea elevilor rămași în urmă dar și a celor cu cerințe educative speciale reprezintă o mare valoare practică în școală, deoarece pe o parte stimulează elevii cu aptitudini deosebite la obiectul respectiv, cultivându-le creativitatea și pe cealaltă parte previne rămânerea în urmă a elevilor cu dificultăți la învățătură sau cu probleme de sănătate.

Rățiunea de a lucra diferențiat prezintă mai multe aspecte. Se constată că elevii diferă între ei din punct de vedere intelectual, al aptitudinilor și capacităților generale de învățare, al capacităților speciale de a învăța la o anumită disciplină, al ritmului de învățare, al motivației și intereselor față de învățare. Pe de altă parte se știe că mediul de proveniență provoacă reale diferențe în adaptarea copiilor la activitatea școlară, la progresul școlar și că egalitatea de acces la învățare rămâne formală atâta timp cât nu pleacă de la premise egale, de la aceleași șanse de reușită. Cea de-a treia latură care închide triunghiul educativ se referă la profesor, la modul în care se face el înțeles, la

disponibilitatea lui. Desigur că fiecare profesor este diferit și deci fiecare concepe lecția în felul său, transmite informațiile în ritmul său, are propriile metode, are limitele sale, metodele prin care face ca informația să ajungă la elev.

Tratarea diferențiată poate fi considerată un principiu cu ample deschideri în practică, problema tratării diferențiate a elevilor conform particularităților de vârstă și individuale fiind gândită de toți practicienii din domeniul educației. Precizarea obiectivelor generale și operaționale la fiecare capitol și lecție de către învățător/profesor, folosirea metodelor activ-participative, organizarea pe baze moderne împletite cu cele clasice a procesului de predare-învățare-evaluare, interesul învățătorului/profesorului pentru randamentul școlar al elevului, stilul didactic integrat, înlăturarea factorilor de stres, studierea și analizarea permanentă a cauzelor rămănerii în urmă a unor elevi, colaborarea strânsă cu familia sunt doar câteva dintre modalitățile de creștere a eficienței procesului de predare-învățare-evaluare.

Toate acestea nu pot fi îndeplinite decât dacă fiecare cadru didactic își cunoaște elevii, condițiile de viață și mediul din care provin, problemele pe care aceștia le întâmpină, deficiențele pe care le au, golurile de pregătire. De fapt, rolul unui dascăl este complex, iar datoria lui este să găsească cele mai potrivite modalități, să le folosească la o anumită disciplină, la un moment dat și cu un anumit elev. Deși pare simplu să fii dascăl, „să iei o carte în mână și stai la catedră” de fapt menirea noastră nu se încheie niciodată, mereu există ceva de îmbunătățit, de corectat, de rezolvat pentru că fiecare elev este unic și are propriile nevoi. Realitățile din zilele noastre promovate în media nu fac decât să confirme, din păcate că învățământul este „ în suferință” și noi, dascălii nu putem fi doar spectatori.

Bibliografie

Alois Gherguț, 2016, *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom

Alois Gherguț, 2001, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe special*, Editura Polirom

Oprea Crenguța, 2006, *Strategii didactice interactive-repere teoretice și practice*, Editura Didactică și Pedagogică

ABORDAREA TEXTULUI LITERAR PRIN TEHNICI DE ÎNVĂȚARE VIZIBILĂ

Paula Tamara CIOBÎCĂ¹

In the era of advanced technology and rapid changes in the field of education, high school students face new challenges and opportunities regarding the reception of literary texts. Although literature remains a fundamental part of the school curriculum, visible learning technologies have significantly transformed the way they approach and understand literary works. In this digital age, high school students have at their fingertips a variety of resources and technological tools that help them explore and interpret literary texts in a much more interactive and personalized way. From e-books and educational apps, to online discussion platforms and literary analysis, technology has completely changed the paradigm of learning literature. However, this transition to visible learning technologies brings with it both benefits and challenges. On the one hand, easy access to digital resources allows high school students to develop their critical and analytical skills, explore diverse cultural contexts, and express their opinions creatively. On the other hand, the risk of underestimating the value of deep reading and dialogue with classical texts remains a concern. Physical reading, the book, cannot be replaced and the cultural value of a book is inestimable when students feel what they are reading, are emotionally involved in the action of the book, the landscapes, the moments described. All these experiences can only be experienced with a relaxing reading of a book.

În era tehnologiei avansate și a schimbărilor rapide din domeniul educației, liceenii se confruntă cu noi provocări și oportunități în ceea ce privește receptarea textelor literare. Cu toate că literatura rămâne o parte fundamentală a curriculumului școlar, tehnologiile de învățare vizibilă au transformat în mod semnificativ modul în care aceștia abordează și înțeleg operele literare.

În această eră digitală, liceenii au la îndemână o gamă variată de resurse și instrumente tehnologice care îi ajută să exploreze și să interpreteze texte literare într-un mod mult mai interactiv și personalizat. De la e-book-uri și aplicații educaționale până la platforme online de discuții și analize literare, tehnologia a schimbat pe deplin paradigma învățării literaturii. Totuși, această tranziție către tehnologiile de învățare vizibilă aduce cu sine atât beneficii, cât și provocări. Pe de o parte, accesul facil la resurse digitale permite liceenilor să-și dezvolte abilitățile critice și analitice, să exploreze contexte culturale diverse și să își exprime opinii în mod creativ. Pe de altă parte, riscul de a subestima valoarea lecturii profunde și a dialogului cu texte clasice rămâne o preocupare. Cititul fizic, cartea, nu pot fi înlocuite

¹ Profesor doctorand, Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți, Suceava

și valoarea culturală a unei cărți este inestimabilă atunci când elevii simt ceea ce citesc, sunt implicați afectiv în acțiunea cărții, peisajele, momentele de criză. Toate aceste trăiri nu pot fi experimentate decât cu o lectură relaxantă a unei cărți.

Cu toate acestea, provocarea pentru educatori și pentru liceeni constă în găsirea echilibrului între avantajele tehnologiei și importanța formării unei conexiuni autentice cu textul literar. Este esențial ca liceenții să fie încurajați să nu se limiteze la rezumatele și interpretările altora, ci să își dezvolte propria perspectivă și să își exprime gândurile și sentimentele în legătură cu literatura. Tehnologiile de învățare vizibilă pot servi ca instrumente valoroase în acest proces, dar nu trebuie să înlocuiască explorarea profundă și personală a textelor. Este mai bine decât cu o lectură relaxantă a unei cărți. Tehnologia a pătruns în toate aspectele vieții noastre, inclusiv în educație. Cu instrumente digitale și tehnologii de învățare vizibilă la dispoziție, este important să înțelegem cum acestea influențează receptarea și înțelegerea textelor literare. Aceasta poate avea implicații semnificative asupra modului în care educatori și curriculum-uri sunt concepute și implementate.

Procesul de învățare se află la început de drum în contextul învățării cu ajutorul tehnologiei. Cercetarea în acest domeniu poate identifica practici eficiente și tehnologii care pot îmbunătăți învățarea literaturii. Aceasta poate include dezvoltarea de resurse digitale interactive, utilizarea platformelor online pentru discuții literare și multe altele. Tehnologia poate face literatura mai accesibilă și mai atractivă pentru tineri. Investigarea modului în care tehnologia poate crește interesul și motivația pentru citit și înțelegere literară poate fi un argument puternic pentru această temă de cercetare. Literatura nu este doar despre lectură, ci și despre dezvoltarea abilităților de gândire critică și analitică. Evaluarea modului în care tehnologia poate influența dezvoltarea acestor abilități poate fi vitală în contextul educațional actual.

Utilizarea tehnologiei în învățare a devenit o parte integrantă a sistemelor educaționale din întreaga lume. Aceasta include dispozitivele mobile, computerele, software-ul educațional și internetul, care au transformat modul în care elevii și studenții accesează și învață informații. Tehnologiile digitale au adus transformări semnificative în domeniul educației și au deschis noi oportunități pentru elevi, studenți și cadrele didactice. Acestea au impact asupra tuturor nivelurilor de învățământ, de la grădiniță până la învățământul superior, și au influențat modul în care se predă, se învață și se interacționează în mediul educațional. Vom enumera câteva aspecte importante legate de tehnologiile digitale în educație:

- ✓ Acces la informații și resurse. Tehnologiile digitale au deschis uși către o vastă cantitate de informații și resurse educaționale online. Elevii și studenții pot accesa manuale, articole, prelegeri video, materiale interactive și multe altele, care îi ajută să-și extindă cunoștințele și să-și aprofundeze învățarea.

- ✓ Personalizarea învățării. Tehnologiile digitale permit adaptarea conținutului educațional la nevoile individuale ale elevilor. Platformele de învățare online pot crea profiluri personalizate pentru fiecare student și pot furniza resurse și exerciții care se potrivesc nivelului și ritmului lor de învățare.

- ✓ Învățare flexibilă. Educația online oferă flexibilitate în privința timpului și locului de învățare. Elevii și studenții pot accesa materialele de învățare atunci când le convine și pot învăța de la distanță, ceea ce este benefic în special pentru cei cu programe aglomerate sau cu dificultăți de acces la școli sau universități tradiționale.

✓ Colaborare și comunicare îmbunătățite. Platformele online facilitează colaborarea între elevi și studenți, precum și între aceștia și cadrele didactice. Comunicarea prin intermediul e-mailului, mesajelor instant, videoconferințelor și forumurilor de discuții permite discuții și colaborări eficiente, chiar și la distanță.

✓ Instrumente de evaluare și feedback. Tehnologiile digitale oferă instrumente eficiente pentru evaluarea progresului elevilor. Testele online, instrumentele de feedback automatizat și analiza datelor ajută cadrele didactice să urmărească mai bine performanța și să ofere feedback rapid și precis.

✓ Realitatea virtuală și augmentată. Realitatea virtuală și augmentată aduc noi dimensiuni în educație, oferind posibilitatea de a crea experiențe de învățare immersive. Aceste tehnologii pot fi utilizate pentru a explora subiecte complexe într-un mod interactiv și captivant.

✓ Resurse multimedia și interactivitate. Multimedia, cum ar fi videoclipuri, animații și simulări, pot face învățarea mai atractivă și mai ușor de înțeles. Elevii pot interacționa cu conținutul educațional într-un mod care stimulează gândirea critică și creativă.

Cu toate aceste avantaje, este important să se abordeze și aspectele legate de siguranța online, protecția datelor și accesibilitatea la tehnologie pentru toți elevii. Educația digitală ar trebui să fie echitabilă și accesibilă pentru toată lumea, indiferent de resursele sau locația acestora.

Tehnologiile de învățare vizibilă (Visible Learning Technologies) reprezintă o abordare în educație care se concentrează pe utilizarea tehnologiei pentru a face învățarea mai eficientă, transparentă și orientată către rezultate. Această abordare se bazează pe principiile cercetărilor din domeniul învățării vizibile, care se referă la procesul prin care elevii pot vedea și înțelege mai clar ceea ce învață, iar profesorii pot monitoriza și îmbunătăți mai eficient progresul lor.

Sunt identificate câteva elemente cheie ale tehnologiilor de învățare vizibilă în educație și vom aduce în discuție câteva dintre ele.

✓ Feedback-ul în timp real reprezintă un element cheie pentru buna comunicare profesor-elev, reprezintă procesul de furnizare a informațiilor și observațiilor imediate cu privire la performanță sau comportament, în scopul îmbunătățirii și ajustării acestora în timp real sau într-un interval de timp foarte scurt. Tehnologiile de învățare vizibilă permit profesorilor să ofere feedback în timp real elevilor cu privire la performanțele lor. Aceasta poate include instrumente de evaluare online, teste interactive și aplicații care urmăresc progresul individual al fiecărui elev.

✓ Tehnologia colectează date despre performanțele elevilor și le prezintă profesorilor sub formă de analize și rapoarte. Aceste date pot ajuta profesorii să identifice punctele slabe ale elevilor și să dezvolte strategii personalizate de învățare.

✓ Colaborarea și comunicarea în mediul virtual au devenit din ce în ce mai importante în lumea modernă, mai ales în contextul în care tehnologia și internetul sunt din ce în ce mai prezente în viața noastră de zi cu zi. Acest tip de colaborare și comunicare se desfășoară în principal prin intermediul platformelor și instrumentelor online și are numeroase avantaje, Platformele online permit elevilor să colaboreze și să comunice mai ușor între ei și cu profesorii lor. Discuțiile online, forumurile de discuții și instrumentele de partajare a documentelor facilitează interacțiunea și

schimbul de idei. Ca și avantaje enumerăm accesibilitate globală, eficiență, flexibilitate, diversitate, arhivare și documentare.

✓ Tehnologiile de învățare vizibilă permit personalizarea învățării. Prin intermediul unor algoritmi și a analizelor datelor, se pot adapta resursele și activitățile de învățare în funcție de nivelul de competență și de ritmul de învățare al fiecărui elev.

✓ Tehnologiile digitale fac educația mai accesibilă. Elevii pot avea acces la resurse educaționale online de oriunde și în orice moment, ceea ce sporește flexibilitatea și democratizează educația. De asemenea, profesorii pot urmări mai ușor progresul fiecărui elev și pot interveni prompt atunci când se întâmpină dificultăți. Acest lucru poate duce la creșterea ratei de succes a învățării.

✓ Tehnologiile interactive și jocurile educaționale pot crește nivelul de angajament și motivație al elevilor. Acestea pot transforma învățarea într-o experiență mai atractivă și distractivă. Învățarea poate fi realizată într-un mod plăcut, elevii fiind antrenați în propria formare.

✓ Evaluarea metodelor folosite în procesul de învățare având un rol important în educație, tehnologiile de învățare vizibilă facilitează luarea deciziilor bazate pe dovezi în educație. Profesorii pot utiliza datele pentru a evalua eficacitatea metodelor de predare și pentru a face ajustări în consecință.

Tehnologiile de învățare vizibilă în educație reprezintă o paradigmă modernă și promițătoare care utilizează tehnologia pentru a îmbunătăți procesul de învățare. Acestea pun accentul pe feedback în timp real, personalizare și date pentru a ajuta elevii să învețe mai eficient și să atingă rezultate mai bune în educație.

Receptarea textelor literare joacă un rol crucial în educația liceenilor și aduce o serie de beneficii semnificative. Iată câteva dintre motivele pentru care este importantă receptarea textelor literare în educația liceenților:

✓ Dezvoltarea abilităților de citire este esențială pentru succesul în educație și în viața de zi cu zi. O bună dezvoltare a acestor abilități nu se limitează doar la recunoașterea cuvintelor, ci include și înțelegerea, analiza și interpretarea textelor. Pentru a deveni un cititor mai bun, trebuie să exerseze regulat. Stabilirea unui ritual al citirii este benefic. Cu cât va citi mai mult, cu atât va deveni mai familiarizat cu structura limbii și cu varietatea de cuvinte și stiluri de scriere. Este important, de asemenea, să nu se limiteze la un anumit tip de text. Explorarea diferitelor genuri literare, cum ar fi ficțiunea, non-ficțiunea, poezia, știrile, eseurile și altele are un rol important în dezvoltarea abilităților de citire. Atunci când sunt întâlnite cuvinte necunoscute în timpul citirii, să încerce să deducă înțelesul lor din context. Un vocabular bogat este esențial pentru o înțelegere profundă a textelor. Este necesar să învețe cuvinte noi în mod regulat și să încerce să le folosească în noi conversații pentru a le consolida în memorie. Viteza de citire poate fi un factor important, în special în timpul examenelor sau când ai multe texte de parcurs. Identificarea elementelor de bază ale unui text, cum ar fi introducerea, dezvoltarea și concluzia sunt etape importante ale citirii. Aceasta vor ajuta să urmărească argumentarea și identificarea ideilor principale. Marcarea pasajelor importante pot fi de ajutor în înțelegerea și reținerea informațiilor cheie. Dezvoltarea abilităților de citire este un proces continuu și nu se întâmplă peste noapte. Cu răbdare și practică constantă, pot deveni un cititori mai eficienți și mai înțelepți. Cititul nu doar îmbogățește cunoașterea ta, ci și deschide și uși către lumi și idei noi. Textele literare sunt deseori mai

complexe și mai bogate din punct de vedere lingvistic decât alte tipuri de texte. Citirea și înțelegerea acestor texte îi ajută pe liceeni să dezvolte abilități avansate de citire, precum analiza stilului, identificarea simbolurilor și a metaforelor, și interpretarea subtextului.

✓ Dezvoltarea gândirii critice la liceeni este un obiectiv important în educație, deoarece îi ajută pe elevi să devină mai competenți în analiza, evaluarea și înțelegerea profundă a informațiilor și ideilor. Textele literare adesea pun în discuție teme complexe și ambiguități morale. Elevii sunt provocați să gândească critic, să examineze diferite perspective și să argumenteze propriile opinii, ceea ce dezvoltă abilitățile de gândire critică. Gândirea critică îi pregătește pe liceeni pentru a lua decizii mai informate, a rezolva probleme complexe și a deveni cetățeni responsabili și activi. Câteva strategii și metode pentru a dezvolta gândirea critică la liceeni pe care le propunem:

- Dezbateri și discuții în clasă: Organizarea dezbaterilor și discuțiilor în clasă pe subiecte variate îi încurajează pe elevi să-și exprime opinii, să argumenteze și să analizeze diferite perspective. Profesorii pot juca rolul de moderatori și pot ghida discuțiile pentru a promova gândirea critică.

- Analiza textelor și a materialelor: Solicitarea elevilor să citească și să analizeze texte, articole, cărți sau materiale multimedia sunt elemente ce ajută la dezvoltarea gândirii critice. Ei trebuie să fie încurajați să identifice argumentele autorilor, evidențele prezentate și să evalueze calitatea și credibilitatea acestor surse.

- Rezolvarea de probleme complexe: În acest sens pot fi propuse probleme sau scenarii complexe care necesită gândire critică pentru a fi rezolvate. Elevii pot lucra în echipă sau individual pentru a găsi soluții, argumentându-și opțiunile.

- Dezvoltarea abilităților de argumentare: Învățarea artelor retoricii și a argumentării poate

ajuta la dezvoltarea gândirii critice. Elevii pot învăța cum să formuleze argumente puternice, să folosească dovezi și să contracareze contraargumentele.

- Întrebări deschise și provocări: Adresarea de întrebări deschise care să solicite elevilor să gândească mai profund și să-și exprime ideile este benefică. Ei trebuie încurajați să exploreze subiectele în detaliu și să identifice aspecte cheie.

- Analiza biasului și a sursei: Este necesar ca elevii să înțeleagă conceptul de bias și să fie conștienți de influența acestuia în informații și media.

- Dezvoltarea vocabularului critic: Învățarea unui vocabular specific pentru gândirea critică poate ajuta elevii să exprime mai precis și mai eficient ideile lor.

- Cursuri și materiale educaționale: Există cursuri online și materiale educaționale dedicate dezvoltării gândirii critice. Aceste resurse pot fi utilizate în clasă sau ca autoinstruire.

- Dezvoltarea empatiei: Înțelegerea și empatia față de diferite perspective și experiențe pot îmbunătăți gândirea critică. Discută despre importanța păstrării unei minți deschise și a considerării mai multor opinii.

- Feedback constructiv: Oferirea de feedback constructiv și îndrumare în privința abilităților de gândire critică ale elevilor îi ajută pe elevi să identifice zonele în care pot îmbunătăți și să-și consolideze abilitățile.

Dezvoltarea gândirii critice este un proces continuu și poate dura ani de practică și îndrumare. Cu sprijinul profesorilor și prin intermediul unor metode de predare

adevrate, liceenii pot dezvolta această abilitate esențială care le va servi pe termen lung în educație și în viața de adult.

✓ Creșterea vocabularului și a abilităților de comunicare. Citirea literaturii expune liceenii la cuvinte noi și la moduri variate de exprimare. Acest lucru îmbogățește vocabularul lor și îi ajută să își dezvolte abilitățile de comunicare și de exprimare în scris și oral. Vocabularul și abilitățile de comunicare reprezintă două aspecte esențiale ale dezvoltării personale și profesionale. Un vocabular bogat și abilități de comunicare dezvoltate nu numai că ne ajută să ne exprimăm mai eficient, dar ne poate deschide și uși în carieră și în relațiile personale. Trebuie să luăm în considerație importanța dezvoltării vocabularului și a abilităților de comunicare, precum și modalitățile prin care le putem îmbunătăți.

Vocabularul reprezintă arsenalul nostru de cuvinte pe care le folosim pentru a comunica gândurile, ideile și sentimentele noastre. Cu cât avem un vocabular mai bogat, cu atât suntem capabili să ne exprimăm mai precis și mai subtil. Un vocabular variat ne permite să ne adaptăm la diferite situații și audiențe și să ne exprimăm mai creativ. Mai mult decât atât, un vocabular extins ne poate ajuta să fim mai convingători și să influențăm mai eficient oamenii din jurul nostru.

Un alt aspect important al dezvoltării personale este dezvoltarea abilităților de comunicare. Comunicarea este un proces complex, care nu se limitează doar la cuvinte. Abilitățile de ascultare, exprimare nonverbală și empatie sunt la fel de importante în comunicare ca și vocabularul în sine. Dezvoltarea acestor abilități ne permite să înțelegem mai bine nevoile și dorințele celorlalți și să răspundem în mod corespunzător.

Creșterea vocabularului și a abilităților de comunicare are numeroase beneficii. În primul rând, ne poate ajuta în carieră. Un vocabular bogat și abilități de comunicare dezvoltate sunt apreciate în aproape orice domeniu de muncă. Capacitatea de a comunica eficient cu colegii, clienții sau superiorii poate face diferența între succes și eșec în carieră. În relațiile personale, creșterea vocabularului și a abilităților de comunicare poate contribui la construirea unor relații mai sănătoase și mai profunde. O comunicare mai bună poate ajuta la evitarea conflictelor și la rezolvarea mai eficientă a problemelor.

✓ Înțelegerea culturii și istoriei. Multe opere literare sunt ancorate în contexte culturale și istorice specifice. Prin citirea acestor texte, elevii pot înțelege mai bine istoria, cultura și contextul social al epocilor respective. Înțelegerea culturii și a istoriei reprezintă două aspecte fundamentale ale dezvoltării personale și ale capacității noastre de a interacționa cu lumea înconjurătoare. Aceste două elemente ne ajută să ne cunoaștem mai bine pe noi înșine, să-i înțelegem pe alții și să ne descurcăm într-o lume tot mai interconectată. Cultura este un concept complex care include limbajul, valorile, obiceiurile, arta, muzica, religia și multe altele. Înțelegerea culturii este esențială pentru că:

- Promovează toleranța și empatia. Cunoașterea culturilor diferite ne ajută să înțelegem modurile de gândire și valorile altor persoane. Acest lucru poate reduce stereotipurile și prejudecățile și poate promova mai multă toleranță și empatie față de alții.

- Facilitează comunicarea. Fiecare cultură are propriul său limbaj și coduri de comunicare. Înțelegerea acestora ne ajută să comunicăm mai eficient cu oameni din culturi diferite și să evităm neînțelegerile.

- Îmbogățește viața noastră. Învățarea despre alte culturi ne poate deschide noi orizonturi și ne poate oferi o perspectivă mai largă asupra vieții. Putem învăța de la alte culturi și să ne inspirăm din acestea.

Istoria ne oferă o perspectivă asupra trecutului uman și ne ajută să înțelegem cum am ajuns în prezent. Este importantă pentru că ne învață lecții din trecut. Prin înțelegerea istoriei, putem învăța din greșelile și succesele trecute și să luăm decizii mai bune în prezent și în viitor. Istoria națională și personală ne influențează identitatea. Cunoașterea istoriei ne ajută să înțelegem cine suntem și de ce trăim într-un anumit fel. Este importantă înțelegerea istoriei pentru că promovează respectul pentru valorile și drepturile umane. Istoria poate ilustra luptele pentru drepturile omului și valori precum libertatea și justiția. Înțelegerea acestor evenimente ne poate motiva să ne implicăm în promovarea acestor valori.

- ✓ Explorarea diversității și empatia. Literatura oferă o fereastră către experiențe și perspective ale altor oameni. Citirea textelor literare poate ajuta liceenii să dezvolte empatie și să înțeleagă lumea din punctul de vedere al altor persoane, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor ca indivizi.

- ✓ Stimularea imaginației și creativității. Literatura oferă un spațiu pentru imaginație și pentru creativitate. Când liceenii citesc, își pot construi propriile imagini mentale ale personajelor și scenelor, ceea ce le dezvoltă abilitățile creative. Stimularea imaginației și creativității este esențială pentru dezvoltarea personală și profesională a unei persoane. Creativitatea este motorul inovației și al rezolvării problemelor, iar imaginația ne deschide uși către lumi și posibilități noi. Iată de ce este important să încurajăm și să dezvoltăm aceste aspecte ale noastre, cum ar fi:

- ✓ Inovație. Creativitatea ne ajută să găsim soluții inovatoare la problemele curente. O gândire creativă poate aduce îmbunătățiri semnificative în diverse domenii, de la tehnologie la artă și știință.

- ✓ Dezvoltare personală. Lucrul la proiecte creative sau exerciții de imaginație poate contribui la dezvoltarea personală. Ne ajută să ne cunoaștem mai bine și să ne descoperim pasiunile și talentele ascunse.

- ✓ Reducerea stresului. Activitățile creative și exercițiile de imaginație pot servi ca un mod excelent de a te destinde și de a scăpa de stresul cotidian. Ele pot fi o formă de meditație activă.

- ✓ Comunicare mai eficientă. Gândirea creativă poate spori abilitățile de comunicare, deoarece ne ajută să exprimăm idei complexe în mod clar și captivant. Persoanele creative pot avea o capacitate mai mare de a influența și de a inspira alții.

- ✓ Îmbunătățirea abilităților de scriere. Citirea textelor literare de calitate poate servi ca model pentru scrierea elevilor. Aceștia pot învăța despre structură, stil și narare prin analiza operei altora.

- ✓ Pregătirea pentru viață și carieră. Abilitățile dobândite prin receptarea textelor literare, cum ar fi gândirea critică, comunicarea eficientă și empatia, sunt esențiale pentru succesul în viață și în carieră.

- ✓ Valorile și etica. Textele literare adesea explorează întrebări legate de etică și valori morale. Aceasta oferă o oportunitate pentru liceeni să reflecteze asupra propriilor valori și să-și dezvolte un sistem etic solid.

Așadar, receptarea textelor literare în educația liceenilor are o importanță semnificativă pentru dezvoltarea lor intelectuală, culturală și emoțională. Aceasta contribuie la dezvoltarea abilităților de citire, gândire critică și comunicare, precum și

la înțelegerea profundă a lumii și a oamenilor din jurul lor. Acest subiect aduce în discuție interacțiunea dintre literatură, tehnologie și procesul de învățare, cu un accent pe modul în care tinerii din liceu percep și înțeleg textele literare într-o lume dominată de instrumente digitale și tehnologii educaționale.

Aducem o serie de argumente în ceea ce privește relevanța studiului, argumente care sunt importante în contextul formării de noi personalități prin noi metode, mai eficiente și ușor de utilizat. Astfel, vorbim despre schimbările în modul de învățare. Tehnologia a schimbat fundamental modul în care elevii învață. Accesul la dispozitive mobile, platforme de e-learning și resurse online a transformat procesul de învățare. În acest context, este important să înțelegem cum tehnologia afectează înțelegerea și aprecierea textelor literare.

Deschiderea la diversitate este esențială pentru că tehnologia a făcut ca literatura să fie mai accesibilă ca niciodată. Elevii pot avea acces la o gamă largă de texte literare din diferite culturi și perioade istorice. Înțelegerea modului în care această diversitate literară este receptată de către liceeni poate fi extrem de relevantă pentru dezvoltarea unei perspective globale și incluzive.

Riscul scăderii interesului pentru literatură este un aspect deloc de neglijat. Cu toate avantajele tehnologiei, există preocupări cu privire la scăderea interesului pentru lectura literară tradițională în rândul tinerilor. Investigarea modului în care tehnologia poate fi folosită pentru a susține interesul și aprecierea literaturii este crucială pentru educație.

De asemenea, tehnologia poate influența abilitățile de citire și interpretare. Înțelegerea modului în care aceasta afectează abilitățile de lectură critică și analiza textelor literare poate furniza informații importante pentru profesori și planificarea curriculumului.

Conexiunea cu viitorul educației reprezintă o premisă pentru obținerea de performanțe școlare. Educația se schimbă rapid și tehnologia va juca un rol din ce în ce mai important în procesul de învățare. Cercetarea privind receptarea textelor literare în era tehnologiei poate contribui la dezvoltarea strategiilor de predare și învățare care să țină pasul cu această evoluție.

În concluzie, putem afirma că receptarea textelor literare de către liceeni în contextul tehnologiilor de învățare vizibilă este extrem de importantă pentru înțelegerea interacțiunii dintre literatură și tehnologie în procesul educațional.

Bibliografie

- Cotruț, C., *Tehnologia și învățarea literaturii la elevii de liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, 2019
Cristea, A., *Teoria literaturii în era digitală*, Editura Universității din București, 201
Fullan, M., & Donnelly, K., *Alive in the Swamp: Assessing Digital Innovations in Education*, Nesta, 2013
Hattie, J., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, 2012
Lewin-Jones, J. & Mason, J., *Developing digital literacy skills through the use of e-Portfolios: An exploration of student perceptions*, *Computers & Education*, 74, 126-136, 2014
Pascu, L., *Liceenii și textele literare pe platforme online*, Editura Humanitas Educațional, 2020

ANTREPRENORIATUL – INOVAȚIE ȘI DEZVOLTARE

Maria BUCȘĂ¹

The level of education of the society is closely related to the economic development of a country. This scientific article explores the influence of microeconomics on the development and use of entrepreneurial skills in highschool education. The education of future entrepreneurs shapes the way we will live in the future, so entrepreneurship education is of great importance. Highschool education plays an essential role in preparing young people for the challenges of the future. In an ever-changing world, entrepreneurial skills are becoming more and more vital. Microeconomics, a branch of economics that focuses on the behavior of individual economic agents and market dynamics, has a significant impact on the formation and use of entrepreneurial skills in highschool education. In this context, the impact that microeconomics has on improving the entrepreneurial skills of highschool students, providing concrete examples and practical suggestions, is particularly important.

Introducere

Într-o societate din ce în ce mai complexă și competitivă, educația antreprenorială poate contribui la formarea tinerilor ca persoane active, responsabile și inovatoare. Deși literatura de specialitate prezintă numeroase argumente referitoare la rolul educației în dezvoltarea economică, nu s-a precizat clar modalitățile în care școală influențează indivizii pentru a deveni mai productivi și nici nu s-a studiat îndeajuns acele efecte necuantificabile care contribuie indirect la dezvoltarea economică (Cadar and Badulescu, 2015). Cadrele didactice și cercetătorii în antreprenariat reînnoiesc constant instrumentele, intervențiile și programele de formare pentru educația antreprenorială și le adaptează la nevoile specifice ale antreprenorilor și la evoluțiile ecosistemului antreprenorial. Elevii, deși și formează competențe antreprenoriale, pot să dețină o nesiguranță în ceea ce privește alegerea ocupațională potrivită pentru ei. Ca orice altă formă de educație, scopul educației antreprenoriale este de a forma elevii să devină gânditori critici.

De la începutul secolului, numărul de cursuri și programe de antreprenariat a crescut (Barnard and Herbst, 2018). În primii ani, cursurile de antreprenariat s-au concentrat pe oferirea individului de abilități pentru noile întreprinderi de tip venture, dar astăzi putem găsi o gamă mult mai largă de cursuri axate, de exemplu, pe inovație, gândire de design și preocupări sociale și de mediu. Educația antreprenorială nu numai că a devenit mult mai multidisciplinară dar a început să se concentreze și pe dezvoltarea competenței sociale, promovarea capacității de angajare și furnizarea de strategii pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Neck and Corbett, 2018). Astfel, astăzi educația antreprenorială este mult mai mult decât o simplă „fabrică” pentru

¹ Profesor doctorand, Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți, Suceava

crearea de noi întreprinderi cu o creștere mare. Cercetătorii și practicienii în domeniul educației antreprenoriale ar trebui, de asemenea, să gândească și să acționeze în mod antreprenorial și să vadă provocările educației antreprenoriale ca oportunități de a dezvolta, implementa și testa o predare inovatoare. Tot mai mult se confirmă faptul că atât creșterea economică cât și prosperitatea depind de antreprenori. Aceștia se străduiesc să creeze și să ofere produsele și/sau serviciile cerute de consumatori, care să le facă viața mai ușoară, să le mărească productivitatea muncii și să le îmbunătățească starea de sănătate. De fapt, prezența antreprenorilor și a antreprenoriatului este necesară pentru a încuraja și a introduce schimbarea în societate (Borza, 2012). O definiție frecvent citată a antreprenoriatului este despre „descoperirea și exploatarea oportunităților” (Shane and Venkataraman, 2000). Importanța pe care o are antreprenoriatul poate fi explicată prin impactul economic al firmelor antreprenoriale, prin impactul lor asupra societății în general, respectiv prin impactul acestor firme asupra firmelor mari (Scarborough, 2012).

Metode de cercetare aplicate

Rezultatele cercetării expuse în prezentul articol au fost obținute prin folosirea unor metode tradiționale de cercetare, precum investigarea, sistematizarea și analiza complexă a literaturii științifice atât teoretice, cât și aplicative, în format tradițional, dar și sub formă de publicații electronice în domeniul educației antreprenoriale, managementului, microeconomiei și posibilităților de folosire a acestora în învățământul liceal. În situația în care în literatura de specialitate există o diversitate mare de abordări și interpretări referitoare la subiectele cercetate, a fost necesară o analiză complexă și sistemică a acestora, sistematizarea și confruntarea, analiza comparativă a diferitor opinii, iar aplicarea deducției analitice a permis expunerea unei viziuni proprii a autorilor asupra unor subiecte ce țin de formare și valorificare a competențelor antreprenoriale în învățământul liceal, precum și formularea unor concluzii și recomandări. Cercetarea calitativă este de o valoare extraordinară pentru dezvoltarea unora dintre cele mai fundamentale teorii în cercetarea antreprenoriatului. Nu numai că cercetarea calitativă este importantă pentru a construi, elabora și califica teorii antreprenoriale, ci este și o modalitate importantă de a construi o înțelegere suplimentară a caracteristicilor unice, eterogene, volatile și banale care definesc domeniul antreprenorialului. Cercetările evidențiază că educația antreprenorială nu trebuie confundată cu studiile economice care se referă la afaceri, deoarece obiectivele educației antreprenoriale sunt: promovarea creativității, inovării și a activităților practice de afaceri independente/colective.

Rezultate și discuții

Analiza contextului european și celui național de dezvoltarea educației antreprenoriale, evidențiază, că la nivel european se emit o serie de legi și acte normative care susțin și stimulează dezvoltarea antreprenoriatului (Centrul Comun de Cercetare (Comisia Europeană) et al., 2016). Prin intermediul Planului de Acțiuni „Antreprenoriat 2020” referitor la relansarea spiritului antreprenorial în Europa (comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor din 09. 01. 2013, Bruxelles) se menționează că antreprenoriatul este un vector esențial al creșterii economice și al creării de locuri de muncă prin crearea de noi întreprinderi și locuri de muncă, deschiderea de noi piețe și stimularea unei aptitudini și capacități. Din punct de vedere al orientărilor UE, cu privire la ocuparea forței de muncă, se identifică spiritul

antreprenorial ca o prioritate în sistemul de învățământ. Încurajarea spiritului antreprenorial presupune promovarea gândirii critice, abilități antreprenoriale și conștientizarea de oportunități de carieră ca antreprenor. Se poate afirma că susținerea educației economice și antreprenoriale este o nevoie de supraviețuire în societatea românească actuală. (Dromereschi, 2013).

Studiul educației antreprenoriale în liceu își propune, în contextul științelor socioumane, formarea personalității autonome și creative, eficiente și responsabile pentru a acționa în economie. Educația antreprenorială urmărește formarea la elev a acelor competențe specifice, care să-i permită orientarea profesională spre a deveni antreprenor, iar prin valorificarea potențialului său să acționeze eficient în orice domeniu. Educația antreprenorială se află în mod clar pe o traiectorie de succes impresionantă (Kuckertz, 2021). Educația poate avea un impact semnificativ asupra microeconomiei prin formarea competențelor și cunoștințelor necesare pentru a înțelege și a participa la comportamentul economic al consumatorilor și producătorilor. Mai precis, educația poate ajuta la îmbunătățirea deciziilor economice ale consumatorilor, stimularea spiritului antreprenorial, îmbunătățirea inovației, reducerea inegalităților economice și sociale. Prin urmare, educația poate avea un impact pozitiv asupra microeconomiei prin formarea competențelor și cunoștințelor necesare pentru a înțelege și a participa la economia unei țări, contribuind astfel la dezvoltarea economică și socială pe termen lung.

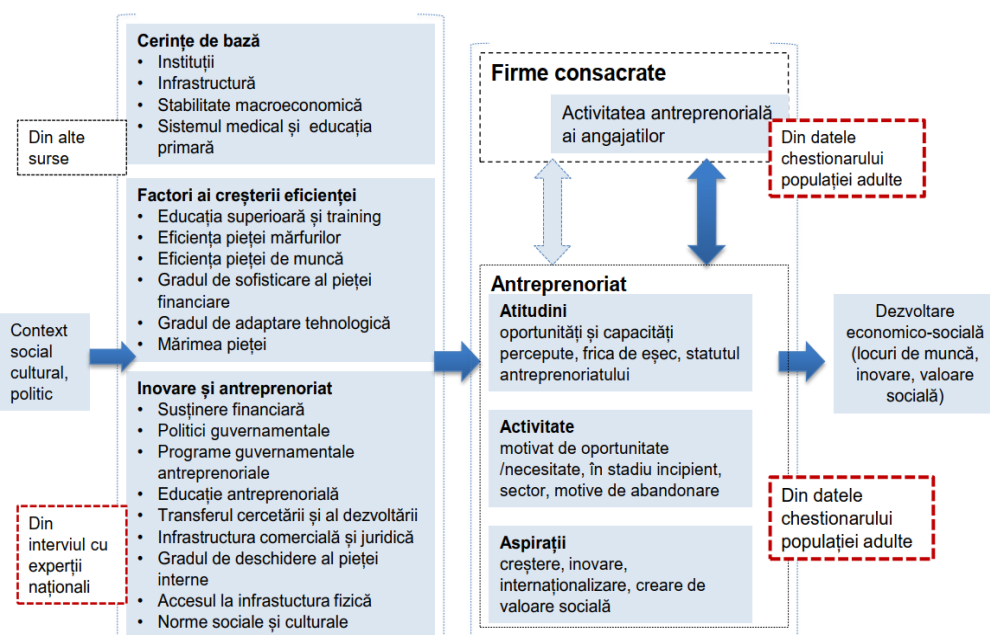
Se poate afirma că și cultura generală a elevului este la fel de importantă ca și formarea competențelor antreprenoriale. Cultura generală a elevului poate ajuta la dezvoltarea unui intelect curios, capacității de a învăța și de a înțelege lumea din jur. Acest lucru poate fi important pentru orice carieră sau domeniu al vieții pe care elevul ar putea să și-l aleagă. Pe de altă parte, formarea competențelor antreprenoriale poate ajuta la dezvoltarea abilităților practice și a capacității de a identifica oportunități de afaceri și de a le transforma în realitate. Acest lucru poate fi important pentru elevii care doresc să devină antreprenori sau să aibă o carieră în managementul afacerilor. Este important ca educația să ofere elevilor oportunitățile de a-și dezvolta atât cultura generală cât și competențele antreprenoriale, astfel încât aceștia să poată avea succes în viață. Proiectarea și implementarea cu succes a EE (educație antreprenorială), cursuri, module sau programe inovatoare necesită un mediu care încurajează gândirea antreprenorială și acțiunea în rândul celor responsabili de modelarea și realizarea progresului în învățământ.

Educația și microeconomia sunt interconectate, deoarece microeconomia se concentrează pe comportamentul individual al consumatorilor și producătorilor, în timp ce educația poate contribui la formarea competențelor și cunoștințelor necesare pentru a înțelege și a participa la acest comportament economic. Conceptele de bază ale microeconomiei, cum ar fi oferta și cererea, eficiența pieței, concepte de cheltuieli și venituri, pot fi învățate prin intermediul educației și pot fi aplicate în viața reală a elevilor, ajutându-i să ia decizii economice informate atât în calitate de consumatori, cât și de producători. De asemenea, educația poate contribui la formarea de antreprenori prin intermediul învățării despre concepte precum managementul afacerilor, marketingul și planificarea financiară, care sunt esențiale pentru a demara și a conduce cu succes o afacere. Prin urmare, educația și microeconomia lucrează împreună pentru a ajuta la formarea competențelor și cunoștințelor necesare

pentru a înțelege și a participa la economia unei țări, contribuind astfel la dezvoltarea economică și socială pe termen lung.

Antreprenoriatul este un mod de gândire și ulterior un proces economic esențial în noua economie, cea bazată pe cunoștințe, el trebuie încurajat și susținut deoarece generează dezvoltare economică și creștere a nivelului de trai. Comisia Europeană susține promovarea educației antreprenoriale la toate nivelurile, de la școala primară la universitate și mai departe. Investițiile în educația antreprenorială sunt cele mai profitabile pentru Europa deoarece studiile arată faptul că 15%-20% dintre elevii care au participat în școala generală la un program scurt despre întreprinderile mici și mijlocii ajung ulterior să înființeze propria afacere. Indiferent dacă ajung sau nu să înființeze propria afacere, tinerii care beneficiază de educație antreprenorială acumulează cunoștințe în domeniul afacerilor, dezvoltă competențe și atitudini specifice domeniului: creativitate, inițiativă, tenacitate, muncă în echipă, acceptarea riscului și simțul responsabilității.

România participă la sondajele GEM pentru prima dată din 2015, iar rezultatele sondajelor din 2021 sugerează o economie cu activitate antreprenorială relativ puternică în stadiu incipient, dar rate mai scăzute de EBO care pot servi drept modele pentru antreprenorii aspiranți. Dacă mai multe afaceri noi pot crește în faza stabilită și au succes extrem de vizibil, atunci încrederea poate crește treptat în rândul populației generale, încurajând o cultură antreprenorială și un ecosistem mai puternic în România. Astfel, va fi necesară o investiție pe termen lung în educația antreprenorială. Scorul de 2, 5 al României la educația antreprenorială la școală a plasat-o pe locul 11 în rândul economiilor GEM de nivel B, în timp ce un scor de 3, 9 la educația antreprenorială post-școlară s-a clasat pe locul 14. Deși este nevoie de timp și de un efort susținut pentru a vedea ca investițiile în educația antreprenorială să dau roade, un sector antreprenorial sănătos nu poate avea loc fără el.



Sursă: GEM, Raport global, 2014, pg. 21

Educația ajută elevii să dezvolte o serie de competențe care îi pot ajuta în viața reală: gândirea critică și capacitatea de a evalua și de a rezolva probleme, de a lua decizii și de a gândi în mod independent ; capacitatea de a se exprima clar și coerent, de a asculta cu atenție și de a lucra cu alții ; cunoștințe despre utilizarea instrumentelor tehnologice și a tehnologiilor informaționale pentru a găsi și a procesa informații ; capacitatea de a identifica oportunități și de a-și asuma riscuri în scopul de a-și atinge obiectivele și de a-și realiza potențialul; cunoștințe despre rolul și responsabilitatea individuală în societate și capacitatea de a contribui la binele comun ; capacitatea de a se adapta la situații și circumstanțe noi și de a face față schimbărilor. Acestea sunt doar câteva exemple de competențe care pot fi dezvoltate prin educație și care sunt utile elevilor în viața reală. Dezvoltarea acestor competențe poate ajuta elevii să devină indivizi mai bine pregătiți și mai pregătiți pentru a face față provocărilor și oportunităților din viața.

O ramură a economiei este microeconomia, care se concentrează asupra deciziilor de producție și consum ale indivizilor și ale firmelor în cadrul unei piețe. Microeconomia are un rol important în educația economică a elevilor, deoarece se concentrează asupra comportamentului indivizilor și firmelor în piețe specifice. Educația economică este necesară pentru elevi pentru a-i ajuta să devină cetățeni informați și activi, să ia decizii financiare informate și să înțeleagă problemele economice globale. Lipsa educației economice generează inegalitate și frustrare pe plan personal, iar acest lucru este deja cunoscut în România acestor ani. Identificăm astfel necesitatea intervenției active în schimbarea mentalității colective pentru educarea copiilor și tinerilor în spiritul toleranței și conștientizării rolului important pe care fiecare din noi îl deține în societate, oferind baza alfabetizării educației economice în toate etapele de dezvoltare ale copiilor și tinerilor. Microeconomia poate avea o influență importantă în formarea și valorificarea competențelor antreprenoriale prin oferirea de cunoștințe și instrumente esențiale pentru înțelegerea pieței și a comportamentului consumatorilor. Iată câteva modalități în care microeconomia poate influența formarea și valorificarea competențelor antreprenoriale: înțelegerea comportamentului consumatorilor, analiza cererii și ofertei, înțelegerea concurenței, identificarea oportunităților de afaceri, optimizarea producției. Învățământul liceal oferă elevilor oportunitatea de a înțelege conceptele fundamentale ale microeconomiei și de a aplica aceste cunoștințe în viața reală. Astfel, se poate afirma că microeconomia joacă un rol important în formarea și valorificarea competențelor antreprenoriale în învățământul liceal, prin oferirea unui cadru teoretic pentru înțelegerea conceptelor esențiale ale afacerii, cum ar fi oferta și cererea, elasticitatea, costurile, profitul și concurența. Prin studiul microeconomiei, elevii învață cum să analizeze comportamentul pieței și al actorilor economici, cum ar fi producătorii, consumatorii și intermediarii. Acest lucru le oferă abilitățile necesare pentru a identifica oportunitățile de afaceri și a evalua potențialul acestora.

În învățământul liceal, conceptele de microconomie ajută elevii să înțeleagă cum funcționează piața și cum se pot desfășura afacerile într-un mediu competitiv. Elevii învață despre comportamentul consumatorilor, precum și despre producția și distribuția produselor sau serviciilor. Aceste cunoștințe sunt esențiale pentru formarea competențelor antreprenoriale, deoarece elevii pot aplica aceste cunoștințe în procesul de creare a unei afaceri și de identificare a oportunităților de pe piață. De asemenea, prin înțelegerea conceptelor precum costurile, profitul și concurența, elevii

pot dezvolta abilități practice precum planificarea financiară, gestionarea costurilor și a profitului și identificarea surselor de finanțare. Acestea sunt competențe esențiale pentru antreprenorii care doresc să înceapă și să gestioneze o afacere cu succes. În plus, microeconomia oferă elevilor un cadru teoretic pentru înțelegerea importanței și a impactului deciziilor economice la nivel individual și la nivel de piață. Aceasta le permite să vadă cum acțiunile lor individuale pot avea un impact semnificativ asupra economiei în ansamblu și să înțeleagă importanța responsabilizării economice. Astfel microeconomia are un rol important în formarea și valorificarea competențelor antreprenoriale în învățământul liceal prin oferirea unui cadru teoretic solid pentru înțelegerea conceptelor și a mecanismelor economice, precum și prin dezvoltarea abilităților practice necesare pentru a începe și a gestiona o afacere cu succes.

Studiul micro economiei oferă elevilor oportunitatea de a valorifica competențele antreprenoriale prin proiecte practice și exerciții. De exemplu, elevii pot analiza datele microeconomice de pe piața locală și pot aplica aceste cunoștințe în proiecte care să ilustreze înțelegerea lor a conceptelor microeconomice. De asemenea, elevii pot participa la conferințe sau evenimente de networking pentru a întâlni antreprenori și experți în economie și a discuta despre subiecte legate de microeconomie și antreprenoriat. „Lumea modernă se schimbă în mod activ datorită dezvoltării rapide a tehnologiei. În secolul 21, digitalizarea a devenit un fenomen global și un factor de dezvoltare a tuturor sferelor de activitate umană. În condițiile formării societății informaționale, au loc schimbări radicale și în domeniul educației. ”

Elevii pot învăța să analizeze comportamentul pieței și al actorilor economici prin intermediul unui proces de învățare interactiv, care include atât studiul teoriei, cât și aplicarea acesteia în situații practice. Mai întâi, elevii pot studia teoria microeconomică, care descrie comportamentul pieței și al actorilor economici, precum producătorii, consumatorii și intermediarii. Acest proces de analiză a datelor microeconomice de pe piața locală poate fi un instrument valoros pentru elevi în dezvoltarea competențelor antreprenoriale, prin îmbunătățirea abilităților de cercetare, analiză, luare a deciziilor și comunicare. După ce au înțeles aceste concepte teoretice, elevii pot aplica acestea în situații practice prin intermediul exercițiilor practice și a proiectelor. Aceste exerciții și proiecte pot ajuta elevii să demonstreze înțelegerea conceptelor microeconomice și să-și dezvolte competențele antreprenoriale prin intermediul aplicării practice a acestor concepte: simulări ale pieței, studii de caz, crearea unui plan de afaceri, investigarea prețurilor produselor, studii ale piețelor internaționale.

De asemenea, elevii pot învăța prin intermediul discuțiilor în clasă și al colaborării cu alți elevi. Acestea le oferă oportunitatea de a împărtăși perspectivele și de a discuta despre problemele practice ale pieței. Discuțiile în clasă și colaborarea cu alți elevi pot fi o modalitate eficientă de a învăța despre microeconomie și antreprenoriat. Acest lucru poate fi realizat prin intermediul următoarelor activități: dezbateri, lucru în echipe, studii de caz, prezentări. Discuțiile în clasă și colaborarea cu alți elevi pot fi un instrument valoros pentru a învăța despre microeconomie și antreprenoriat, dezvoltând astfel competențe antreprenoriale precum gândirea critică, lucrul în echipă și comunicarea efektivă. În plus, prin intermediul vizitelor la evenimente economice, elevii pot învăța cum să analizeze comportamentul real al pieței și al actorilor economici. Elevii pot participa la diverse evenimente economice pentru a înțelege microeconomia și antreprenoriatul,

inclusiv:târguri de afaceri, conferințe, competiții de antreprenoriat, vizite la companii. Aceste evenimente pot oferi elevilor oportunități unice de a învăța prin experiență despre microeconomie și antreprenoriat, oferind astfel o înțelegere mai profundă și mai aplicabilă a acestor subiecte. Unii elevi sunt extrem de interesați să învețe despre antreprenoriat și să-și dezvolte abilitățile antreprenoriale, în timp ce alții pot fi mai puțin interesați. Cu toate acestea, în general, există o tendință crescândă de a dezvolta cultura antreprenorială în rândul elevilor din România. Este important să oferim elevilor șansa de a învăța despre antreprenoriat și să-și dezvolte abilitățile antreprenoriale, deoarece acestea le pot oferi șansa de a-și valorifica potențialul și de a avea un impact pozitiv în comunitatea lor.

Este important să abordăm această problemă din mai multe perspective și să oferim elevilor șansa de a învăța și de a se implica în activități antreprenoriale într-un mod care să fie motivant pentru ei. Programele educaționale și atelierele oferite prin intermediul Junior Achievement România și Programul Național de Dezvoltare a Antreprenoriatului sunt un exemplu de acest lucru. Astfel, elevii pot învăța să analizeze comportamentul pieței și al actorilor economici prin intermediul unui proces de învățare interactiv, care include studiul teoriei, aplicarea acesteia în situații practice, discuțiile în clasă și experiența practică.

Există o varietate de programe disponibile pentru formarea și aprofundarea competențelor antreprenoriale în licee, care oferă elevilor posibilitatea de a învăța prin activități practice, discuții și proiecte reale:programe de studiu cu accent pe antreprenoriat, programe de start-up, cluburi de antreprenoriat, oportunități de voluntariat, programe de internships. Cele mai cunoscute programe de formare antreprenorială în liceele din România ar fi:Junior Achievement Romania (JAR), Programul Național de Dezvoltare a Antreprenoriatului, Programul de burse antreprenoriale. Eleviiadoră să fie tratați ca niște adulți, iar mulți dintre ei vor aprecia faptul că le-ai oferit încrederea că pot avea grijă de o sumă de bani. Îi învață care este adevărata valoare a banilor. Să îi expui de mici la o asemenea responsabilitate îi va pregăti pentru lumea din exterior și o viață independentă. Vor putea să-și dea seama singuri de valoarea obiectelor, care este costul unor decizii incorecte și să nu ia lucrurile de-a gata. Le permite să greșească acum, ca să le fie bine mai târziu. Consider că educația școlară și antreprenorială ar trebui să meargă pe același drum, împreună. Este important ca educația antreprenorială să fie predată elevilordin ciclul de învățământ liceal, astfel încât aceasta să își producă efectele pozitive când fiecare dintre absolvenții de liceu sau facultate vor intra în câmpul muncii și vor lua decizii în ceea ce privește gestionarea bugetului propriu, accesarea unui credit și structurarea costurilor acestuia sau decizii despre economisirea.

Concluzii și propuneri

Cercetările efectuate au permis generalizarea și sistematizareaprințipalelor măsuri de susținere a educației antreprenoriale la nivelul UE, precum și elaborarea unor concluzii și propuneri. Astfel, educația antreprenorială reprezintă un subiect de maxim interespentru Uniunea Europeană, fiind activ sprijinită prin politicile dezvoltate înultimele două decenii. În principalele documente ale UE privind susținereaaantreprenoriatului pe parcursul mai multor ani, este abordat spiritulantreprenorial un element de bază al programelor de învățământ la

toatenivelurile de educație, axându-se pe următoarele elemente: antreprenoriatul în instituțiile

învățământului primar și secundar și în cadrul curriculei școlare, măsuri de susținere a școlilor și profesorilor, antreprenoriatul în instituțiile de învățământ superior, participarea actorilor externi și mediului de afaceri, promovarea antreprenoriatului în învățământul superior, etc.

Cadrul instituțional care vizează dezvoltarea educației antreprenoriale în statele europene diferă de la țară la țară. Domeniul educației antreprenoriale este condus de un întreg ecosistem de părți interesate și parteneriate interconectate, incluzând instituțiile UE, guvernele naționale, ONG-urile, întreprinderile, societatea civilă și, desigur, școlile și universitățile. Sectorul privat este din ce în ce mai activ implicat în educația antreprenorială a tinerilor. Instituțiile cooperează cu întreprinderile pentru a oferi elevilor/studentilor posibilitatea de a efectua stagii în companii, precum și de a se implica în proiecte reale de afaceri. Totodată, sectoarele private și nonprofit sunt deja implicate în dezvoltarea materialelor didactice. Educația poate fi considerată o resursă importantă a economiei unei țări. Oamenii instruiți și cu competențe relevante sunt esențiali pentru a susține și a dezvolta economia unei țări, iar educația joacă un rol crucial în formarea acestor competențe. Educația poate ajuta la creșterea productivității prin intermediul dezvoltării competențelor și cunoștințelor relevante pentru piața muncii. De asemenea, poate contribui la creșterea inovației prin stimularea spiritului antreprenorial și a gândirii creative. Educația poate, de asemenea, să ajute la reducerea inegalităților economice și sociale prin intermediul accesului la oportunitățile de muncă și creșterea veniturilor individuale. Prin urmare, educația poate fi considerată o investiție importantă în economia unei țări, care poate avea un impact pozitiv pe termen lung asupra dezvoltării economice și sociale.

Educația antreprenorială trebuie să încurajeze dezvoltarea abilităților de comunicare, de lucru în echipă, de negociere și de rezolvare a problemelor, toate fiind esențiale pentru succesul în afaceri. Având în vedere cât de vizibili încep să devină antreprenorii și eforturile lor, putem spune că trăim și într-o eră a antreprenoriatului, în care antreprenorii sunt eroii noii generații. Se observă că în perioada actuală există o problemă în cea ce privește nivelul de angajare în rândul tinerilor, și, prin revizuirea literaturii, mi-am propus identificarea metodelor prin care situația actuală poate fi îmbunătățită. Putem identifica aceste metode prin evidențierea motivelor datorită cărora rată de angajare a tinerilor are nevoie de mai multă atenție, conturând rezultate științifice cheie, raportând similitudinile, dar și diferențele internaționale, și împărțind o listă de bune practici. Informațiile cuprinse în acesta lucrare dau șansă tinerilor, de a descoperi antreprenoriatul ca soluție la găsirea unui loc de muncă și o schimbare a percepției asupra vieții și carierei. Stimularea antreprenorialului în rândul tinerilor aduce multiple beneficii, atât economice, cât și sociale: reducerea șomajului, promovarea incluziunii sociale, stimularea inovării, creșterea încrederii în sine, satisfacție morală etc.

Educația antreprenorială are potențialul de a schimba mentalitatea oamenilor către o soluție antreprenorială și o orientare către acțiune. Prin urmare, poate avea o influență enormă asupra transformării societăților orientate spre sustenabilitate, urmărind educarea elevilor pentru a deveni soluționatori de probleme și permițându-le să genereze impacturi societale pozitive, acționând antreprenorial în contextele lor private și profesionale. Acest lucru face ca cercetarea privind educația

antreprenorială să fie acum mai importantă ca niciodată. Studiile de până acum s-au concentrat pe educația antreprenorială asupra nivelurilor de curriculum, program și curs și impactul acestora. Acesta este un început bun, ținând cont de faptul că mai este nevoie de muncă academică suplimentară, în special în ceea ce privește rezultatul educației antreprenoriale, sau cu alte cuvinte, cu privire la măsurarea succesului educației antreprenoriale.

Bibliografie:

- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. *The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. Entrepreneurship the oryand practice*, 38 (2), 217-254, 2014
- Barnard, B., Herbst, D., *Entrepreneurship, innovation and creativity: the creative process of entrepreneurs and innovators*. Available SSRN 3195912, 2018
- Borza, A., *Social entrepreneurship and corporate social responsibilities*. Int. Bus. Res. 5, 106. 2012.
- Cadar, O., Badulescu, D., *Entrepreneur, entrepreneurship and intrapreneurship*. A literaturereview. 2015
- Centrul Comun de Cercetare (Comisia Europeană), Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Brande, G. V. den. *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, LU. 2016
- Cope, J., *Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. Entrepreneurship the oryand practice*, 29 (4), 373-397. 2005
- Dromereschi, M. I., *Educația Economică și De Antreprenoriat-O Condiție Necesară Pentru Dezvoltarea Antreprenoriatului Local*. Manag. Intercult. 2013. 35-40.
- Griban, O. N., Griban, I. V., & Korotun, A. V., *Modern teacher under the conditions of digitalization of education*. In 1st International Scientific Conference "Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth" (pp. 604-607). Atlantis Press, 2019
- Kansikas, J., Tarasanski, P. *The Experiential Perceptions of Entrepreneurial Competencies: Avenues for the Next-Generation Entrepreneurship Education*. In: Block, J. H., Halberstadt, J., Högsdal, N., Kuckertz, A., Neergaard, H. (eds) *Progress in Entrepreneurship Education and Training*. FGF Studies in Small Business and Entrepreneurship. Springer, Cham. 2023
- Kuckertz, A. *Why we think we teach entrepreneurship-and why we should really teach it*. Journal of EntrepreneurshipEducation, 2021
- Neck, H. M., Corbett, A. C., *The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. Entrep. Educ. Pedagogy* 1, 8-41. <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>, 2018
- Rasmussen, E., Mosey, S., & Wright, M. *The evolution of entrepreneurial competencies: A longitudinal study of university spin-off venture emergence*. Journal of Management Studies., 48 (6), 1314-1345. 2011
- San-Martín, P., Fernández-Laviada, A., Pérez, A., & Palazuelos, E. *The teacher of entrepreneurship as a role model: Students' and teachers' perceptions*. The International Journal of Management Education, 19 (1), 100358. 2021
- Scarborough, N. M., *Effectivesmall business management: An entrepreneurial approach*. PrenticeHall. 2012
- Shane, S., Venkataraman, S., *The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*. Acad. Manage. Rev. 25, 217-226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>. 2000
- Van Burg, E., Cornelissen, J., Stam, W., & Jack, S. *Advancing qualitative entrepreneurship research: Leveraging methodological plurality for achieving scholarly impact*. EntrepreneurshipTheoryand Practice., 46 (1), 3-20. 2022

Secțiunea

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

MATEMATICĂ ALTFEL

Mirela Liliana ALDESCU¹

In this paper, an example of good practice is presented regarding the integration of a student with special educational needs into mainstream education. The student in question had autism and graduated from highschool in the mathematics and computer science program. The student integrated very well into the class, empathizing well with teachers and classmates. Throughout the paper, it was presented how the student integrated and showed his results during and after highschool. The student's results in mathematics during highschool were good, in fact, mathematics was the student's favorite subject. These were also reflected in the student's good result in the mathematics baccalaureate exam. Additionally, the student entered a technical college where they are achieving good results in mathematics.

*„Dacă nu pot **invata** modul în care predam, noi predam modul în care învață „Dr. O. Ivar Lovaas din Institutul Lovaas*

În prima parte a acestei lucrări mă voi referi la legislația din România în ceea ce privește integrarea elevilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. În 2011 apare Ordinul pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă în conformitate cu Hotărârea Guvernului nr. 536/2011 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Alte acte normative care legiferează ceea ce am amintit mai sus: Hotărârea de Guvern nr. 1251/13. 10. 2005 privind măsurile de îmbunătățire a activității de învățare, compensare, recuperare și protecția școlară a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat; Legea Educației Naționale (actualizată) nr. 1/05. 01. 2011; Ordinul MECS nr. 5555/2011 privind aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență socială; Ordinul MECS nr. 6552/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale; Ordinul Nr. 5573 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat.

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integrați individual,

¹ Professor, Colegiul Național „Vasile Goldiș,, Arad

există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții, dar cu intelect normal.

În 2011, fiind într-o poziție din care puteam să decid dacă un copil cu nevoi speciale poate să urmeze cursurile în învățământul de masă, mi-am dat acordul în acest sens pentru un copil care urma să înceapă clasa a I-a. Nu știu dacă a fost primul copil din țară, dar în câțiva ani numărul lor a crescut la 40.

Autismul este o tulburare de dezvoltare care afectează comunicarea și comportamentul. Sunt afectate toate laturile care privesc dezvoltarea normală a unui copil. Autismul nu e o boală, ci o tulburare de comportament. În România datele înregistrate în ultimii ani arată o creștere continuă a numărului acestora.

Cum ar trebui să se comporte un profesor cu un elev care suferă de autism? Depinde foarte mult de profesor.

Un profesor poate să facă în așa fel încât elevul cu afecțiune să se poată integra în clasă, să poată să fie mai relaxat în sala de clasă și în mediul școlar.

Este o provocare pentru fiecare profesor care are într-o clasă un elev care suferă de TSA. Profesorul îl poate ajuta să își depășească anumite frici, să îl facă să se simtă integrat în colectiv, astfel încât el să poată profita de educația pe care sistemul o oferă. De asemenea, profesorul trebuie să își câștige încrederea elevului și să acționeze în așa fel încât ceilalți elevi din clasă să îl accepte într-un totul. Un mediu neprietenos pentru autism poate dezavantaja copiii cu autism, provocându-le dificultăți în învățare.

Este adevărat că profesorii ar trebui pregătiți înainte, dar acțiunile unui profesor ar trebui să fie în funcție de ceea ce simte. Elevul cu autism trebuie ajutat să-și mențină rutina previzibilă și stabilă, să facă față suprasolicitării de orice fel.

Succesul incluziunii școlare eficiente depinde, în primul rând, de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice față de incluziunea școlară. Printre cele mai frecvente atitudini restrictive ale profesorilor față de copiii cu dizabilități:

- lipsa încrederii în posibilitățile copiilor cu dizabilități de a progresa;
- expectanța la eșec a profesorilor îi conduce pe elevi la eșec și invers. Această atitudine se traduce în neglijarea acestor copii și în lipsa de preocupare sau implicare în obținerea unor rezultate;
- gândirea categorică, orientarea spre diferențe, care constă în accentuarea și concentrarea activității profesorilor pe diferențele dintre copii cu dizabilități și ceilalți copii, astfel încât caracteristicile comune sunt neglijate;
- mila sau compasiunea care determină reacții restrictive, deoarece persoana căreia îi sunt asociate aceste sentimente nu e tratată și respectată ca o persoană competentă;
- teama și animozitate care determină reacții de evitare sau de atac;

Atitudinea elevilor unei clase față de un copil cu dizabilitate este adesea o imitație fidelă a atitudinii cadrului didactic cu privire la acest copil.

Fiecare elev dispune de un potențial propriu de creativitate care, în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării, generând diferențe individuale în calitatea performanțelor obținute.

Variațiile individuale în învățare sunt determinate și de stilul cognitiv al celui care învață. Fiecare individ are propriul său stil cognitiv.

Am decis să scriu acest articol, pentru că timp de patru ani am fost profesoara de matematică a unui astfel de elev. O să folosesc în loc de numele elevului un

pseudonim: Daniel. Este vorba de o clasă de a 9-a de profil real cu o medie de intrare mare. Știam că Daniel va fi în această clasă.

La prima oră de matematică, când am cunoscut clasa, și pe el, am fost surprinsă de atitudinea copiilor din clasă. S-au purtat foarte normal față de el. Așa am procedat și eu. M-am purtat normal, l-am tratat ca pe ceilalți. Clasa din care făcea parte era foarte bună, elevii fiind selectați după media de admitere foarte mare.

Mi-am dat seama că avea competențe de matematică destul de bine dezvoltate și am realizat că avea o memorie foarte bună. L-am încurajat de la început să iasă la tablă, să empatizeze atât cu mine, cât și cu restul colegilor din clasă. Își făcea toate temele cu conștiinciozitate și rigurozitate. De asemenea, nu s-a întâmplat niciodată în cei patru ani să vină la ora de matematică nepregătit.

Analizând retrospectiv cei 4 ani, am ajuns la anumite concluzii:

I. Integrarea unui elev cu CES (Cerințe Educaționale Speciale) în învățământul de masă poate aduce numeroase beneficii, atât pentru elev, cât și pentru ceilalți elevi și profesori din clasă. Iată câteva dintre aceste beneficii:

1. Îmbunătățirea învățării: Integrarea unui elev cu CES poate îmbunătăți învățarea tuturor elevilor din clasă, deoarece profesorii vor fi nevoiți să găsească metode mai eficiente de predare, care să poată fi aplicate și pentru elevii cu nevoi speciale.

Profesorii au încercat și au reușit să folosească metode cu ajutorul cărora elevii din clasă au reușit să înțeleagă cât mai bine lecțiile. El pune mereu întrebări dacă nu înțelegea ceva și atunci explicam din nou, folosind alte metode pentru a ajunge mai ușor la înțelegerea lui. Acest lucru îi motiva și pe alți elevi din clasa să aibă „curajul” de a întreba atunci când nu înțelegeau din prima.

2. Dezvoltarea empatiei: Integrarea elevilor cu CES poate ajuta la dezvoltarea empatiei și a înțelegerii în rândul elevilor fără CES, prin crearea unui mediu inclusiv și deschis.

Văzând faptul că Daniel a reușit să empatizeze destul de bine cu majoritatea profesorilor, ceilalți elevi din clasă au reușit să empatizeze atât cu Daniel, cu profesorii și ei între ei.

3. Creșterea stimei de sine: Elevii cu CES pot dobândi o mai mare încredere în sine și o mai mare stimă de sine prin interacțiunea cu ceilalți elevi și prin obținerea de rezultate bune în cadrul unui mediu mainstream.

Faptul că Daniel venea mereu pregătit la orele de matematică și cu temele făcute, îi motiva și pe ceilalți elevi din clasa să procedeze la fel într-o măsură foarte mare. Acest fapt îi făceau pe colegii lui să îl aprecieze și să îl respecte mult.

4. Dezvoltarea abilităților sociale: Integrarea elevilor cu CES poate ajuta la dezvoltarea abilităților sociale ale acestora, precum și la creșterea capacității lor de a interacționa cu ceilalți.

A participat la activități extrașcolare cu clasa, a mers în toate excursiile cu colegii din clasă, ducând astfel la dezvoltarea abilităților de ordin social și la o foarte bună relaționare cu toți colegii din școală. De asemenea, a participat și la concursuri de matematică.

5. Îmbunătățirea relațiilor interpersonale: Integrarea elevilor cu CES poate ajuta la îmbunătățirea relațiilor interpersonale între elevi și profesori, prin crearea unei atmosfere pozitive și de încredere în clasă.

Ajutorul dat lui Daniel a devenit un model de urmat în alte situații în care elevii au avut nevoie de sprijin. Mulți elevi din clasă care au fost mai timizi, interiorizați, „au avut curaj” să se deschidă în fața unor profesori și să aibă încredere în ei.

6. Promovarea valorilor de incluziune: Integrarea elevilor cu CES poate promova valorile de incluziune și respect față de diversitate, atât în cadrul școlii, cât și în comunitatea mai largă.

II. Reușita lui Daniel:

-a avut rezultate foarte bune la matematică, lucru concretizat și în nota la matematică, la examenul de bacalaureat;

-a intrat la facultate cu profil tehnic, unde are rezultate bune la matematică.

Concluzie: În general, integrarea elevilor cu CES poate aduce beneficii atât pentru elevi, cât și pentru ceilalți membri ai comunității școlare, prin crearea unui mediu în care toți elevii sunt acceptați și respectați.

În încheiere, doresc să le mulțumesc foarte mult părinților elevului pentru contribuția deosebită la creșterea și educarea lui Daniel.

Webografie:

<https://autismvoice.ro/integrarea-copiilor-cu-autism-în-școala-de-masă>

<https://www.suntautist.ro/autismul-în-școală-profesorii-pot-ajuta-copii-cu-tsa-în-clasă>

<https://helpautism.ro/autism/despre-autism>

EVOLUȚIA CONCEPȚIILOR EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU A COPIILOR SPECIALI LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII

Georgiana STOICA (BOLTAȘU)¹

Environmental education, at the level of early education, does not have a long history, environmental protection becoming a problem after the Stockholm Conference, after which educating the population from childhood, to achieve this goal being taken over by each signatory state. Developing the conclusions of the Conference, the deviants of each national education proceeded to the elaboration of curricula that would include, expressly the concern for the education of children for the environment. With the development of society, these provisions have been updated according to the needs of today, the new regulations in the Republic of Moldova and Romania being, indeed, a realistic, achievable contemporary educational concept for the benefit of children and environmental protection.

Preocuparea pentru protejarea naturii, a mediului înconjurător, nu are un istoric prea îndelungat (mai puțin de două secole) oamenii, în neștiință și indiferență, bucurându-se de darurile naturale ale acesteia, explorându-l nemilos.

Dacă milenii întregi acesta a asigurat necesitățile umane primare (hrană, adăpost), în ultimii 250 de ani, conform unei evaluări internaționale, daunele aduse mediului de către omenire au depășit pierderile natural multiseculare.

Atenționările oamenilor de știință n-au rămas fără ecou astfel că, în cadrul Conferinței de la Stockholm (iunie, 1972) a șefilor de state, pentru prima dată se recunoaște importanța cooperării internaționale în domeniul ocrotirii mediului și resurselor naturale.

Declarația, semnată de participanți, consemnează:

“Conservarea naturii va fi eficientă și reală numai atunci când va face parte integrantă din filozofia și comportamentul tuturor” [2, p. 336].

Interpretând sintagmele „filozofiei” și „comportament”, descoperim că ele corespund celor două forme de educație: ecologică și pentru mediu.

Deși de foarte multe ori, se confundă, între cele două educații există deosebiri conceptual datorită obiectivelor și finalităților urmărite de fiecare în parte, dar și prin formele de activitate și metodele de realizare a țelurilor proprii.

Astfel, obiectivul central al educației ecologice este formarea conștiinței (filozofia) ecologice (reprezentări, idei, concepte, conștiințe, mentalități, sentimente [4, p. 217] dar și a convingerilor ale căror baze afective se crează de la vârsta

¹ Profesor învățământ preșcolar, Școala Gimnazială Iordăcheanu, Iordăcheanu Prahova, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

preșcolară prin cultivarea dragostei pentru natură și prin formarea deprinderilor elementare a mediului foarte apropiat (cameră, locuință, sală de grupă, grădiniță).

Educația pentru mediu, paralel cu educația ecologică, vizează dezvoltarea responsabilității (individuale și colective) față de mediu, compatibil unui mediu natural sănătos și propice vieții, prin abilitățile, aptitudinile, dar, mai ales prin implicarea în ocrotirea, conservarea și dezvoltarea mediului înconjurător și îndepărtat, obiective și finățate ale acestei educații.

Știm că celor mici le place să imite adulții în gesturi și acțiuni, și pentru binele copiilor, ar fi bine ca maturii să acționeze în domeniul igienei și sănătății copiilor sau al ocrotirii și dezvoltării mediului ambient.

Uneori, soarta este nedreaptă cu unii oameni.

Din cauze cunoscute sau mai puțin știute, unii copii rămași cu diverse probleme, intelectuale, fizice, psihice, ce-i fac să fie diferiți de ceilalți, speciali.

Aceste probleme au existat cu siguranță, în toate persoanele istorice, au fost sesizate, iar unii cercetători au început să le analizeze și să găsească modalități de a-i ajuta pe cei aflați în aceeași situație.

Activitățile extrașcolare, desfășurate în instituțiile de învățământ, dar, mai ales în familie, principalul colaborator educațional, au un rol foarte important în ameliorarea/remedierea dizabilităților și formarea unor abilități conforme intereselor copiilor.

În legătură cu instruirea și educația copiilor cu dizabilități apar câteva întrebări: unde, ce și cum învață copiii cu dizabilități de învățare?

Răspunsul la întrebarea „Unde?” este unul sigur: în școlile obișnuite „normale”.

Încluderea acestor copii în asemenea școli/clase constituie o provocare pentru cadrele didactice, mai ales că există încă, mentalitatea învechită, depășită, conform căreia ar exista două feluri de educație: pentru copiii „normali” și pentru cei cu dizabilități.

Existența unei/unor deficiențe nu exclude existența altor înclinații spre alte domenii de activitate, mai ales cu caracter practice, înclinații care, în timp, pot deveni abilități/profesii din care își pot asigura traiul și din punct de vedere material.

Exemplu: lucrători artizanal, croitorie, zidărie, abilități apicole.

Aceste posibile viitoare profesii au și un puternic caracter ecologic, deoarece permit valorificarea unor materiale refolosibile, dar au și darul de a înfrumuseța mediul și de a-i menține sănătatea.

După părerea mea pentru copiii cu dizabilități curriculum-ul ar trebui să prevadă activități practice, inclusive lucrul pe calculator, diferențiale individuale (legislația permite acest lucru), corespunzătoare trebuințelor și interesului acestora, cum prevede și conferința de la Salamanca.

Variante ale desfășurării educației incluzive:

- instruirea individualizată, activități de evaluare și adaptare curricular, activități de recuperare, asistență pentru părinți, asistență pentru personalul didactic;

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale presupune :

- modificari la nivelul clasei, nivelul școlii, o atitudine pozitivă a cadrelor didactice, un management al clasei care să faciliteze forme mai flexibile de instruire și de organizare a colectivului, cu accent pe activități în comun, pe grupe bazate pe interacțiune și comunicare între elevi, planuri de

învățăământ și programe școlare individualizate, adaptate la particularitățile fiecărui copil cu dizabilitate/cerințe speciale, adaptare materialelor și mijloacelor didactice, intervenție specifică de recuperare în echipă interdisciplinară.

Obiectivele esențiale ale educației ecologice (formarea unui nou mod de viață în care mediul îi este partener, prieten, sprijin), cât și al educației pentru mediu (implicarea direct, afectivă, concretă și conștientă, comportamentul) pot fi realizate, în timp, dacă ea începe din copilărie, în familie, apoi gradual, în instituțiile de învățăământ, deoarece e mai ușor a instrui și educa un copil decât un matur sau de vârsta a treia dacă ei nu simt nevoia de ecologizare a spațiului în care trăiesc [apeud 1p. 43-58]

Orice copil poate deveni un prieten al naturii cu condiția ca acesta să o respecte și să o iubească.

Scopul final al educațiilor ecologice și pentru mediu este acela de a-l face pe copil să cunoască și să-și însușească normele și regulile de prevenire și combatere a efectelor nedorite cauzate de unele fenomene naturale, dar și umane, de protejare a mediului înconjurător, în toată complexitatea lui, de menținerea sănătății colective și personale și să le respecte întocmai, precum și înțelegerea necesității cultivării comportamentelor și atitudinilor pozitive față de acesta.

Curiozitatea copiilor de vârstă mică, cu siguranță, conduce la acumularea de cunoștințe despre natură, despre mediul înconjurător, despre protecția ei ceea ce contribuie la dezvoltarea copiilor de a gândi logic și de a interpreta corect aspectele din jurul lor, mai ales relațiile și dependența dintre om și mediul ambient.

Având în vedere aceste lucruri e ușor de înțeles că educația în sprijinul creșterii dragostei și respectului pentru natură, cu tot ce înseamnă ea, nu se obține decât în timp, ea cuprinzând trei etape:

1. Instruirea ecologică, strict necesară pentru a înțelege rolul determinant al mediului în viața omului, dependența acestuia din urmă de natura înconjurătoare și daunele ce le provoacă omul din neștiință indiferentă atitudine negativă. Conștientizarea acestor fapte negative trebuie să conducă și la conștientizarea necesității pentru protejarea partenerului de viață al omului, mediului, printr-un comportament pozitiv, civilizat, plin de dragoste și respect.

Această conștientizare se poate realiza numai pe baza unei instruirii ecologice riguroase, sistematice, prin dobândirea de cunoștințe acumulate de-a lungul timpului de fiecare individ începând de la grădiniță, în perioada educației timpurii. Aceste cunoștințe vor forma cultura ecologică a omului contemporan, vizând atitudinile și comportamentele umane față de utilizarea rațională a bogățiilor și frumuseților mediului, convingerile ecologice.

2. Formarea convingerilor ecologice ca parte a educației pentru mediu, pe baza unor cunoștințe cât mai bogate și mai temeinice, ele transformându-se în timp, în convingerea că și natura are drepturi ca și omul.

Această convingere se bazează pe:

- înțelegerea nevoii de conservare, ameliorare și dezvoltare a mediului ambient;
- înțelegerea faptului că resursele naturale sunt limitate și că trebuie explicate cu mai mult discernment, astfel încât să asigure oamenilor o viață decentă;

- conștientizarea oamenilor că, prin activitățile exagerate de exploatare a bogățiilor mediului i se aduc mari prejudicii acestuia, ducând la deteriorarea ecosistemelor care asigură calitatea vieții umane;
- dezvoltarea sentimentului de responsabilitate a generațiilor majore față de cele viitoare.

3. Formarea comportamentelor, un obiectiv extrem de important al educației pentru mediu, se realizează aplicând constant cunoștințele, convingerile și sentimentele, componente ale conștiinței fiecărui om, bătrân sau copil.

Comportamentele ecologice aduc în prim plan implicarea fiecărui cetățean, indiferent de vârstă și gradul de cultură, în stoparea poluării naturii (aer, apă, sol) prin acțiuni și activități complexe, conștiente, de igienizare, păstrare, îmbogățite și înfrumusețarea mediului apropiat.

Actul formative-educativ în domeniul ecologic, în cadrul grădiniței, se realizează parcurgând mai mulți „pași” (etape de formare):

- a. perceperea și observarea naturii, primul pas de contact nemijlocit cu elementele mediului (obiecte și plante din sala de grupă, copacii din curtea acesteia și de pe drumul spre grădiniță, din parc, păsările zburătoare și cântătoare etc);
- b. definirea senzațiilor și sentimentelor, determinată de accentual pus de educatoare pe apartenența noastră la biosisteme, precum și pe relațiile om-mediul natural;
- c. implicarea personală, individual în activitățile practice, concrete de ocrotire și dezvoltare a mediului (plantarea și îngrijirea plantelor ornamentale din sala de grupă sau de pe rândul de flori, aruncarea hârtiilor și resturilor la coș etc);
- d. asigurarea responsabilității, etapă esențială în formarea structurii comportamentale decorate, strâns legată de implicare;
- e. alcătuirea unei strategii de acțiune, ce constă în stabilirea etapelor acțiunii concrete, precum și oferirea posibilității copiilor de a învăța cum se organizează astfel de activități în sprijinul ocrotirii naturii, a mediului înconjurător.

Pe parcursul acestor etape, conform prevederilor curricular se vor realiza în grădiniță, în perioada educației timpurii, următoarele obiective ale educației pentru mediu:

- cunoașterea și sensibilizarea copiilor față de problemele mediului ambiant;
- crearea în grădiniță și în exteriorul acesteia, a unor medii de lucru și de joacă atractive, plăcute, prin amenajarea și întreținerea spațiilor verzi;
- formarea deprinderilor de igienizare, protejare, conservare și dezvoltare a mediului înconjurător apropiat;
- formarea și dezvoltarea unor atitudini și comportamente etice și civice față de mediul natural;
- implicarea copiilor în colectarea și valorificarea materialelor reciclabile.

Îndeplinirea acestor obiective pe tot parcursul educației timpurii trebuie să ducă la realizarea finalităților procesului educativ pentru mediu, stabilite prin documentele oficiale [3, p. 1-2].

1. Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător precum și la stimularea curiozității pentru cunoașterea mediului;

2. Dezvoltarea capacității de observare și stabilire de relații cauzale, spațiale, tempoale;
3. Utilizarea unui limbaj adecvat în prezentarea unor fenomene din natură;
4. Foarmarea și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului, în vederea educării unei atitudini pozitive față de aceasta.

Această concepție de abordare a educației pentru mediu a copiilor corespunde atât „Declarației de la Stockholm”, 1972), cât și a multor hotărâri și măsuri ecologice luate la nivel statal, regional, continental sau mondial privind protecția mediului, eliminarea poluării de orice fel, încălzirea global etc, este o concepție contemporană, a zilelor noastre corespunzând cu starea de sănătate și nevoile de protejare a naturii.

Concluzii

1. Copiii care au dificultăți de învățare mai mult sau mai puțin severe nu sunt altceva decât tot copii care învață;
2. Fiecare copil învață în ritmul său și la capacitatea sa;
3. Copilul cu dificultăți de învățare este un „potențial” nu un „ratat”;
4. Toți copiii sunt egali în fața legii.

Atitudinea pozitivă și de încurajare zilnică a cadrului didactic/părintelui față de copilul cu CES îl poate ajuta concret în dezvoltarea capacităților de comunicare. Utilizând productiv capacitățile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului. Este deosebit de important ca un copil cu CES să fie sprijinit să devină cât mai independent posibil în toate activitățile, lucrurile, acțiunile pe care le întreprinde.

Ea, educația pentru mediu, trebuie începută, neapărat, din copilăria mică în cadrul educației timpurii realizată atât în instituțiile educative de stat sau particulare, cât și în familie și societate.

Bibliografie/ webografie:

- CIUBOTARU, M., GEAMĂNĂ, N. A., JALBĂ, C. - *„Educația ecologică în grădiniță”*, București, Editura C. D. Press, 2007, ISBN 978-973-79-8997-0;
- Convenția cu privire la DREPTURILE COPILULUI, 1959
- “ *Dex*”, București, Editura, Univers enciclopedic”, 1998, pp. 217, ISBN 973-9243-29-0 (1996, 1997, 1998).
- MOHAN, GH., ARDELEAN, A. - *„Ecologia și protecția mediului”*, București, Editura, Scaiul, 1993, pp. 336, ISBN 973-95257-7-6
- “*Programa activităților instructive educative în grădiniță*”, București, 2008, p. 1-2;
- <http://dppd.ubbcluj.ro/germ/dateien/def%20grad/Met.%20activit.%20instr.-educ.%20def.%20no u.pdf>
- https://www.dgaspchd.ro/images/files/paginacopil/pc_conventia.pdf

STRATEGII DE EVALUARE ȘI INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Monica Gabriela CIOBANU¹

The issue of integrated education has become, at least in the last decade, a priority field of investigation also for specialists in our educational system which could offer viable solutions, in the context of promoting some educational policies based on exploitation of the principles of education for all and normalizing the lives of people with special needs. The inclusion represents the essence of an educational system, specific to a society whose objectives are the valorization and promotion of diversity and equal rights. This paper wants to support educators/ teachers for preschool education who are faced with more and more children with special educational needs in their group, but also to support parents who are often overcome by these situations or even they do not want to recognize that their child is a special needs child and he/she requires special attention, time and love.

Problematica educației integrate a devenit, cel puțin în ultimul deceniu, un domeniu de investigație prioritar și pentru specialiștii din sistemul nostru de învățământ care ar putea oferi soluții viabile, în contextul promovării unor politici educaționale bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți și a normalizării vieții persoanelor cu cerințe speciale.

Astfel, plecând de la principiile acestui tip de educație, avem posibilitatea să intervenim pentru a modifica/ ameliora unele reprezentări negative/ defavorabile, existente în rândul opiniei publice, despre copiii cu deficiențe sau cei cu dificultăți de învățare; se poate arăta că și acești copii au aptitudini și capacități de învățare și instruire care trebuie să fie valorificate la maximum, iar ei, prin ceea ce fac sau prin ceea ce ar putea face, pot fi utili societății. De asemenea, avem posibilitatea de a apăra și susține dreptul acestor persoane la asistență și educație pe măsura potențialului de care dispun; consider că se impune renunțarea la înrolarea acestor copii în sisteme omogene de învățământ care, prin specificul lor, îi marginalizează (sunt considerați mai slabi, inferiori copiilor din școlile obișnuite, ceea ce nu este întotdeauna adevărat și, în același timp, conduce la acțiuni de segregare nejustificată a elevilor în sistemul de învățământ, în funcție de gradul integrării anatomo-fiziologice sau psihofizice a acestora).

Psihopedagogia specială este printre puținele științe care vehiculează o terminologie extrem de variată și, adeseori, disputată de specialiști. Aceasta provine din marea diversitate a persoanelor ce sunt luate în studiu și din obiectivele domeniului de a depăși câmpul îngust al interpretării unor fenomene limitate la particularități de conjunctură.

¹ Professor, Inspectoratul Școlar Județean Giurgiu

Terminologia folosită este raportată, frecvent, la conceptul de normalitate. „Sunt considerate ca fiind normale acele persoane care au o dezvoltare medie și manifesta capacități de adaptare echilibrată la condițiile mediului înconjurător”.² Pentru a putea fi apreciate, persoanele respective sunt raportate la grupuri de aceeași vârstă și cu același standard cultural, la tipul de activitate exercitat, la rezultatele obținute în diferite activități, la modul de relaționare cu cei din jur, la modul cum se apreciază pe sine și pe alții etc.

Astfel întâlnim termenica: talent, geniu, precocitate, supradotare. Abaterile de la caracteristicile definite anterior sunt considerate anormale. Astfel, caracteristicile diferitelor categorii de handicapați, ca și cele ce duc la stagnări sau regres, se subsumează conceptului de anormalitate. Dar în accepțiunea cotidiană, anormalitatea are un conținut larg și se referă la toți indivizii cu insuficiențe sau retard în dezvoltare, ca și la cei cu abateri comportamentale, la bolnavii psihici, la cei care se afla în stare critică. Pe baza acestei interpretări, conceptul de anormalitate este frecvent înlocuit de cel de subnormalitate.

În literatura de specialitate de la conceptele de handicap, deficiența, tulburare, incapacitate, dizabilitate, termeni folosiți pentru a determina problemele speciale ale copiilor, se pune accentul pe termenii cerințe educative speciale și situații de risc. Această trecere nu este numai una de evoluție a conceptelor ci și de abordare și de schimbare a concepției, care trece de la simplă constatare și etichetarea unor probleme de care chiar copilul este făcut responsabil, la înțelegerea nevoii de acțiune și responsabilizare socială, de schimbarea mentalității în raport cu problemele copiilor.

Mai mult, întreaga problematică a copiilor cu C. E. S. este privită ca o înțelegere a diferențelor extrem de variate între nivelurile, ritmurile, stilurile și particularitățile lor de creștere, învățare și dezvoltare. În perspectiva oferită de politicile educaționale internaționale, de promovarea unei noi deschideri către o școală pentru toți, care potențează diferențele și le folosește ca prilej de învățare și experimentare diferită, dimensiunile problematicei copiilor cu CES devin prilej de perfecționare a strategiilor formative

Incluziunea/ includerea

Incluziunea reprezintă esența unui sistem educațional, specific unei societăți care are ca obiective valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi. Acest sistem este caracterizat prin:

- Relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat
- Flexibilitatea programelor școlare, strategiilor educaționale și a serviciilor de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare
- Promovarea egalității în drepturi și responsabilități, precum și asigurarea accesului la oportunități
- Parteneriat cu familia/părinții
- Implicarea activă a comunității în programele școlare
- Încurajarea exercitării dreptului la atitudine și cuvânt.

Diferența dintre integrare și incluziune poate fi sintetizată astfel:³

- Integrarea: reprezintă modalitatea de realizare/ atingerea normalizării.

² Verza, F. E. (2002). *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*. București: Humanitas, p. 11

³ Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Ediția a II-a. Iași: Polirom, p. 15

- Incluziunea este opusă excluderii, reprezintă orientarea și concentrarea acțiunilor pe școală ca instituție deschisă pentru toți.

Integrarea presupune:

- Focalizarea pe elev/ tânăr;
- Examinarea elevului de către specialiști;
- Diagnosticul rezultatelor;
- Programe pentru elevi;
- Plasarea în programe adecvate.

Incluziunea presupune:⁴

- Focalizarea pe clasă;
- Examinarea elevului de către factorii implicați în desfășurarea procesului instructiv-educativ;
- Colaborarea în rezolvarea problemelor;
- Strategii pentru profesori;
- Crearea unui mediu adaptiv și a condițiilor de sprijinire a elevilor în clasă.

Integrarea pune accentul pe:⁵

- Nevoile „copiilor speciali”;
- Recuperarea subiecților;
- Beneficiile pentru copilul cu nevoi speciale;
- Expertiză specializată și suportul formal;
- Intervenția specială.

Incluziunea pune accentul pe:⁶

- Drepturile tuturor copiilor;
- Schimbarea școlii;
- Beneficii pentru toți copiii;
- Suportul informal și expertiza cadrelor didactice specializate;
- Predare-instruire pentru toți.

Necunoașterea diferențelor existente între cele două concepte integrare și incluziune, însoțită și de aplicarea incorectă a ideii de școală pentru toți, având la bază alte motive decât interesul copilului poate duce la un proces de falsă integrare școlară.

Aceasta poate însemna:

- Includerea copiilor cu cerințe speciale în programele obișnuite, fără a se recurge la pregătirea și serviciile de suport necesare;
- Plasarea claselor speciale în extremitatea clădirii școlii/ în clădiri separate ale aceleiași școli;
- Gruparea copiilor cu cerințe speciale foarte diferite în același program;
- Ignorarea nevoilor strict individuale ale copilului sau expunerea acestuia la factori de risc;
- Izolarea copiilor cu cerințe speciale în școlile obișnuite;
- Menținerea orarelor separate pentru elevii cu cerințe speciale aflați în școli obișnuite;
- Ignorarea problemelor existente la nivelul familial.

⁴ Ibidem, p. 20

⁵ Idem

⁶ Idem

Evaluarea elevilor cu CES – activitate continuă și complexă

La finalul evaluării inițiale în vederea orientării școlare/ profesionale, dosarul va cuprinde rezultatele evaluării medicale (referat medical/ scrisoare medicală eliberat/ eliberată de medicul de familie/ medicul specialist), ale evaluării psihologice (fișa psihologică eliberată de profesorul psiholog), ale evaluării educaționale (fișa psiho-pedagogică eliberată de unitatea de învățământ) și ale evaluării sociale (anchetă socială).

Re evaluarea se realizează, de regulă, când apar schimbări la nivelul performanței școlare și al funcționalității copilului/ elevului/ tânărului și/ sau la cererea părintelui și/ sau profesorului, cel mult una pe an și cel puțin una pe nivel de învățământ.

Evaluarea continuă a copiilor/ elevilor/ tinerilor din învățământul special se va face de către consiliul din cadrul instituțiilor de învățământ special.

Evaluarea continuă a copiilor/ elevilor /tinerilor din învățământul special integrat se va face de către comisia de expertiză din cadrul școlii.

Consiliul funcționează la nivelul fiecărei unități de învățământ special.

Din consiliu fac parte, după caz: profesor psihopedagog/profesor logoped, profesor de educație specială, profesor itinerant și desprijin, profesor kineto terapeut, asistent social, medic școlar. Consiliul este compus din 3-7 membri numiți de către consiliul de administrație, la propunerea consiliului profesoral din cadrul instituției de învățământ special.

Atribuțiile consiliului sunt următoarele:

- evaluează, diagnostichează și urmărește evoluția școlară a copiilor/ elevilor/ tinerilor cu CES din instituțiile de învățământ special și special integrat;
- realizează și monitorizează aplicarea planurilor de servicii personalizate pentru copiii/elevii/tinerii cu CES;
- asigură servicii de asistență psihoeducațională copiilor/ elevilor/ tinerilor cu CES;
- propune reorientarea copiilor/ elevilor/ tinerilor cu CES din instituțiile de învățământ special spre instituții de învățământ de masă;
- asigură servicii de consiliere și asistență psihoeducațională cadrelor didactice care furnizează programe de educație remediată;
- promovează învățământul incluziv.

Învățare – dezvoltare la elevii cu cerințe speciale

Dificultăți de învățare. Caracteristicile elevilor cu dificultăți de învățare. S-a constatat că mulți elevi au eșecuri școlare, datorită limitării în prelucrarea anumitor tipuri de informații, ceea ce determină diverse dificultăți: lipsă de organizare, socializare dificilă, predispoziție la accidente, adaptare dificilă la schimbări, hiperactivitate sau letargie, lipsă de atenție. Deși au aptitudini pentru anumite domenii, acești elevi au randament inegal și deseori nu pot fi încadrați în clase obișnuite. Expresia dificultăți de învățare se referă la un grup foarte eterogen de elevi. Studii recente arată că acestea se pot împărți în trei categorii, în funcție de dificultățile de percepție vizual-spațială, de limbaj și de atenție.

„Există două criterii principale pentru depistarea dificultăților de învățare. Primul este criteriul excluziunii. Cu ajutorul lui se determină dacă un elev are anumite dificultăți de învățare sau dacă dificultățile sunt asociate altor afecțiuni. Dificultățile

de învățare nu au întotdeauna cauze bine determinate. O caracteristică comună a elevilor cu dificultăți de învățare este prăpastia ce există între aptitudini și realizările lor. De exemplu, un elev poate avea aptitudini superioare la nivelul limbajului vorbit, dar să prezinte grave deficiențe în limbajul scris. Această diferență este al doilea criteriu tradițional de depistarea dificultăților de învățare. În general, se ia în considerare această abatere pentru stabilirea profilului elevului, cum sunt diferențele cele mai importante dintre elevii ce prezintă dificultăți de învățare și cei care au alte probleme. De exemplu, elevii cu deficiențe mintale au în general aptitudini scăzute în toate domeniile; în schimb, cei cu dificultăți de învățare nu au dificultăți decât în anumite domenii. Dacă un elev corespunde acestor două criterii generale, profesorului îi revine sarcina de a studia mai profund dificultățile de învățare și de a determina modificările programului elevului, pentru ca acesta să corespundă cerințelor sale”.⁷

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variație în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai atractiv.

Fiecare joc didactic cuprinde următoarele laturi constitutive: conținuturi, sarcina didactică, regulile jocului, acțiune de joc.

Prima latură – conținut – este constituită din cunoștințele anterioare ale copiilor însușite în cadrul lecțiilor anterioare cu întreaga clasă.

Cea de-a doua componentă a jocului -sarcina didactică – poate să apară sub forma unei probleme de gândire, de recunoaștere, denumire, ghicire, comparație.

A treia latură – regulile jocului – decurge din însăși denumirea ei.

Regulile sunt menite să arate copiilor cum să joace, cum să rezolve problema respectivă.

Ultima latură -acțiunea de joc -cuprinde momente de așteptare, surprindere, ghicire, întrecere și fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie plăcută și atractivă pentru elevi.

Elemente de joc: ghicirea, mișcarea, întrecerea, surpriza, creează stări emoționale care întrețin interesul și dau colorit viu lecției. Relevând legătura dintre joc și munca copilului, Jean Piagette a pus în evidență aportul jocului la dezvoltarea intelectuală a școlarului.

De aceea, el susține ca „toate metodele active de educare a copiilor mici să furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului.

Prin joc, copii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevăruri, își pot antrena capacitatea lor de acțiune creativă, pentru că strategiile jocului sunt în fond strategii euristice, în care se manifesta istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneală.

Jocurile copiilor devin metoda de instruire, în cazul în care ele capătă o organizare și se succed în ordine, implicate de logica cunoașterii și învățării.

În acest caz, intenția principală a jocului nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învățătura care pregătește copilul pentru muncă și viață. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie să fie în dezvoltarea capacității de autoapreciere și a spiritului critic, în estimarea rezultatelor școlare proprii, se poate

⁷ Mușu, I. (2000). *Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale: culegere de texte*. București: Asociația Reninco România, Editura Marlink, pp. 11-12

realizaci succes, prin organizarea unor aciuni de autoapreciere i interapreciere care duc la maturizarea i obiectivizarea atitudinii elevului faa de aprecierea școlară.

Aprecieria pedagogică se răsfrânge în sfera relațiilor interpersonale. Elevul ca personalitate se definește prin raportarea lui la membrii grupului școlar din care face parte, grupul constituind „spațiul de comparație” în care se conturează imaginea de sine. Sentimentele de respect și stima de sine sunt în funcție de atitudinele colegilor și mai ales de cea a învățătorului, care îi definesc locul social în grup.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Unii elevi au nevoie de o terapie deoarece au tulburări de vorbire și de limbaj și de aceea au nevoie de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

Normalizare, adaptare

În literatura de specialitate sunt luate în discuție patru niveluri ale normalizării:⁸

1. Normalizarea fizică – se referă la tot ceea ce înseamnă modificări ambientale, facilitarea accesului în spațiile de interes public, adaptări tehnice, arhitectonice, organizatorice, care să permită o autonomie cât mai mare.

Acest nivel este și cel mai ușor de asigurat, deși implică o serie de cheltuieli suplimentare pentru amenajări precum construirea unor rampe de acces, dotarea intersecțiilor cu semafoare vizual-acustice, adaptarea mijloacelor de transport în comun, a instrumentelor de comunicare (telefoane, calculatoare) și a grupurilor sanitare. Acest prim nivel are rolul de a reduce reclusiunea persoanei în dificultate și dependența acesteia de ceilalți. De asemenea, contribuie la sporirea confortului personal și la îmbunătățirea imaginii de sine prin satisfacția produsă de posibilitatea de a se descurca autonom în cât mai multe situații profesionale/ sociale/ educaționale.

Tot în categoria normalizării fizice, trebuie inclusă și preocuparea pentru participarea persoanelor cu handicap la acțiuni și programe culturale-educative, sportive, sociale, atât prin crearea posibilității de a fi prezente fizic.

2. Normalizarea funcțională – presupune crearea cadrului organizațional care să asimileze facilitățile oferite.

Una este, de exemplu, să avem o școală dotată cu rampă de acces, mobilier școlar și material didactic adecvat, iar aceasta să fie singura dintr-o anumită comunitate (ceea ce înseamnă că copilul cu C. E. S. trebuie să aibă frecvențe pe care dacă dorește să fie integrat), și alta ca sistemul însuși să conceapă aceste amenajări ca fiind de la sine înțelese și, prin urmare, părinții și copilul respectiv să aibă dreptul la opțiune, ca orice membru obișnuit al societății.

Dacă primul nivel necesită doar o atitudine tolerantă și atentă din partea majorității societății, cel de-al doilea nivel impune o disponibilitate mai mare și deci, o reformarea reprezentărilor sociale clasice cu privire la persoanele aflate în dificultate.

⁸ Sanagi, T. (2016). *Attitudes to normalisation and inclusive education*. Journal of Research in Special Educational Needs, 16 (s1), pp. 229-235

Accesul lor în societate nu este rodul unor acte de caritate, ci un drept legitim, deci este normal ca toate adaptările și facilitățile destinate îmbunătățirii calității vieții să fie cuprinse în orice demers de importanță publică. Mai concret, normalizarea funcțională constă în asigurarea obligatorie, stipulată oficial, a accesului la serviciile publice, incluzând aici și dreptul la informare corespunzătoare pentru a putea beneficia integral de aceste servicii. Aceste cunoștințe și deprinderi se referă la mijloace de comunicare, mijloace de transport în comun, magazine și centre comerciale, prestări servicii, credite bancare, piața muncii, posibilități de divertisment.

3. Normalizarea socială – impune un grad mult mai mare de integrare socială a persoanelor în dificultate și, concomitent, o conștientizare profundă, mergând până la formarea convingerii că societatea aparține tuturor cetățenilor ei și că nu există argumente pentru nici un fel de discriminare.

În plan practic, o persoană cu deficiențe poate întreține relații spontane, dar și regulate, cu un număr mare de persoane, în funcție de preferințele și interesele sale, fiind la rândul ei acceptată ca membru al anturajului respectiv.

4. Normalizarea societală – reprezintă nivelul cel mai înalt de acceptare socială și face din inițiativele de valorizare a potențialului fiecărui individ o practică obișnuită, care nu mai are nimic spectaculos sau inedit. Majoritatea membrilor unei societăți cu o mentalitate evoluată consideră normal ca diferențele existente între oameni să fie surse de noi experiențe de viață și de beneficii, și nicicum pretexte pentru discriminări. O persoană cu nevoi speciale, aflată într-o astfel de comunitate, se poate afirma ca cetățean, ca producător de bunuri și valori, ca personalitate.

Chiar și un copil cu deficiențe multiple își poate găsi locul adecvat într-o astfel de organizare socială și poate afla modalități de a-și împlini măcar unele aspirații.

Adaptarea este proprietatea fundamentală a unui organism de a-și modifica funcțiile și structurile în raport cu schimbările cantitative și calitative ale mediului înconjurător; prin procesul de adaptare, organismul își îndeplinește în condiții optime funcțiile; încetarea proceselor de adaptare ale organismului definește moartea sa.⁹ În condițiile vârstei școlare, școala trebuie să asiste pe elev în eforturile de adaptare la viața școlară, la munca de învățare, la schimbările de ambianță social-culturală (a familiei, a comunei).

Adaptarea mai poate fi definită ca fiind un ansamblu de procese și activități prin care se trece de la un echilibru mai puțin stabil, între organism și mediu, la un echilibru mai stabil; organismul funcționează prin înglobarea schimbărilor dintre el și mediu; dacă aceste schimbări favorizează funcționarea normală a organismului, acesta este considerat ca adaptat.

Adaptarea poate fi autoplasică realizată prin modificarea organismului și aloplastică realizată prin modificarea activă a mediului. Pentru om caracteristică este adaptarea aloplastică, realizată prin unelte, tehnică, cultură, civilizație.¹⁰

Dintre formele de adaptare specifice ființei umane amintim: adaptare mentală, adaptare senzorială și adaptare socială.

⁹ Corbett, J. (1999). *Inclusivity and School Culture: the Case of Special Education*. In: Prosser, J. (ed.). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 122-132

¹⁰ Ainscow, M. (2012). *Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems*. Journal of Educational Change 13 (3), pp. 289-310

1. Adaptarea mentală după J. Piaget, constă în schimburi mediate între subiect și obiecte, efectuate la distanțe spațio-temporale tot mai mari și după traiectorii tot mai complexe. În ansamblu adaptarea mentală este concepută de J. Piaget ca fiind o echilibrare între asimilare și acomodare, echilibrul acărui cucerire durează în tot cursul copilăriei și al adolescenței și definește structurarea proprie a acestor perioade ale existenței.¹¹

2. Adaptarea senzorială constă în modificarea sensibilității absolute (minime) și diferențele analizatorilor în raport cu intensitatea și durata acțiunii stimulilor asupra receptorilor.¹²

3. Adaptarea socială constă în potrivirea unei persoane cu mediul, în acordul între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, în echilibrul, între asimilare și acomodare socială.¹³

Adaptarea socială, deci, este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabil să trăiască într-un nou mediu social, ajustându – și comportamentul după cerințele mediului vieții sociale îl identificăm în limbaj, o operă minunată, care îl distinge pe om de toate. Ea se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, indicatorul reușitei fiind faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este străin.¹⁴

Un rezultat clar al vieții sociale îl identificăm în limbaj, o operă minunată, care îl distinge pe om de toate, ea se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, indicatorul reușitei fiind faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este străin.

Nevoia sau cerințe educaționale speciale (CES)

- C. E. S. – sintagmă lansată în 1978 în Marea Britanie odată cu Raportul Warnock, document care reprezintă fundamentul reformei educației speciale în această țară.¹⁵

- 1990 – Congresul Internațional al Educației Speciale de la Cardiff a avut ca temă tocmai paradigma „Cerințe Educaționale Speciale – reale sau artificiale?”.¹⁶

Termenul a fost preluat apoi din 1992 și de UNESCO, fiind folosit ca un corolar al orientării educației speciale spre copil și comunitate:¹⁷

- C. E. S. = desemnează acele nevoi/ cerințe specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o deficiență, care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației școlare, nevoi care solicită o școlarizare adaptată

¹¹Piaget, J. (1972). *Psihologie și pedagogie*. București: E. D. P., p. 121

¹²Polat. F. (2011). *Inclusion in education: A step towards social justice*. International Journal of Educational Development 31 (1), pp. 50-58

¹³Alquraini, T., Gut, D. (2012). *Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review*. International Journal of Special Education 27 (1), pp. 42-59

¹⁴Odom, S. L., Buysse, V., Soukakou, E. (2011). *Inclusion for young children with disabilities a quarter century of research perspectives*. Journal of Early Intervention 33 (4), pp. 344-356

¹⁵Warnock, M. (1978). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal* 1 (6164), pp. 667-8

¹⁶<https://www.cardiff.gov.uk/ENG/resident/Schools-and-learning/Schools/Special-Education-Needs-SEN/Pages/default.aspx>, accesat la data de 06. 02. 2019

¹⁷ <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/education-of-children-in-need/children-with-special-needs/>, accesat la data de 06. 02. 2019

particularităților individuale și/ sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și intervenție specifică, prin reabilitare /recuperare adecvate.

- C. E. S. = exprimă nevoia de a se acorda unor copii o asistență educațională suplimentară (un fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi de egalizarea șanselor, de acces și participare și integrare școlară și socială;

- C. E. S. = semnifică „un continuum” al problemelor speciale în educație, de la deficiențe grave și profunde la dificultăți ușoare de învățare, care impune cu necesitate individualizarea evaluării și demersului educațional, o analiză plurifactorială și dinamică a cauzelor eșecului școlar.

Desigur că în acest context, se subliniază importanța evaluării copilului din perspectiva educațională (în termeni de potențial de învățare și de curriculum) și apoi a intervenției educaționale specifice, diferențiate și adaptate particularităților individuale.

Tot mai acut, pornind de la utilitatea sfatului genetic, de la problema întreruperii sarcinii femeilor care au un mare factor de risc în sensul că pot da naștere unor copii cu diferite maladii genetice sau cu diferite invalidități și deficiente s-a pus în ultimii ani problema eticii intervenției. Dar etica intervenției are în prezent o arie de cuprindere mult mai largă, vizând toate problemele legate de tentativa de concilierea obiectivelor normalizării și starea de confort a individului cu nevoi speciale, datorate unor deficiențe.¹⁸

Numeroase comitete care se ocupa pe plan mondial de etica intervenției insistă asupra următoarelor aspecte: dreptul persoanei la integritate fizică și morală; respectul persoanei cu nevoi speciale; dreptul persoanei la protecție și securitate socială; respectul proprietății; dreptul persoanei la confidențialitate și intimitate; respectul preferințelor individuale ale persoanei; dreptul persoanei la respectul diferențelor și la valorizarea particularităților sale; respectul mediului și calitatea vieții; dreptul persoanei cu nevoi speciale la participare socială alături de valizi, respectul și facilitarea accesului la diverse servicii sociale.

Aplicarea principiilor etice și a principiului normalizării presupune interrelarea lor, pe baza unui sistem legislativ.

De fapt, coerența intervenției pur disciplinare și pur instituționale este la rândul său un principiu important, fără de care nu se poate asigura școlarizarea și inserția socială a persoanei cu nevoi speciale.

Aplicațiile practice ale acestor principii etice și ale normalizării sunt sintetizate de J. L. Lambert astfel:¹⁹

- instalarea unui ritm cotidian normal, corespunzător succesiunii secvențelor temporale;
- proiectarea și realizarea instituțiilor și unităților rezidențiale bazate pe tipul de casă familială în care normele arhitecturale să corespundă exigențelor vieții private; organizarea unei „societăți mixte, bisexuale” în cadrul căreia

¹⁸ Ionescu, S. (2003). *Psychopathologie*. In: Tassé, M. J. et Morin, D., (eds.), *La déficience intellectuelle*, Montréal: Gaëtan Morin, pp. 281-302

¹⁹ Lambert, M. J., Ogles, B. (2004). *The efficacy and effectiveness of psychotherapy*. In: Lambert, M. (coord.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley, pp. 139-193

raporturile afective între sexe trebuie să se identifice cu cele întâlnite în viața familială și socială a valizilor;

- posibilitatea de a accede la toate tipurile de activități disponibile pentru copii (jocuri, loisir, educație);
- adoptarea de măsuri care să permită copiilor și tinerilor cu nevoi speciale să devină cetățeni care să se încadreze social prin valorizarea particularităților lor. Reflecția susținută științific sub unghi psihopedagogic și psihosocial și, mai ales, cercetările acțiune, pot juca în viitor un și mai mare rol în aplicarea în viață a filosofiei și principiului normalizării, îndeosebi prin punerea în lucru cu maximă eficiență a intervenției timpurii și a principiului interacționist.

Apreciem că o acțiune la scară mondială destinată modificării și ameliorării situației persoanelor cu nevoi speciale ar trebui să se bazeze pe principiile prezentate în continuare:²⁰

1. Este indispensabil să se amplifice și să se eficientizeze eforturile întreprinse în momentul de față pentru prevenirea infirmităților la copii.

În majoritatea cazurilor, aceste eforturi ar trebui cuprinse în programele mai generale de ameliorare a sănătății, nutriției, protecției sociale și educației.

2. În toate cazurile posibile, trebuie să fie sprijinit procesul de dezvoltare normală a copilului.

Orice intervenție asupra copilului infirm trebuie să fie apreciată în funcție de efectele ei în procesul de dezvoltare.

3. Familia este instrumentul cel mai important pentru asigurarea unei dezvoltări normale a copilului; trebuie deci sprijinită și întărită de care ea depinde pentru a face față problemelor ridicate de invaliditate.

4. Resursele și programele comunitare pot furniza în cea mai mare parte sprijinul necesar familiilor pentru a depăși dificultățile datorate incapacității copilului.

O acțiune având acest scop ar trebui să se bazeze pe: principiile admise în procesul de dezvoltarea copilului – conceptul de îngrijiri primare ale sănătății așa cum a fost el elaborat de Conferința Internațională asupra îngrijirilor primare ale sănătății ținută la Alma în 1978 și de abordările similare ale serviciilor de bază în materie de educație, de dezvoltare socială și de formare profesională; conceptele de cooperare tehnică între țările în curs de dezvoltare.

Date de identificare : N. R. I.

Grupa mijlocie, învățământ de masă

Vârsta cronologică: 5 ani și 4 luni

Sexul: feminin

Motivele prezentării la cabinet: Fetița vine la cabinet însoțită de mama ei, fără de care nu se poate deplasa, fiind diagnosticat cu tetrapareză spastică, încă de la vârsta de aproape 2 ani.

²⁰ Corrigan, E. (2014). Person Centered Planning 'In Action': Exploring the Use of Person Centered Planning in Supporting Young People's Transition and Re-Integration to Mainstream Education. *British Journal of Special Education* 41 (3), pp. 268-288

Mama a venit cu fetița la cabinet la insistențele cadrului didactic pentru a se integra mai bine în grupul de copii și pentru a învăța cum să facă față diverselor situații din clasă.

Acuze principale:

Pacientul prezintă slăbiciune musculară severă, reflexe de tendon absente, dificultăți la înghițire și de hrănire deoarece are un control slab asupra mușchilor gâtului, gurii și limbii, salivează în exces. Prezintă strabism, denumit popular „ochi încrucișați”, are dificultăți în a simți senzații simple, cum ar fi o atingere simplă. Se observă și complicațiile ortopedice, fetița nu poate să meargă singură, nu poate să scrie, nu poate să țină obiecte mici în mână. Se identifică și dislexo-disgrafia, (reprezintă tulburarea de citire-scriere (scriere/citire lentă, cu greșeli, dificultăți în înțelegerea textului citit/scriș, învățare foarte dificilă a scris-cititului), care se constată în cazul parcurgerii unui traseu normal de învățare a scris-cititului și în ciuda eforturilor depuse de copil.)

Istoric personal:

De obicei familia este cea care identifică eventualele deficiențe/dificultăți care afectează viața în primul rând.

Din relatările mamei: aceasta a avut o relație cu un bărbat, după o perioadă a rămas însărcinată, a aflat că acesta are probleme cu alcoolul. La scurt timp după naștere, bărbatul le-a părăsit pe amândouă plecând din țară și nu a mai ținut legătura cu ele. Mama a avut o sarcină normală, a născut la termen. Nașterea a fost naturală, dar bebelușul a fost scos cu un instrument medical numit-vacuum. În colectivitate, la grădiniță, după ce a fost acceptată de colegi, datorită faptului că ea se deplasează ca un bebeluș (de-a bușilea) și – a făcut și prieteni, toți copiii o ajută.

Antecedente personale patologice: tetrapareză spastică, boli organice: respiratorii recurente; dislexio-disgrafia (tulburarea de citire-scriere)

Antecedente heredo-colaterale: tatăl este alcoolic și fumător. Bunica maternă are hipertensiune arterială, iar bunica paternă diabet zaharat tip II.

EVALUARE PSIHOLOGICĂ

1. Evaluarea psihologică s-a realizat, utilizând următoarele probe:

Observația

BASC 2 -Sistemul de evaluare comportamentală pentru copii, ediția a –II-a, (2013), a fost elaborat de Cecil. R., Reynolds, Ph. d., și Randy. W Kamphaus, Ph. d.

BASC-2 (Behavior Assessment System for Children Second Edition) a fost dezvoltat pentru a aduna informații despre comportamentul sau sentimentele copilului și conține 175 de itemi.

Acești itemi sunt grupați în 14 până la 16 scale, fiecare scală fiind asociată cu un domeniu specific de adaptare sau inadaptare. Răspunsul la fiecare item aparținând unei scale este scorat și aceste scoruri sunt adunate pentru a oferi un scor total pentru respectiva scală. Aceste scale ne informează despre comportamentul copilului.

Scalele adaptative: cu cât scorul la aceste scale este mai mare, cu atât trăsăturile evaluate sunt mai prezente la copil în momentul evaluării. Scorurile medii obținute se situează între 41 și 59, și reprezintă aproximativ 2 din 3 copii. Scorurile mai mari sau egale cu 60 reprezintă comportamente înalt adaptative și pot prezenta atuuri foarte importante în interacțiunile din mediul familiar, școlar sau social. Pentru Scalele

adaptative, scorurile cuprinse între 31 și 40 intră în categoria potențial de risc, iar cele la care valorile scad sub 30 sunt considerate a fi semnificative clinic.

Scalele adaptative cuprind: Relațiile cu părinții (considerație față de părinți) ; relații interpersonale (percepția de a avea relații sociale bune și prietenii cu persoanele de aceeași vârstă); Stima de sine și Încredere în sine (încredere în capacitatea de a rezolva probleme, încredere în propria responsabilitate și capacitate decizională). Prezintă o anumită apatie, lipsă de energie, oboseală. Deși la nivel emoțional se constată sensibilitate, delicatețe și prezența o anumită inhibiție emoțională, își reprimă emoțiile și exprimă detașare, indiferență în relațiile cu persoane de aceeași vârstă sau cu adulții.

Scalele dezadaptative: aceste scale măsoară mai degrabă comportamente indezirabile pe care copilul le manifestă în momentul efectuării evaluării. Scorurile care se încadrează între valorile 60-69 sunt considerate a fi asociate categoriei cu potențial de risc, iar cele plasate peste 70 sunt considerate a fi semnificative clinic.

Scalele dezadaptative sunt 10, și anume: Atitudinea față de școală (sentimente de alienare ostilitate și insatisfacție față de școală), Atitudinea față de profesori (sentimente de respingere a profesorilor), Atipicalitate (tendința de a se comporta în moduri care sunt imature sau care sunt considerate neobișnuite); Locul controlului (crența că recompensele și pedepsele sunt determinate de evenimente sau oameni din exterior); Stres social (sentimente de stres și tensiune în relațiile sociale) ; Anxietate (tendința de a fi emotiv, temător sau îngrijorător în privința unor probleme reale sau imaginare) ; Depresie (sentiment exagerat de nefericire, tristețe sau stres) ; Sentimentul ineficienței (percepția de a nu fi capabil în atingerea scopurilor); Probleme de atenție (tendința de a fi ușor distras sau de a fi incapabil de a concentra atenția pentru o perioadă mai lungă de timp); Hiperactivitate și impulsivitate (tendința de a fi prea activ, de a se grăbi în lucru și în activități, de a acționa fără a se gândi).

Scorurile scalelor adaptative și interpretare:

Relațiile cu părinții: scor 34 ceea ce indică :relații conflictuale cu părinții, lipsa de încredere în cei din familie și lipsa apropierei de familie.

Relațiile interpersonale: scor 38, ceea ce ne arată: relații dificile cu adulții, comunicare dificilă cu copii de aceeași vârstă și retragere, lipsa dorinței de comunicare.

Stima de sine: scor 40, comportamentul său poate fi caracterizate de : timiditate, se arată nemulțumit de propriul aspect și își dorește să fie altcineva.

Încrederea în sine: scorul obținut 35, ceea ce indică că ia decizii cu dificultate, nu este sigur atunci când face ceva și are nevoie de confirmarea permanentă a celorlalți.

Scorurile scalelor dezadaptative și interpretarea lor:

Atitudinea față de școală: s-a obținut scorul 70, ceea ce ne indică : că are sentimente negative față de școala, se plictisește la școală și consideră școala neinteresantă.

Atitudinea față de profesori : scorul obținut 71, ceea ce ne arată :că are sentimente negative față de profesori, susține că este nedreptățit la școală și susține că profesorii nu îi acordă suficientă atenție.

Atipicalitate: a obținut scorul : 66 ceea ce ne indică, că: este confuz, spune lucruri fără sens și pare să nu fie în contact cu realitatea.

Locul controlului: a obținut scorul de 84, ceea ce ne arată că: consideră că propriul comportament este determinat de evenimente externe, consideră că părinții sau profesorii îl controlează, și crede că i se vor întâmpla lucruri neplăcute oricâte eforturi depune.

Stres social: a obținut scorul 66 ceea ce indică: că este tensionat, se simte presat, se simte nelalocului lui și se simte singur.

Anxietate: a obținut scorul 77, ceea ce ne arată că: este îngrijorat permanent, se sperie ușor, îi este frică de lucruri nepericuloase și este emotiv.

Depresie :a obținut scorul 88, ceea ce ne demonstrează că: plânge cu ușurință, se autoblamează pentru lucruri minore, este trist, abătut, se simte copleșit.

Sentimentul ineficienței : a obținut scorul 77, ceea ce indică :consideră că are rezultate slabe (simțul eșecului), are tendința de a renunța ușor, și nu este mulțumit de rezultatele sale școlare.

Probleme de atenție : a obținut scorul 80, ceea ce ne arată :că este distras cu ușurință și nu se poate concentra pentru mult timp asupra unui singur subiect/obiect.

Hiperactivitate și impulsivitate : a obținut scorul 76, ceea ce demonstrează că : îi necăjește și îi întrerupe pe alți copii, se grăbește la unele lucruri, este agitat în cea mai mare parte a timpului, nu are răbdare și nu poate să își aștepte rândul.

Toate scorurile înalte (peste 60) indică niveluri atipice, în comparație cu copilul obișnuit, tipic pentru această vârstă.

Coroborate aceste teste ni indică un retard ușor și un comportament atipic, comparativ cu alți copii de vârsta sa.

Testul Portage (1976)

Portage este o scala de evaluare a nivelului de dezvoltare a copiilor cu vârste cuprinse între 0 – 6 ani. Scala cuprinde un număr de 83 de itemi, care evaluează deprinderile, abilitățile și capacitățile copilului în 6 domenii:dezvoltarea sugarului, autoservire, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea motorie, dezvoltarea limbajului și socializare.

Acești itemi sunt eșalonați pe cele 6 arii de dezvoltare, în conformitate cu 6 nivele de vârstă:0 – 1 an, 1 – 2 ani, 2 – 3 ani, 3 – 4 ani, 4 – 5 ani și. 5 – 6 ani.

În ansamblu, scala prezintă principalele comportamente, capacități și deprinderi pe care un copil ar trebui să le manifeste sau să le posede într-o anumită etapă de dezvoltare din existența sa, pentru a se putea stabili existența unei concordanțe între vârsta sa cronologică și vârsta mentală. Aceste abilități sunt prezentate în ordinea cronologică a apariției lor – așa cum se succed ele în cursul unei dezvoltări normale.

În urma evaluării se calculează corelația dintre vârsta cronologică și cea mentală, rezultând un coeficient de dezvoltare (QD), care ne va arăta gradul de dezvoltare al copilului; există două variante:

a) să existe o concordanță reală între vârsta cronologică și cea mentală, atunci când copilul se află la un nivel de dezvoltare specific vârstei sale;

b) existența unei neconcordanțe între vârsta cronologică și cea mentală; și aici există două posibilități:neconcordanța poate fi în sens descendent (când copilul se află la un nivel inferior – se înregistrează întârzieri în dezvoltare) sau poate fi în sens ascendent (copilul se află la un nivel superior de dezvoltare).

Vârsta mentală a copilului va fi media aritmetică între cele 5 secțiuni (atunci când copilul a depășit stadiul de sugar, această secțiune se exclude din evaluare). Împărțim acest rezultat la 5 și obținem vârsta mentală a copilului.

(Limbaj + Gândire + Motricitate + Autoservire + Socializare) : 5 = VÂRSTA MENTALĂ (VM).

QD (coeficientul de dezvoltare) = $(VM : VC) \times 100$

Interpretare scala Portage: 130+-excepțional, 120-129-foarte bun, 110-119-mediu – superior, 90-109 – mediu, 80-89-mediu-inferior, 70-79 – granița, 55-69 –retard ușor, 40-54 -retard moderat, 30-39 – retard sever, sub 30 – retard profund.

Interpretare:

Testul Portage (1976)

Portage este o scala de evaluare a nivelului de dezvoltare a copiilor cu vârste cuprinse între 0 – 6 ani. Scala cuprinde un număr de 83 de itemi, care evaluează deprinderile, abilitățile și capacitățile copilului în 6 domenii: dezvoltarea sugarului, autoservire, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea motorie, dezvoltarea limbajului și socializare.

Acești itemi sunt eșalonați pe cele 6 arii de dezvoltare, în conformitate cu 6 nivele de vârstă: 0 – 1 an, 1 – 2 ani, 2 – 3 ani, 3 – 4 ani, 4 – 5 ani și 5 – 6 ani.

În ansamblu, scala prezintă principalele comportamente, capacități și deprinderi pe care un copil ar trebui să le manifeste sau să le posede într-o anumită etapă de dezvoltare din existența sa, pentru a se putea stabili existența unei concordanțe între vârsta sa cronologică și vârsta mentală. Aceste abilități sunt prezentate în ordinea cronologică a apariției lor – așa cum se succed ele în cursul unei dezvoltări normale.

În urma evaluării se calculează corelația dintre vârsta cronologică și cea mentală, rezultând un coeficient de dezvoltare (QD), care ne va arăta gradul de dezvoltare al copilului; există două variante:

a) să existe o concordanță reală între vârsta cronologică și cea mentală, atunci când copilul se află la un nivel de dezvoltare specific vârstei sale;

b) existența unei neconcordanțe între vârsta cronologică și cea mentală; și aici există două posibilități: neconcordanța poate fi în sens descendent (când copilul se află la un nivel inferior – se înregistrează întâzieri în dezvoltare) sau poate fi în sens ascendent (copilul se află la un nivel superior de dezvoltare).

Vârsta mentală a copilului va fi media aritmetică între cele 5 secțiuni (atunci când copilul a depășit stadiul de sugar, această secțiune se exclude din evaluare). Împărțim acest rezultat la 5 și obținem vârsta mentală a copilului.

(Limbaj + Gândire + Motricitate + Autoservire + Socializare) : 5 = VÂRSTA MENTALĂ (VM).

QD (coeficientul de dezvoltare) = $(VM : VC) \times 100$

Interpretare scala Portage: 130+-excepțional, 120-129-foarte bun, 110-119-mediu –superior, 90-109 – mediu, 80-89-mediu-inferior, 70-79 – granița, 55-69 –retard ușor, 40-54 -retard moderat, 30-39 – retard sever, sub 30 – retard profund.

Interpretare:

Vârsta socializare: :4 (4 ani)

Vârsta limbaj:3 (3 ani)

Vârsta autoservire:4 (4 ani)

Vârsta cognitiv:5 (5 ani)

Vârstă motor: 3 (2 ani)
Vârsta mentală: 3. 8 (3 ani și 8 luni)
Vârstă cronologică: 6 ani
I. Q. : 66 (retard ușor).

În urma aplicării acestor teste și a interviului, s-au constatat următoarele:

Nivel emoțional: copilul dovedește maturitate afectivă, fiind capabilă să ia decizii singură, precum și capacitatea de a direcționa atenția asupra unui singur lucru. Este echilibrată emoțional, nu a avut excese: de plâns, țipete sau alte comportamente specifice copiilor.

Nivelul cognitiv: dislexo-disgrafia o împiedică să termine sarcinile de lucru în timpul acordat lecției, dar încearcă să realizeze de fiecare dată cât de mult poate.

La deficiența mintală ușoară (scoruri ale IQ de 50-55 până la 70) individul funcționează intelectual cu dificultate și în ritm lent, cu specificități ale gândirii, limbajului, imaginației; cu elemente de imaturitate emoțională și motivațională; poate urma un traseu de școlarizare și se poate profesionaliza în meserii cu pregătire inferioară sau necalificate.

Nivel comportamental: prezintă capacitatea de a iniția și menține contactul vizual, prezintă interes ridicat de socializare cu cei din jurul său, capacitate sporită de a oferi un răspuns emoțional adecvat la o situație socială; comportamente, se adaptează rapid schimbărilor din rutina zilnică. Se evidențiază activitățile de clădire și menținere a relațiilor cu adulții. dificultăți motrice și de masticație. dificultăți motrice și de masticație. Cooperează la activitățile din grădiniță, nu lasă sarcinile nerealizate, chiar dacă acest lucru înseamnă să depășească timpul alocat activității. Cooperează la activitățile din grădiniță.

Nivel fiziologic: prezintă deficiențe fizice, motorii „reacții dificile pentru vârsta sa la stimulii senzoriali, dificultăți motrice și de masticație, probleme oculare-strabism.

Nivel relațional: folosirea greoaie a comunicării verbale și nonverbale. Este un copil vesel, vioi, care păstrează relații deschise cu cei din jurul său.

Axa I: Deficiență funcțională gravă (cu asistent), cod handicap 6;

Axa II: Retardare mentală ușoară;

Axa III: tetrapareză spastică fără crize epileptice, probleme oculare-strabism, complicații ortopedice, dificultăți senzoriale, tulburări de masticație;

Axa IV: Probleme domestice, probleme educaționale;

Axa V: GAF : 70 (rămânere în urmă temporară în activitatea școlară)

Conceptualizarea cazului

A. Factori etiologici:

factori declanșatori: absența tatălui, mediul haotic de creștere;

factori predispozanți: alcoolismul tatălui;

factori favorizanți: interacțiunea defectuasă părinte-copil; înscrierea copilului la grădiniță;

factori de menținere: situație economică precară

Planul de intervenție psihologică:

Urmărește să fie crescută și educată într-un mediu familial securizant (în care să se asigure nevoile pentru dezvoltarea fizică, intelectuală și psiho-socială precum și stabilirea unui atașament de tip sigur cu părinții, de asemenea să încerce să reia legătura cu tatăl.

Se recomandă sprijin pentru integrare școlară, pentru asigurarea stimulării intelectuale necesare dezvoltării personalității.

Consilierea individuală centrata pe: exprimarea emoțiilor și sentimentelor față de părinți; autocunoaștere și dezvoltarea încrederii în sine; formarea abilităților de luare a deciziilor dar și medierea relațiilor dintre copil și familie.

De asemenea se recomandă și: apreciere și întărire pozitivă, și restabilirea încrederii în sine, dar mai ales conștientizarea emoțiilor și sentimentelor față de tatăl plecat.

Bibliografie:

Egan, G. (1990). *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*. Monterey: Brooks/Cole

RETARDUL DE DEZVOLTARE INTELECTUALĂ ȘI DEZORDINILE MINTALE (Repere teoretice)

Sevastia Lizuca DICU¹,
Roxana CROITORU²

The most extensive category of deficiencies and which presents the greatest difficulties in the process of personality development and in that of effective social integration, is that of mental deficiency. In a general expression, this represents a complex of manifestations, of extreme heterogeneity in terms of the causes, the degree, the added complications. Very high frequency and with increasing trends; the difficulties of identification from early childhood, in order to apply an intense therapy to accelerate the development and in this way, the recovery of a considerable number of children; the particular difficulties involved in the process of learning and social integration of this category of impairments, as well as the social and economic importance of early recovery and the general action to prevent these cases, make the therapy of mental deficiency to be given increased importance, more elected in recent decades. From the entry of this issue into the sphere of interest of science and until the structuring of an interdisciplinary approach encountered today, a long series of stages was completed in which new aspects were gradually conquered, interferences with new fields occurred, and the area of scope of the branch of science dedicated to mental deficiency has widened considerably. Allport says: "The central problem of psychology is mental organization, the formation of structures, the hierarchization of ideas and habits that dynamically direct activity. Integration and other organizational processes are necessary to account for the development and structure of the personality. The term equally implies the reciprocal process of disorganization, especially with regard to abnormal personalities which are characterized by a progressive disintegration". In the case of the mentally deficient, the insufficient cognitive, motivational, affective and volitional development have negative effects in the maturation of personalities, and the structures of the psychic system not only lag behind the development of the normal, but are not sufficiently structured as value models of adaptation and elaboration of higher behaviors. If in normal people, mental development is sometimes achieved either with some gaps, or more difficult, in mental deficiencies, the gaps between the different mental levels become obvious, and the development of one characteristic does not necessarily determine progress at the level of the others. In this sense, it must be understood that the success of any recuperative-educational action does not mainly concern the removal of the disease that disturbed the mental structure, but the way in

¹ Profesor doctor, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni, Vâlcea

² Professor, Colegiul Economic, Râmnicu Vâlcea, Vâlcea

which the effects of this disturbance must be counteracted along the line of development, so that it comes as close as possible to normality.

Cea mai extinsă categorie de deficienți și care prezintă dificultățile cele mai mari în procesul de dezvoltare a personalității și în acela al unei integrări sociale eficiente, este cea a **deficienței mintale**.

Într-o exprimare generală, aceasta reprezintă un complex de manifestări, de o eterogenitate extremă sub aspectul cauzelor, al gradului, al complicațiilor adăugate.³

Frecvența foarte mare și cu tendințe de creștere; dificultățile de identificare din prima copilărie, pentru a aplica o terapie intensă de accelerare a dezvoltării și în felul acesta, a recuperării unui număr considerabil de copii; dificultățile deosebite pe care le comportă procesul învățării și integrării sociale a acestei categorii de deficienți, precum și importanța socială și economică a recuperării timpurii și a acțiunii generale de prevenire a acestor cazuri, fac ca terapiei deficienței mintale să i se acorde o importanță crescută, mai ales în ultimele decenii.

De la intrarea acestei problematici în sfera de interes a științei și până la structurarea unei abordări interdisciplinare întâlnită azi, a fost parcursă o serie lungă de etape în care au fost cucerite treptat noi aspecte, s-au produs interferențe cu noi domenii, iar aria de cuprindere a ramurii științei consacrate deficienței mintale s-a lărgit considerabil.

1. Considerații generale asupra deficienței mentale

1. 1. Dezvoltare și regres în activitatea psihică

Formarea și evoluția funcțiilor și proceselor psihice se realizează în mod diferențiat, în raport cu tipul de deficiență și gravitatea acesteia.

Atât în planul dezvoltării, cât și în cel al stagnării și regresului, diferitele laturi ale activității psihice nu au o evoluție asemănătoare.

Sunt unele funcții, însușiri și procese psihice între care se creează un decalaj care ține nu atât de eficiența sau neeficiența activităților recuperativ – educative, cât și de structura anatomo – fiziologică a creierului, a analizatorilor și a modului în care a fost structurat întregul psihism.

După cum se știe, omul devine o personalitate în condițiile existenței sociale, prin însușirea atributelor de tipul muncii, învățării și cunoașterii, valorizării, la care se adaugă condiția eredității care facilitează sau formează premisele asimilării unor mecanisme, venite să pună bazele psihismului uman.

Pe aceste considerente, psihologia științifică apreciază că ereditatea și maturizarea biologică, mediul natural, dar mai ales socio – cultural și educația sunt factorii fundamentali ai dezvoltării psihice și formării personalității. Acești factori permit ca manifestările psiho – comportamentale ale omului să devină tot mai complexe, iar reglajul și autoreglajul să capete un spor evident ce se materializează în eficiență și adaptare.

Allport spune: *„Problema centrală a psihologiei este organizarea mintală, formarea structurilor, ierarhizarea ideilor și a obișnuințelor care dirijează din punct de vedere dinamic activitatea. Integrarea și celelalte procese de organizare sunt necesare pentru a da socoteală de dezvoltarea și structura personalității. Termenul implică în*

³ Roșca Mariana, *Psihologia deficienților mintali*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 86;

mod egal procesul reciproc al dezorganizării, în special în ceea ce privește personalitățile anormale care sunt caracterizate printr-o dezintegrare progresivă”.⁴

La deficientul mintal, insuficienta dezvoltare cognitivă, motivațională, afectivă și volițională au efecte negative și în maturizarea personalității, iar structurile sistemului psihic nu numai că rămân în urma dezvoltării normalului, dar nu se structurează suficient ca modele valorice ale adaptării și elaborării conduitelor superioare. Dacă la normali, dezvoltarea psihică se realizează uneori fie cu unele decalaje, fie mai anevoios, la deficienții mintali, decalajele dintre diferitele paliere psihice devin evidente, iar dezvoltarea unei caracteristici nu determină neapărat progrese la nivelul celorlalte.

În acest sens, trebuie înțeles că reușita oricărei acțiuni recuperativ – educative nu privește în principal înlăturarea maladiei care a tulburat structura mintală, ci modul cum trebuie contracarate efectele acestei tulburări pe liniadezvoltării, pentru ca aceasta să se apropie cât mai mult de normalitate.

1. 2. Deficiența mintală: terminologie, conținut, natură.

Orice demers teoretic trebuie să înceapă prin definirea și precizarea noțiunilor sale cheie, în cazul nostru, complexitatea deosebită și varietatea de aspecte ce caracterizează deficiența mintală fac ca această sarcină să nu fie deloc ușoară.

Referindu-ne la terminologia utilizată, o analiză succintă a literaturii de specialitate, precum și a limbajului folosit în practica curentă, ne relevă faptul că există o diversitate considerabilă în această privință.

În ceea ce privește cauzele care au determinat această situație, ele se explică prin faptul că⁵:

- deficienții mintali au fost studiați din perspective diferite: medicale, psihologice, pedagogice și sociologice, fiecare din specialiști utilizând o terminologie proprie, care se adecvează cel mai mult fundamentelor științei din perspectiva căreia abordează cercetarea;
- pozițiile referitoare la această temă diferă în funcție de autori sau școli;
- dependent de aspectul pe care autorul dorește să-l releve, accentul a fost pus fie pe gravitatea defectului în raport cu norma, fie pe etiologie, aspecte sociale și pedagogice, tulburările asociate sau prognostic.

Consecințele unei asemenea situații sunt multiple și complexe pentru că, uneori, unul și același caz este diagnosticat în termeni diferiți, creându-se de multe ori confuzii și dificultăți de ordin practic.

Acestea sunt motivele pentru care considerăm necesară o parcurgere succintă a termenilor utilizați în decursul timpului pentru a desemna deficiența mintală.

Astfel, cronologic, amintim termenul de „*idiotism*” utilizat de J. Esquirol în secolul al XVIII-lea. E. Seguin, în 1864, introduce noțiunile cu privire la gradele deficienței: „*idiot*” și „*înăpoiă sau întârziat mintal*”. Conceptul general de „*oligofrenie*” introdus de E. Kraepelin pentru a desemna ansamblul formelor de dezvoltare psihică deficitară, are azi o semnificație mult limitată, de exemplu M. S. Pevzner și A. R. Luria

⁴Allport G. W., *Structura și dinamica personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 34;

⁵Arcan P., Ciumăgeanu D., *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Timișoara, 1988, p. 21;

consideră „*oligofrenie*” numai insuficiențele determinate de lezări ale S. N. C., oligofrenia fiind deci totdeauna dobândită. La începutul secolului XX apare termenul de „*encefalopatie infantilă*” introdus de Brissaud și Souques, ce a fost supus criticii și înlocuit ulterior cu termenul de „*sechele de encefalopatie infantilă*” propus de A. Kreindler și B. Pruskauer – Apostol. În aceeași direcție, G. Gollnitz introduce „*sindrom de ax cerebro – organic și psihic*” cu care desemnează ansamblul întârzierilor în coordonarea motorie și integrarea senzorială, întârzieri apărute ca rezultat al afectării timpurii a creierului.

Sinonim cu oligofrenia „*înapoierea mintală*” (*arriération mentale*) subliniază faptul că nivelul intelectual rămâne în tot cursul vieții sub cel normal, ca și termenii de „*deficiență intelectuală*” sau „*insuficiență mintală*”. Termenul de „*handicap intelectual*” circulă mai ales în literatura engleză.

La noi în țară, în legătură cu conceptele generale, se utilizează: deficiență mintală, defectivitate psihică, oligofrenie, întârziere mintală, înapoiere mintală, handicap intelectual.

Există în literatura de specialitate și o serie de încercări de unificare a terminologiei, optându-se, de exemplu pentru conceptul generic de deficiență mintală, termen pe care l-am adoptat și noi în lucrarea de față.

Referindu-ne la natura deficienței mintale⁶, putem afirma că determinarea acesteia are implicații în toate aspectele teoretice și practice, fie că este vorba de, diagnosticare, fie că se au în vedere aspectele recuperatorii. La început în stabilirea naturii deficienței mintale, s-a conturat un punct de vedere etiologic conform căruia deficiența mintală este de natură organică datorându-se unor leziuni ale S. N. C.. Teoria organicistă a dominat literatura de specialitate și a impus o definiție în care, atingerea organică a S. N. C. era inclusă ca notă definitorie. Constatându-se ulterior că în numeroase cazuri nu apăreau leziuni cerebrale, s-a emis ipoteza existenței unei naturi ereditare, teorie ce a venit să lărgască și să completeze problema cu noi orizonturi.

Punctul de vedere simptomatologie subliniază faptul că natura deficienței mintale nu trebuie privită doar din punct de vedere etiologic, ci și din punctul de vedere al structurii psihologice pe care o reprezintă, care este de fapt rezultatul acțiunii factorilor etiologici, conjugați strâns cu influențele mediului educațional. Deficiența mintală este de natură intelectuală, cei mai mulți autori considerând că insuficiența intelectuală a copilului, nivelul său mintal redus reprezintă factorul definitoriu al deficienței mentale.

În ultimii ani, cercetările moderne asupra psihicului au suferit influențe venind din sfera ciberneticii și a teoriei generale a sistemelor, conturându-se astfel o nouă perspectivă în abordarea psihicului — aceea sistemică. Aceasta abordează psihicul ca sistem cu o structură hipercomplexă, integrată ierarhic, punând într-o lumină nouă și problema naturii deficienței mintale. În acest sens, natura deficienței mentale nu se poate limita la particularitățile unui anumit subsistem, fie el cognitiv, comunicațional, afectiv, ci ea trebuie definită prin trăsături psihologice ale întregii structuri a personalității, trăsături care rezultă din interacțiunea complexă a subsistemelor sus amintite.

⁶ Arcan P., Ciumăgeanu D., *op. cit.*;

Acest lucru devine fundamental atât pentru aspectele diagnostice cât și pentru problemele ridicate de terapia complexă, care vizează recuperarea și integrarea acestor deficienți în societate.

Bibliografie:

- Roșca Mariana, *Psihologia deficienților mintali*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 86;
Arcan P., Ciumăgeanu D., *op. cit.*;
Allport G. W., *Structura și dinamica personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 34;
Arcan P., Ciumăgeanu D., *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Timișoara, 1988, p. 21;

TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII CU APLICABILITATE LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE LA DISCIPLINA ȘTIINȚE ALE NATURII

Marieta NEAGU¹

This article presents relevant concepts and theories regarding the integration of students with SEN, among which we list: the area of proximal development, student-centered learning – the theory of constructivism, mediated learning – "mediated learning", full learning – "mastery learning" and the positive approach in the education of students with SEN, as well as the applicability of theories in the development of research/investigation competence in the Natural Sciences discipline.

Introducere

Educația integrată apare ca un subsistem al educației speciale, oferit în școlile de masă în vederea eliminării segregării, deoarece s-a observat o adaptare insuficientă la societate a persoanelor cu cerințe speciale școlarizate în școlile speciale, considerând că astfel persoanele cu cerințe speciale vor fi acceptate și înțelese mai ușor de către ceilalți membri ai societății. Învățământul special integrat nu presupune doar integrarea elevilor cu handicap fizic, ci și a celor cu deficiențe de auz, vedere sau dificultăți de învățare. Acești elevi beneficiază de resurse suplimentare, tehnologie specializată și, uneori, de asistență medicală în școală.

În general, integrarea elevilor cu nevoi speciale este benefică atât pentru aceștia, cât și pentru colegii lor de clasă și pentru societate în ansamblu. Elevii cu nevoi speciale pot dobândi abilități sociale și emoționale importante, precum și o mai mare încredere în sine și o mai bună autonomie. Colegii lor de clasă învață despre diversitate și ajung să accepte și să înțeleagă nevoile celorlalți, iar societatea să beneficieze de integrare și participarea activă a tuturor cetățenilor.

Subliniem că eforturi pentru integrarea elevilor cu nevoi speciale în școlile obișnuite sunt esențiale pentru asigurarea unui sistem educațional echitabil și pentru dezvoltarea unei societăți deschise și inclusive. „Preocupările legate de normalizarea și integrarea persoanelor cu handicap s-au declanșat în anii '60. În acea perioadă, s-a pus pentru prima dată problema organizării unei educații adaptate posibilităților și nevoilor persoanelor cu handicap (adică educație specială), în sistemul obișnuit de învățământ” [8, p. 18]. Integrarea necesită o cercetare constantă, în cea mai bună formă de interacțiune dintre instituții și membri acestora, pentru a garanta un răspuns eficient la nevoile de recunoaștere și apartenență și o apreciere a potențialului elevului cu cerințe speciale.

¹ Profesor pentru învățământ primar, Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Conceptul de integrare a fost înlocuit cu cel de incluziune, deoarece ideea de integrare a permis elevilor cu cerințe speciale să fie incluși în școlile obișnuite, pentru că noțiunea de includere educațională cuprinde o educație universală și care se pliază, se adaptează tuturor nevoilor. Educația incluzivă reprezintă modelul diversității, determinat din lărgirea sferelor conceptelor anterioare. Principiul de bază al modelului este că toți elevii să fie acceptați în școli, indiferent de condițiile lor culturale, socioeconomice, rasiale sau de dezvoltare, care la rândul lor, trebuie să se adapteze pentru a putea răspunde necesităților acestora, întrucât reprezintă instituția cea mai capabilă să combată atitudinile discriminatorii și, în consecință, să construiască o societate incluzivă și să facă posibilă o educație pentru toți [15].

Educația incluzivă presupune abordarea elevilor cu anumite nevoi speciale sau cu o situație dificilă într-un mod individual și adecvat, cu accent pe dezvoltarea potențialului său. Aceasta nu este predare specială pentru elevii cu nevoi speciale, ci o abordare educațională generală care se concentrează pe dreptatea socială și pe adaptarea la nevoile și diversitatea grupurilor. În acest fel, școlile includ pregătesc elevii pentru viața într-o societate diversă și oferă ajutor în eliminarea barierelor, prin încurajarea toleranței și acceptării diferențelor. Prin urmare, educația incluzivă poate fi considerată o modalitate de a construi o societate mai echitabilă și mai tolerantă.

Metode și tehnici

Un nou model de școală care permite accesul și parcurgerea tuturor ciclurilor școlare de către toți elevii, și unde, mecanismele de selecție și discriminare utilizate până atunci sunt înlocuite cu proceduri de identificare și de înlăturare a barierelor din calea învățării. Școala trebuie să-și formeze profesorii și restul personalului care interacționează în interiorul ei, trebuie să-și reexamineze structura, organizarea, proiectul politico-pedagogic, resursele didactice, metodologiile și strategiile de predare, precum și modalitățile de evaluare pentru a deveni incluzivă și nu în ultimul rând trebuie să ofere un învățământ diferențiat care să favorizeze dezvoltarea și incluziunea școlară pentru a fi primiți și a primi toți elevii educație.

Educația incluzivă vizează promovarea valorilor de respect, toleranță, diversitate și egalitate, prin crearea unui mediu în care copiii se simt acceptați și valorizați. Acest tip de educație încurajează colaborarea între elevi și între profesori, oferindu-le copiilor șansa de a se dezvolta ca indivizi, dar și de a integra/explora experiențe culturale și sociale ale altor copii.

Prin implementarea unui plan de educație incluzivă, vom asigura o mai mare incluziune socială a copiilor, stimulându-i să devină membri activi, competențe și responsabilitate în cadrul societății. Educația incluzivă poate fi considerată o nouă cultură școlară: o concepție a școlii ce vizează îmbunătățirea soluțiilor educative care să înglobeze toți elevii, diferențiindu-se de școala educațională care presupune adaptarea elevului la regulile disciplinare și la formele sale de învățământ sub amenințarea pedepsei și/sau a repetenției.

Conceptul de ofertă educativă înseamnă că școala se preocupă să răspundă nevoilor elevilor săi, asumându-și sarcina educării tuturor copiilor. Planul educației incluzive implică așadar, un proces de restructurare a tuturor aspectelor constitutive ale școlii, ce cuprinde gestionarea fiecărei unități și a propriilor sisteme educaționale.

Se poate considera că paradigma pe care o cunoaștem astăzi drept *educație incluzivă*, nu reprezintă neapărat o ruptură, ci dezvoltarea unui proces de

transformare a concepțiilor teoretice și a practicilor educației speciale, care au acompaniat mișcările sociale și politice de-a lungul istoriei în favoarea drepturilor persoanelor cu deficiențe și ale minorităților excluse, în general. Este important să se sublinieze că educația incluzivă nu se referă doar la copiii cu dizabilități, ci și la toți cei care sunt marginalizați și excluși din sistemul educațional, inclusiv copiii de etnie romă, cei proveniți din familiile sărace și din mediile rurale. De fapt, planul educației incluzive implică o serie de schimbări care trebuie făcute la nivelul întregului sistem educațional, cu care asigură accesul la o educație de calitate pentru toată lumea, iar acest proces necesită implicarea tuturor actorilor în învățământ.

Una dintre principalele măsuri luate în această tranziție către o educație pentru toți este eliminarea diferențelor de gen în educație. De asemenea, se vor vedea și eliminarea diferențelor socio-economice în educație, prin asigurarea unor programe educaționale și a condițiilor necesare de învățare pentru copiii din zona defavorizate. O măsură importantă în tranziția către o educație pentru toți este investiția în formarea cadrelor didactice și creșterea calității instruirii. În această privință, este important să se ofere formare și resurse educaționale adecvate profesorilor, pentru a asigura o educație de calitate pentru toți elevii. Tranziția către o educație pentru toți este un proces complex, care necesită implicarea și colaborarea între sistemul educațional, guvern și societatea civilă, pentru a se asigura că toți copiii și tinerii au acces la o educație de calitate, care să le ofere șanse egale în viață.

Abordare pozitivă a constructivismului implică o viziune favorabilă asupra elevilor cu nevoi speciale, profesorul joacă rolul de instructor și facilitator. „Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice, adoptată după anii '90, la problemele învățării ca reacție la exagerările behavioriste în domeniul practicii acestora în instruire și ca aprofundare a cognitivismului” [7, p. 7].

Aprioric, constructivismul este o teorie bazată pe observație și studiu științific despre modul în care oamenii învață. Fiecare individ își construiește propria înțelegere și cunoaștere a lumii, trăind lucruri și reflectând asupra acestor experiențe. Când întâlnim ceva nou, trebuie să-l reconciliem cu ideile și experiențele noastre anterioare. „Adoptarea acestei noi orientări psihopedagogice este favorabilă promovării învățământului centrat pe elev, dezvoltării unui proces de instruire autentic activ-participativ, puternic implicat. Elevul este implicat în măsura în care acesta se va angaja direct și cu toate forțele sale intelectuale și afectiv-atitudinale, psihomotorii și voliționale în actul constructiv care este învățarea” [4, p. 35].

Această teorie derivă din propoziția filozofică în care este subliniat faptul că realitatea este construită de individ [11]. „Așadar, caracteristica majoră a constructivismului este abordarea centrată pe cel care se educă, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele” [1, p. 55]. Vîgotski a introdus aspectul social al învățării în constructivism. Acesta consideră că „învățarea se realizează cel mai eficient prin colaborarea cu alții” [9, p. 72]. Acesta a definit „zona de învățare proximală”, potrivit căreia elevii rezolvă probleme dincolo de nivelul real de dezvoltare sub îndrumarea adulților sau în colaborare cu colegii mai capabili. Constructivismul social este un curent ce reliefează dezvoltarea elevului prin interacțiunea socială. „Observând interacțiunea de tutelă dintre adult și copil, Bruner consideră că ea comportă un proces de sprijinire. Noțiunea de sprijinire este strâns legată de conceptul vîgotskian

de zonă a proximei dezvoltări” [ibidem, p 79]. Totodată, putem afirma că adultul sau profesorul are funcția de mediator și cu ajutorul acestuia, elevul poate dobândi elementele cognitive necesare învățării.

Una dintre cele mai proeminente contribuții ale lui Piaget este de a explica modul în care se dezvoltă cunoștințele, fiind fondatorul constructivismului cognitiv. Punctul comun al constructivismului social și cel cognitiv este faptul că elevul trebuie stimulat să descopere el însuși cât mai multe lucruri, structurile mentale sunt create din structurile anterioare. Elevul trebuie să creeze scheme mentale pentru a-și construi propria cunoaștere prin experiență, ce ulterior se modifică în două procese complementare, de asimilare și de acomodare, conform teoriei cognitive a lui Piaget. În acest mod, el poate înțelege mai bine acele noțiuni, își amintește mai mult timp de ele și le poate conecta la alte idei conexe prin adaptare și clasificare. Astfel, „aceste abordări moderne pun accentul pe faptul că subiectul cunoscător exersează activ propria sa gândire, propriile operații mentale, efectuează activități constructive și progresive, aflându-se în interacțiune activă cu unul sau mai mulți indivizi” [2, p. 25].

În educație, abordarea constructivistă a învățării poate indica un număr de practici de predare diferite. Grobecker (1999) consemnează încurajarea elevilor să folosească tehnici active precum experimentul, rezolvarea problemelor din lumea reală, pentru a crea mai multe cunoștințe. [5] Prin această metodă practică de transmitere a cunoștințelor, elevul participă cu interes, este implicat afectiv și astfel asimilează cunoștințe noi prin gândire și înțelegere și nu doar prin memorare [14]. Constructivismul transformă elevul de la un destinatar pasiv de informații, la un participant activ în procesul de învățare [2]. Participarea activă a elevilor la lecție îi ajută să învețe și să păstreze informațiile. „Cum constructivismul nu este încă o teorie a instruirii, predării, ci a învățării, atunci interesează procedurile, instrumentele utilizate de către studenți/elevi în construcția mentală a înțelegerii, iar nu de către profesor. Acesta are acum rolul de facilitator, îndrumător, ghid și nu de transmițător de informații, care explică, demonstrează, pentru asimilare întocmai, cu o înțelegere prin prisma profesorului” [6, pp. 9-10], astfel se dezvoltă competența de cercetare/investigare. Una dintre ideile cheie asociate problemelor curente în educația copiilor cu nevoi speciale este instruirea bazată pe teoria constructivistă. Învățarea prin descoperire devine foarte eficientă în acest caz, prin urmare instruirea trebuie să fie centrată pe elev.

În 2016, Akpan și Beard au demonstrat, în urma cercetărilor realizate, că este important ca profesorii să structureze instrucțiunile, în special în cazul elevilor cu deficiență de intelect. Atunci când vine vorba de memorare, elevii cu deficiență de intelect întâmpină dificultăți. [12] Prin exemple realiste integrate în metodele de instruire, își însușesc mai ușor noțiunile și își dezvoltă abilitățile practice. Un exemplu care poate fi aplicat cu succes este ca înainte de a introduce un nou concept, profesorul să discute mai întâi concepte înrudite, astfel încât elevii să învețe noi informații pe baza a ceea ce le este deja cunoscut. Se recomandă ca profesorii să utilizeze tehnici precum cartografiere/imagini vizuale și brainstorming pentru a îmbunătăți experiența de învățare pentru elevii cu deficiență de intelect [13]. De asemenea, este recomandat ca profesorii să se concentreze asupra domeniilor de interes ale elevilor. Elevii cu deficiență de intelect întâmpină dificultăți în scris, citit, calcul matematic, rezolvarea de probleme. Cu îndrumare și pregătire suplimentară, elevii cu deficiență de intelect pot dobândi și beneficia de aceste abilități în viața lor

practică [10]. În această situație, vorbim despre educația diferențiată, ce presupune abordarea individualizată a predării-învățării în funcție de elev, ce eficientizează instruirea și determină progresul școlar al fiecăruia.

Educația diferențiată contribuie la eliminarea oricărei forme de discriminare, astfel încât aceste diferențe dintre elevi să aducă avantaje învățării. Diferențierea curriculară se referă la selectarea materialelor didactice, sarcinilor, metodelor de predare-învățare, după capacitatea și ritmul de lucru al elevului. Strategiile de învățare și de predare determină succesul activității. Spre exemplu, înainte de începerea unei lecții la disciplina Științe ale naturii, profesorul simplifică activitatea complexă prin introducerea și predarea unui simplu pas, pentru ca procedurile și scopurile să fie clare înainte de parcurgerea tuturor pașilor. Acest mod de predare este folositor pentru cei cu dificultăți de învățare, deoarece pot fi copleșiți foarte repede și se frustrează atunci când materialele sunt prea complexe.

Diferențierea curriculară are ca obiectiv principal dezvoltarea potențialului câmpului elev, într-un mod adaptat nevoilor și abilităților sale individuale. Acesta poate fi realizat prin utilizarea unor strategii de predare-învățare diferite, precum prezentarea materialelor în diferite moduri, utilizarea unor instrumente multimedia sau dezvoltarea activităților practice într-un mod mai detaliat.

Mai mult decât atât, educația diferențiată poate stimula învățarea în colaborare, în care elevii cu abilități diferite lucrează împreună cu proiectele comune. Acest mod de învățare îi ajută pe elevii cu dificultăți de învățare și să vă obțină noi cunoștințe, în ce elevii mai avansați timp dezvoltă abilități de cooperare și comunicare.

Prin urmare, educația diferențiată este crucială pentru a elimina orice formă de discriminare și pentru a încuraja dezvoltarea individuală a fiecărui element elevat. Prin utilizarea acestui model, elevii pot dezvolta abilități și cunoștințe într-un mod de adaptare nevoilor și abilităților lor individuale, în timp ce învățarea în colaborare îi ajută să dezvolte abilități de comunicare și cooperare.

Cadrul didactic trebuie să demonstreze specific pentru întreaga clasă și chiar individual, cum fiecare pas este atins. Atunci când elevii au de realizat un proiect despre un subiect studiat, acesta trebuie legat de un moment semnificativ din viața elevilor, profesorul trebuie să ghideze elevii prin activități de brainstorming și să organizeze grafic ideile. În plus, la elevii cu cerințe educaționale speciale este mai eficient să se ia decizii curriculare și instructive în funcție de individualitatea și necesitățile elevului. Profesorul trebuie să ofere sprijin individual elevilor cu dificultăți în înțelegerea materialului, să ofere strategii de învățare și să ofere explicații suplimentare pentru a-i ajuta să înțeleagă și să aprofundeze cunoștințele.

Important este ca profesorul să ofere feedback permanent și să ofere evaluări constructive, prin intermediul acestor elevi să beneficieze de îndrumare și să poată corecta eventualele greșeli. „În consecință, modul în care se întrevăde legarea conținuturilor proiectate de acel activism cognitiv autentic la elevi, de care depinde reușita învățării, ține, înainte de orice, de modul în care cadrele didactice își reprezintă procesul de instruire, de concepția lor pedagogică, ce stă sub semnul orientărilor psihopedagogice și sociopedagogice ale epocii. Această reprezentare are o importanță crucială în realizarea unui învățământ de calitate” [3, p. 11]. Prin această abordare constructivistă, învățarea centrată pe elev are la bază teoria învățării depline „mastery learning” și teoria învățării mediate „mediated learning”. Aceste teorii pornesc de la principiul abordării pozitive în educația copiilor cu cerințe

educaționale speciale. Învățarea bazată pe proiecte la Științe ale naturii reprezintă o cale de acces a elevilor cu cerințe educaționale speciale la modalități de rezolvare a situațiilor problemă cu care se pot confrunta în viața cotidiană, prin experiențele pe care le-au avut în clasă și care se pot regăsi adesea în situațiile întâmpinate în mod curent. Astfel, disciplina Științe ale naturii predată prin intermediul proiectelor devine o modalitate importantă de a-i pregăti pe elevii cu CES să îndeplinească standardele pe care societatea actuală le impune.

Această abordare implică crearea unui mediu educațional care să încurajeze participarea activă a elevilor, să creeze astfel experiența lor de a învăța. În acest fel, elevii vor fi motivați să învețe și să descopere lucruri noi într-un mod plăcut și eficient, iar reușitele vor fi recunoscute și apreciate.

O altă teorie importantă în educația copiilor cu CES este teoria învățării cooperative. Această abordare se bazează pe colaborarea dintre elevi, creând astfel un mediu de învățare pozitiv și încurajând dezvoltarea abilităților sociale și emoționale la copiii cu CES. Prin lucrul în echipă, elevii învață să-și asculte colegii, să-și împărtășească ideile, să se ajute reciproc și să dezvolte încredere în propriile abilități.

De asemenea, teoria autodeterminării reprezintă o altă abordare importantă în educația copiilor cu CES. Aceasta se concentrează pe încurajarea autonomiei și independenței elevilor, permițându-le să ia decizii învățând să-și gestioneze propria învățare. În acest fel, se dezvoltă abilități de adaptare la situația noi și se îmbunătățește stima de sine și de încredere în elevații în capacitatea lor de a învăța și de a se descurca în viața cotidiană.

Concluzii

Învățarea bazată pe proiecte la Științe ale naturii este o abordare constructivistă care poate fi benefică pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Acesta poate fi o metodă eficientă de a dezvolta abilitățile de învățare, precum și cele sociale și emoționale, necesare pentru a se adapta și a funcționa cu succes în societatea actuală, sprijinind dezvoltarea competenței de cercetare/investigare alături de

Atât constructivismul social cât și cel cognitiv sunt abordări pedagogice care pun accentul pe participarea activă a elevului în procesul de învățare. Elevul este considerat principalul actor în propriul proces de învățare, iar profesorul sau adultul are rolul de a crea un mediu favorabil în care elevul poate explora și descoperi lucruri noi. În acest fel, elevul devine un subiect activ al propriului proces de învățare și dezvoltă un interes crescut pentru cunoaștere și pentru propria evoluție.

Prin utilizarea de exemple realiste și metode de instruire adaptate, profesorii pot modela experiența de a învăța a elevilor și îi pot ajuta să-și însușească mai ușor noțiunile și să dezvolte abilități practice. Aceasta este o abordare benefică nu doar pentru elevii cu deficiență sau nevoi speciale, dar și pentru toți elevii, indiferent de nivelul lor de cunoștințe și experiență. Predând într-un mod eficient prin adaptare a metodologiei la particularitățile elevilor și oferind un feedback constant, profesorul ajută elevii să-și îmbunătățească permanent performanțele. Abordarea pozitivă în educația copiilor cu CES se bazează pe o varietate de teorii, inclusiv învățarea prin proiecte, învățarea cooperativă și teoria autodeterminării. În această abordare, fiecare copil este văzut ca un individ unic și este încurajat să se dezvolte în propriul ritm și stil, primind sprijinul necesar pentru a-și realiza potențialul optim.

Bibliografie/ webografie:

- Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. (Ed. a III-a)*, : Paralela 45, Pitești, 2008
- Bocoș, M., D., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, : Polirom, Iași, 2013
- Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii (Ediția a II-a revizuită și adăugită)*, : Polirom, Iași 2008
- Cerghit, I., *Învățământul centrat pe elev în percepția cadrelor didactice: imaginea elevului (II)*. În „Revista de psihopedagogie”, 1, 34-40, 2009
- Grobecker, B., *Mathematicsreforming learning differences*. „Learning DisabilityQuarterly”, 22 (1), 43-58, 1999
- Joița, E., *Conceperea și utilizarea instrumentelor cognitiv-constructiviste*. În E. Joița (coord.), „Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățate cognitiv-constructivistă (9-48), Editura Didactică și Pedagogică., București, 2007
- Joița, E., *Esența constructivismului și învățarea școlară*. În E. Joița (coord.), „Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenții viitori profesori (II)”. Editura Institutul European, Iași, 2007
- Popovici, D., V., *Orientări teoretice și practice în Educația integrată*, : Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2007
- Sălăvăstru, D., *Psihologia învățării. Teorii și practici educaționale*, : Polirom., Iași, 2009
- Spooner, E., *Interactive student centred learning: A cooperative approach to learning*, : Rowman&LittlefieldPublishers, Lanham, 2015
- Whitman, N., *A review of constructivism: understandingandusing a relativelynewtheory*. „Family medicine” 25 (8), 517:521., 1993
- Akpan, J. P. & Beard, L. A., *Usingconstructivismsteachingstrategiesto enhance academic outcomes of studentswith special needs*. „Universal Journal of EducationalResearch”, 4 (2), 392-298, 2016, https://www.researchgate.net/publication/345821694_Using_Constructivist_Teaching_Strategies_to_Enhance_Academic_Outcomes_of_Students_with_Special_Needs
- Algahtani, F., *Teachingstudentswithintellectualdisabilities: Constructivism or behaviorism?*, „Academic Journal, Educational Researchand Reviews,, 12 (21), 1031-1035, 2017, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160452.pdf>
- Bada, S. O., *Constructivism learning theory: a paradigm for teachingand learning*. „IOSR Journal of Research & Method in Education, ” 5 (6), 66-70., 2015, <https://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf>
- UNESCO, Ministry of Education, and Science Spania. *The Salamanca Statementand Framework For Action on Special Needs Education* World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, : UNESCO, Paris, 1994, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

MODALITĂȚI DE INTEGRARE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ A ELEVILOR CU CES

Andrada NISTOR¹

Normalizing the life of children with SEN is one of the priorities of modern education. Education policies focus on education for all, hence the idea of integrating children with SEN into mainstream schools. The aim is to eliminate academic failure and provide the progress of each participant in education. An extensively important role in inclusive education is played by cooperative learning, which aims to actively involve all children in educational activities, regardless of their level of development. Additionally, differentiated instruction is a method that involves adapting teaching according to the needs and abilities of each individual student, enabling them to learn effectively and develop their skills.. In the context of primary education, the differentiated instruction can be applied within the formal or non-formal learning process to provide the success of all students.

„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)

În ultima perioadă, politicile educaționale tratează tot mai mult principiile educației pentru toți și normalizarea vieții copiilor cu cerințe educaționale speciale. Principiile acestui tip de educație, ne oferă posibilitatea să intervenim pentru a modifica unele reprezentări negative existente în rândul societății despre copiii cu dificultăți de învățare. Este demonstrat că și acești copii au aptitudini și capacități de învățare care trebuie să fie valorificate la maximum, iar ei, prin ceea ce fac sau prin ceea ce ar putea face, pot fi utili societății.

”Cerințele educaționale speciale – CES se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiții psiho-afective, socio-economice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condiții de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.) care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur. Această stare nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu nevoi speciale.” Deci, activitățile educative școlare și extrașcolare presupun noi modalități de proiectare și de desfășurare a lor în relație

¹ Profesor, Liceul Tehnologic de Construcții și Protecția Mediului Arad

directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt.

Sunt mulți elevi care au eșecuri școlare, datorită limitării în prelucrarea anumitor tipuri de informații, ceea ce determină diverse dificultăți: lipsa organizării, socializare dificilă, predispunere la accidente, adaptare dificilă la schimbări, hiperactivitate sau letargie, lipsa atenției. Deși au aptitudini pentru anumite domenii, acești elevi au randament inegal.

Încadrarea unui elev cu CES într-o clasă obișnuită este o decizie importantă, care trebuie luată în considerare cu multă atenție. Este important să se asigure că elevul va beneficia de o educație de calitate și că va fi capabil să învețe și să se dezvolte la ritmul lui.

În primul rând, este important să se identifice nivelul de dezvoltare al elevului cu CES, precum și nevoile lui educaționale specifice. Aceasta poate fi realizată prin intermediul unei evaluări psihologice și a unei evaluări educaționale. De asemenea, este important să se ia în considerare opiniile și sugestiile părinților sau tutorelui legal al elevului, deoarece aceștia cunosc cel mai bine nevoile și capacitățile copilului.

În funcție de evaluările făcute, se poate decide dacă elevul poate fi încadrat într-o clasă obișnuită, cu asistență suplimentară sau dacă are nevoie de o clasă specială sau de alte servicii speciale de educație.

În cazul în care se decide că elevul poate fi încadrat într-o clasă obișnuită, este important să se ia în considerare următoarele:

Resursele umane – Elevul cu CES poate necesita asistență suplimentară în timpul orei de clasă, astfel încât este important ca în clasă să fie prezent un profesor de sprijin. De asemenea, este important să se comunice cu ceilalți elevi din clasă și să se asigure că aceștia înțeleg situația și sunt dispuși să ajute elevul cu nevoi speciale.

Resurse materiale – Este posibil ca elevul cu CES să aibă nevoie de echipament special sau de alte resurse materiale pentru a-i ajuta în procesul de învățare. Este important ca școala să asigure aceste resurse și să le pună la dispoziția elevului.

Planuri individualizate – Pentru a asigura că elevul cu CES poate beneficia de o educație de calitate, este important să se dezvolte planuri individualizate pentru învățare. Acestea ar trebui să ia în considerare nivelul actual de dezvoltare al elevului, nevoile specifice de învățare și obiectivele de învățare.

Evaluări și monitorizare – Este important să se monitorizeze progresul elevului și să se efectueze evaluări periodice pentru a asigura că planurile individualizate funcționează și că elevul progresează în mod corespunzător.

"Educația integrată" – se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho-afective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora."

Conceptul de educație incluzivă are la bază principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, limba vorbită sau condițiile economice în care trăiesc.

Indiferent de forma de manifestare (fizică, senzorială, mintală etc.), incapacitatea conduce la modificări de adaptare, reprezintă perturbarea capacității de

îndeplinire normală a unei activități sau a unui comportament; această tulburare poate avea un caracter reversibil sau ireversibil, progresiv sau regresiv.

Integrarea școlară – reprezintă procesul de includere în școlile de masă, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor cu cerințe educative speciale. Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară, prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acesteia.

Experiența didactică a condus la descoperirea unor soluții de integrare școlară a elevilor cu CES, cum ar fi: organizarea clasei pe centre de interes, promovarea interacțiunilor sociale, prin care elevii au ocazia să comunice între ei, să relaționeze și să coopereze la rezolvarea unor situații diverse de învățare, utilizarea unor strategii de grupare diferită, caz în care, de-a lungul unei zile de școală elevii lucrează în grupuri, în perechi sau individual și asigură un feedback prompt și consecvent, facilitarea dezvoltării sociale și emoționale, caz în care cadrele didactice au rolul de a crea o ambianță emoțională care să stimuleze sentimentul de siguranță și să valorizeze reușitele elevilor, ca mecanism de întărire a motivației acestora pentru participarea la activitățile didactice, știut fiind faptul că elevii învață cel mai bine atunci când se simt în siguranță și obțin succese în activitățile școlare.

Există multe activități creative și educative pe care un elev cu CES încadrat în școala de masă le poate face:

Activități de artă și desen – copilul trebuie încurajat să deseneze și să picteze. Se pot oferi subiecte simple, cum ar fi flori, animale sau forme geometrice, sau putem lăsa copilul să aleagă subiectul preferat. Aceste activități pot ajuta la dezvoltarea abilităților motorii fine și a creativității.

Activități de recunoaștere a formelor și culorilor – jocuri simple de identificare a formelor și culorilor, cum ar fi selectarea unor obiecte de aceeași formă sau culoare.

Activități de alfabetizare – jocuri cu litere sau cuvinte simple.

Activități de matematică – jocuri simple cu numere, cum ar fi adunări și scăderi cu cifre mici sau potrivirea numerelor cu obiecte.

Activități fizice – jocuri simple de mișcare, cum ar fi săritul peste coardă sau jocuri de aruncare cu mingea. Aceste activități pot ajuta la dezvoltarea coordonării și a abilităților motorii.

Activități de lectură – putem citi cărți simple sau povestiri pentru copil, încurajând copilul să citească cuvinte sau propoziții simple.

Activități de muzică și dans – jocuri simple de muzică, cum ar fi cântarea de cântece sau jocuri cu instrumente simple (maracas sau tambourine).

Activități de gătit – rețete simple făcute împreună cu copilul, încurajându-l să măsoare și să amestece ingredientele.

Modelaj: modelarea cu lut, plastilină sau alte materiale poate fi o modalitate distractivă de a îmbunătăți abilitățile motorii fine și de a stimula imaginația.

Jocuri de societate pot fi o modalitate excelentă de a dezvolta abilități sociale, precum cooperarea și comunicarea.

Este important să găsim activități care sunt potrivite nivelului de dezvoltare al copilului și care să fie adaptate nevoilor sale specifice. De asemenea, este important să ne asigurăm că copilul se simte confortabil și în siguranță în timpul activităților.

Aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a condus la o serie de rezultate pozitive: creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare; încredere în sine bazată pe acceptarea de sine ; relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de apartenența etnică sau culturală, clasa socială, capacitatea intelectuală sau unele deficiențe ale colegilor; confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort. Prin interacțiunea directă elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții. Se stabilește astfel o interdependență pozitivă între elevi, adică aceștia realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului.

Copiii pot fi organizați pe grupe, pe nivele de abilitate. Profesorul poate trece de la un grup la altul, pentru a oferi asistență adecvată necesităților celor din fiecare grup. Această modalitate trebuie folosită cu echilibru, deoarece adeseori gruparea după abilități tinde să dea naștere la etichetare. În același mod se pot alcătui însă grupuri mixte, astfel încât fiecare copil, prin ceea ce are de făcut să contribuie la sarcina grupului.

Lucrul pe grupe este un mod de a desfășura aceeași lecție, la nivele diferite, în funcție de abilitățile copilului. În cazul elevilor cu cerințe speciale sarcina de lucru pentru aceștia trebuie adaptată și adecvată la cerințele pe care le au și ei trebuie lăsați să o rezolve în ritmul lor. În timp ce elevii lucrează o anumită sarcină, profesorul se poate ocupa de unul sau doi copii cu CES, reluând cu aceștia explicațiile referitoare la sarcina de lucru, sau ajutându-i să înceapă să rezolve singuri sarcina.

Dacă în clasă avem copii care au tendința de a se mișca prin clasă, cea mai bună strategie, pe lângă aceea de a-i muta lângă perete sau lângă alți copii, pentru a nu putea ieși foarte ușor, este aceea de a-i da copilului sarcini pe care să le rezolve și pe care să le înțeleagă, ca de pildă să împartă fișe de lucru celorlalți copii, să se ocupe de ordinea din clasă, astfel încât tendința de a se mișca în timpul orei să fie direcționată către un comportament adecvat.

Copilul cu cerințe speciale poate lucra împreună cu un alt coleg mai capabil, care, după ce și-a terminat sarcina pe care a avut-o el de rezolvat, îl poate ajuta să-și organizeze munca. Ambii elevi sunt angajați în acest fel.

Valoarea educației incluzive, pentru orice elev, constă în faptul că este împreună și poate să colaboreze cu ceilalți copii. Copiii cu cerințe speciale au nevoie de sprijin. De aceea, ei nu vor avea decât de câștigat dacă activitatea de predare este orientată către nevoile lor speciale.

Bibliografie:

- Gherguț, Alois, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Editura Polirom Iași, 2001
Neacșu, Ioan, Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Polirom, Iași, 2015
Gherguț, Alois, Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom, Iași, 2016
Abric, Jean – Claude, Psihologia comunicării – Teorii și metode, Editura Polirom, Iași, 2022

ASPECTE PRIVIND DIMENSIUNILE SOCIALĂ ȘI PSIHOPEDAGOGICĂ ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE

Aurelia RACU¹,
Natalia MUNTEANU²

The article contains the results of a study that argues the advantages and disadvantages of the inclusion of people with disabilities; the social and psycho-pedagogical dimensions of school integration and inclusion. The paper contains conceptual approaches to the social connotations of the notion of special educational needs (SEN); psycho-pedagogical aspects of school and social integration and inclusion of people with disabilities. The present work records concrete demands and contributions from the field of research towards a psycho-pedagogy oriented towards the objectives of contemporary education. The study has highlighted a number of useful practical recommendations for overcoming/declining barriers to the socio-educational integration of people with disabilities. This document records concrete requirements and contributions from the field of research for educational institutions, which have stepped on the path of implementing educational inclusion.

Contrar unui stereotip frecvent întâlnit, problemele unei persoane cu dizabilități, survenite ca urmare a deficiențelor diagnosticate la naștere sau în etapele ulterioare ale vieții, țin, în mod preponderent, de sfera socialului, soluționarea lor aflându-se, de cele mai dese ori, în aria de competență a instituțiilor publice. Prin prisma acestei realități, problemele aparent personale se transformă în probleme de ordin social/comunitar/public, cum se întâmplă, de exemplu, în cazul integrării în instituția educațională a unui copil cu dizabilități. Deși nevoia de a obține o educație, adecvată stării sale, se bazează pe drepturile consfințite prin lege și atribuite tuturor persoanelor, fără excepție, la modul practic familia care educă asemenea copii se confruntă cu numeroase bariere atunci când intenționează să facă uz de aceste drepturi, înscriindu-și copilul în instituția școlară potrivită, în opinia părinților, pentru el.

Aceste bariere rezultă, de regulă, din cadrul social imperfect și din mentalitatea colectivă, care nu întotdeauna este favorabilă integrării copiilor/persoanelor cu dizabilități în școli sau alte instituții de ordin general/social. Ca să continuăm analiza exemplului referitor la școlarizarea copiilor cu deficiențe în instituția educațională de masă, vom preciza că, problema fiind una de ordin social, pentru soluționare echitabilă necesită o decizie efectivă, luată la nivel colectiv. Obiectivul integrării unui

¹ Doctor habilitat, profesor universitar Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

² Doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova

copil cu dizabilități în școala pentru toți nu poate fi atins prin directive și ordine, ci doar prin conștientizarea de către toate părțile implicate în acest proces a ansamblului de probleme, generate și influențate de acest pas, precum și prin acceptarea acestor părți de a-și uni eforturile și a conlucra în vederea creării condițiilor, în care integrarea se va solda cu succesul scontat, căci, în caz de eșec, ar fi compromisă însăși ideea de integrare, cu toate consecințele nefaste pe care le-ar putea avea o atare situație.

Experiența statelor care au atins niveluri avansate în problema integrării persoanelor cu dizabilități ne convinge de faptul că acest deziderat nu este o măsură instantanee, ci un proces de durată, marcat de numeroase riscuri și amenințări. Acest proces va eșua la sigur dacă nu se va baza pe cercetări științifice, pe elaborări metodice și pe analiza obiectivă a situației la nivel de familie, comunitate, societate, mediu școlar, mediu profesional etc. Doar în baza sintezei și a viziunilor generalizate pot fi elaborate strategii și programe de succes sigur. La fel ca în medicină, în domeniul integrării persoanelor cu dizabilități diagnosticarea corectă, timpurie și multiaspectuală a problemei reprezintă jumătate din succesul planificat.

Important este să se țină cont și de faptul că, de regulă, aducerea în prim-plan a unei probleme atrage după sine descoperirea altora, la fel de importante. Astfel, problemele par să se țină lanț, iar depășirea fiecăreia dintre ele depinde de capacitatea actorilor implicați de a determina corect ordinea și prioritățile. De exemplu, implementarea principiului incluziunii va avea loc doar după ce vor fi create toate condițiile pentru ca aflarea copilului cu dizabilități în instituția educațională de masă să depășească – după randamentul școlar înregistrat și după consecințele asupra dezvoltării personalității copilului, formării sale profesionale și pregătirii pentru viața independentă – aflarea sa în instituția specială. Dacă nu se va respecta această ordine, atunci situația riscă să scape de sub control, iar copilul cu dizabilități ar putea să se pomenească într-un mediu mai degradant chiar decât instituțiile rezidențiale cu educație de tip segregat. În literatura de specialitate este utilizată noțiunea de „cușcă de aur”, prin care se definește clasa de copii cu dizabilități, încadrată într-o instituție educațională obișnuită fără a le crea, în prealabil, premisele pentru progresul școlar al tuturor elevilor, indiferent de statutul lor psihofizic, senzorial, emoțional, comportamental etc., fără a le asigura asistența unui cadru didactic de sprijin, preocupat la nivel profesional de integrarea individuală a fiecărui elev, prin elaborarea unui program de activități integratoare multidisciplinare.

Realizarea dezideratului de integrare socială a persoanelor cu dizabilități trece, în mod obligatoriu, prin soluționarea calificată și multiaspectuală a problemelor ce țin de perspectiva incluziunii educaționale. Școala incluzivă are numeroase sarcini și finalități de realizat, însă cea mai importantă dintre acestea este, fără îndoială, abilitarea persoanei cu deficiențe în diverse domenii de activitate cotidiană, formarea unei autonomii care i-ar permite, la maturitate, să se angajeze în câmpul muncii, să-și câștige existența de sine stătător, să facă față cu succes problemelor existențiale, personale sau de familie. Tocmai din aceste considerente, integrarea socială a persoanei cu dizabilități este un proces de durată, care începe din fragedă copilărie și durează toată viața. Însă, evident, școlii i se rezervă un rol primordial, deoarece, prin definiție, această instituție educă, dezvoltă, formează, pregătește, instruește persoana în funcție directă de cerințele sale educaționale concrete.

Școala este instituția care trebuie să pună temelia solidă a incluziunii sociale. Însă în realizarea acestei sarcini ea se confruntă cu numeroase probleme, începând cu identificarea și definirea obiectivelor primordiale și continuând cu crearea infrastructurii incluzive, formarea cadrelor capabile să transpună în viață, pas cu pas, conceptele incluziunii, să posede metodele și tehnologiile de reabilitare a persoanei, să facă față cerințelor educaționale speciale ale acesteia. Dincolo de pregătirea profesională solidă, persoanele implicate în activitatea școlii incluzive sunt obligate să creadă în ceea ce fac, să gândească pozitiv, să fie convinse de perspectivele reale ale conceptelor „Școala pentru toți”, „Societatea pentru toți”, „Unitate prin diversitate”, „Șanse egale pentru toți”, care stau la izvoarele sistemului social de tip incluziv.

În lumea modernă dimensiunea socială a integrării/incluziunii școlare revendică elaborarea și implementarea unor proiecte de creare a instituțiilor educaționale de alternativă, care ar substitui instituțiile rezidențiale și școlile speciale, centrate pe un anumit tip de dizabilitate (pentru nevăzători, pentru surdomuți, pentru persoane cu deficiențe psihice etc.). Nu este vorba neapărat despre construcția din temelie a unor asemenea școli, ci, în majoritatea cazurilor, despre transformarea instituțiilor obișnuite în incluzive, prin adaptarea mediului fizic și uman, prin elaborarea curriculum-urilor adecvate noilor contingente de elevi, marcați de diferite tipuri și grade de dizabilități, prin asigurarea unei infrastructuri logistice adaptate la noile sarcini, a unor centre de resurse destinate atât elevilor, cât și părinților, cadrelor didactice din învățământul incluziv. Doar în acest mod școala incluzivă s-ar apropia de momentul, când ar putea să spună că face față cerințelor educaționale speciale ale elevilor săi.

Definiția CES (cerințe educaționale speciale) este complexă, incluzând numeroase aspecte, sfere de activitate, părți implicate etc. Însă esențială pentru definirea acestei noțiuni este necesitatea unui sprijin, a unui factor de suport și asistență pentru satisfacerea nevoilor speciale ale persoanei. Educația incluzivă îi poate oferi copilului oportunitatea de a depăși aria psiho-emoțională specifică în care îl plasează propria deficiență, deschizându-i în față alte orizonturi de cunoaștere a lumii și a sinelui, stimulative și motivante pentru viitorul său. În anumite condiții, copilul cu dizabilități își poate descoperi și dezvolta niște aptitudini, despre care în afara sistemului educațional de tip incluziv nici el și nici cei apropiați nu ar fi bănuit că le posedă, fie că este vorba despre științe, muzică, pictură sau alte domenii de activitate, pentru care sunt sau, cel puțin, ar trebui să fie create premisele în instituția incluzivă. Implicându-se în acest gen de activități dezvoltative, persoana ajunge să manifeste interes față de materia înaltă, cum ar fi artele, literatura, creația în general și chiar, în anumite cazuri, cercetarea. Dacă școala incluzivă reușește să formeze o atare personalitate cu preocupări alese, atunci putem afirma că funcția sa socială a fost dusă la bun sfârșit, că toate investițiile s-au justificat pe deplin.

Atunci când se afirmă că un copil cu dizabilități prezintă cerințe educaționale speciale, se fac referințe nu doar la mediul proximal al acestuia, de regulă – clasa, școala. Un copil cu CES are nevoie de suport adecvat la nivelul sistemului educațional al țării. Acest suport îi poate fi asigurat prin activități specifice, cum ar fi planificarea obiectivelor și a conținuturilor învățământului prin luarea în considerare a diversității individuale; organizarea minuțioasă a procesului instructiv-educativ astfel, încât niciun copil să nu rămână neimplicat; parteneriatul cu familia în vederea asigurării unei continuități lucrative în procesul școlar; stabilirea unor relații de colaborare și

comunicare la nivel de comunitate, de instituții de învățământ, în care și-ar putea face studiile profesionale absolvenții școlii incluzive.

Pentru ca suportul acordat copilului/adultului cu dizabilități să remedieze considerabil situația dezavantajoasă în care s-a pomenit ca urmare a deficienței sale, acesta trebuie să fie susținut de politici educaționale clare, fundamentate științific, testate în practică, eficiente ca randament al schimbării. Trecerea de la sistemul educațional separat – școli obișnuite, școli speciale – la cel incluziv se realizează în timp, cu pregătirea minuțioasă a premiselor, cu adaptarea mediilor fizic și uman, cu implicarea plenară a factorului social, care, potrivit scopurilor urmărite, este, în final, principalul beneficiar al educației incluzive. Mediul social are doar de câștigat de pe urma integrării în structurile sale a unor oameni instruiți și pregătiți pentru viață în școala incluzivă.

Presupunând formularea și acordarea unor oferte educaționale suplimentare celor de ordin general, CES revendică, mai presus de toate, condiții de educație perfect adaptate la particularitățile individuale ale persoanei cu un anumit tip și grad de dizabilitate. În acest sens, educația incluzivă se bazează eminamente pe intervenția specifică în vederea satisfacerii la maximum a CES și, implicit, a valorificării depline a potențialului în continuă dezvoltare al persoanei cu dizabilități.

Cât privește exigențele referitoare la abordarea domeniului educațional în raport cu CES, prin prisma principiilor psihopedagogiei integrării, Centrele școlare pentru educația incluzivă presupun, în primul rând, crearea unor servicii de sprijin, în baza cărora copiii să beneficieze de asistență educațională de calitate, în conformitate cu nevoile lor speciale, iar cadrele didactice care lucrează în instituții de tip incluziv și părinții elevilor cu CES să obțină, în caz de necesitate, ajutorul informațional și metodic necesar.

Principalele cerințe față de asistența acordată la nivel de elev și de adult implicat în procesele incluziunii școlare, fie că este vorba despre un pedagog sau despre un părinte, trebuie să fie calitatea și oportunitatea. Specialiștii din grupul de suport, inclusiv cei care activează în regim itinerant, trebuie să fie pregătiți teoretic și antrenați în condiții practice să acorde diverse tipuri de servicii, cum ar fi cele de consiliere; de ghidare școlară și profesională; de terapie a diverselor deficiențe care pot constitui o piedică suplimentară în calea incluziunii (de exemplu, tulburările de limbaj ca factor secundar, asociat unei dizabilități locomotorii sau de alt ordin); de mediere psihologică; de informare continuă; de abilitare prin îndreptare spre alte instituții, cu un grad mai profund de specializare etc.

Firește, funcția specialistului de sprijin constă în cumulara competențelor și abilităților profesionale vaste, deseori din domenii conexe sau total diferite. Din aceste considerente, în fața pretendentului la această funcție sunt puse cerințe dure, cum ar fi studiile și cercetările practice; reciclarea la zi în domeniile de interes sporit pentru obligațiile de serviciu prevăzute în fișa postului; instruirea continuă și punerea la curent cu cele mai noi descoperiri și elaborări în sfera educației incluzive și, în general, în tot ce ține de viața și activitatea persoanelor cu dizabilități și familiilor acestora; deprinderi de lucru în echipă; cunoașterea la perfecție a cadrului legal-normativ în care funcționează instituțiile de tip incluziv; spirit creativ, disciplină profesională și, nu în ultimul rând, calități personale flexibile, adaptabile și favorabile comunicării și lucrului cu elevii cu CES.

Psihopedagogia școlii incluzive este orientată spre finalitățile educației contemporane, fiind parte integrantă a acesteia. Reperul principal în activitatea psihopedagogică în raport cu persoanele cu dizabilități este obiectivul suprem sau, cum i se mai spune în literatura de specialitate, idealul educațional. Firește, acesta nu poate fi identic cu cel din perioada instruirii izolate a copiilor cu dizabilități în instituții de tip închis, segregat. Schimbarea s-a produs, în primul rând, în modul de abordare a dizabilității și a șanselor persoanelor cu deficiențe la o viață normală. Excluderea copiilor cu anumite deficiențe, fie și minore, din învățământul de masă, iar în cazurile mai grave – în general din sistemul educațional, stabilirea la nivel oficial a unor limite educaționale prin impunerea unui anumit tip de învățământ profesional în funcție de tipul dizabilității (nomenclatorul profesiilor pentru orbi, surdomuți etc.), calificativul de irecuperabil acordat odată și pentru tot restul vieții – aceste și alte caracteristici ale abordării de până la 1990 a dizabilității erau lipsite de dimensiuni sociale, psihologice, pedagogice și psihopedagogice, cărora în sistemul educațional de tip incluziv li se rezervă rolul de repere principale, iar luate în ansamblu aceste dimensiuni conturează principalul obiectiv final al noii școli naționale.

În contextul implementării principiilor învățământului incluziv funcțiile, rolul și locul psihopedagogiei moderne se modifică în mod radical, aceasta devenind platforma teoretică și practică de realizare a noilor finalități educaționale. Pentru ca principiile de integrare/incluziune educațională să răspundă exigențelor societății contemporane, psihopedagogia își va orienta instrumentele, metodele, tehnologiile și procedeele – tot arsenalul de influență – asupra proceselor respective, în serviciul autorilor de strategii și programe naționale, care urmăresc scopul creării unui nou tip de servicii educaționale, accesibile și utile tuturor beneficiarilor.

Doar prin instrumentele specifice ale psihopedagogiei pot fi identificate particularitățile unice și irepetabile ale copiilor diagnosticați cu diverse deficiențe și, de asemenea, stabilite modalitățile individuale de satisfacere a nevoilor educaționale speciale, atestate la nivelul fiecărui copil în parte.

Doar psihopedagogia modernă are capacitatea deplină, manifestată, deopotrivă, la nivel de cercetare și la nivel de aplicare, de a stabili potențialul de dezvoltare al copilului concret și căile prin care acesta poate fi valorificat fără rezerve, ceea ce, de fapt, își propune, la modul practic, școala incluzivă. Prin instrumentele sale specifice, psihopedagogia impune la diagnosticarea și evaluarea complexă a fiecărui copil prin prisma a ceea ce poate face, și nu prin prisma a ceea ce nu are capacitate să facă; consolidează demersurile multidisciplinare în raport cu această categorie de copii, transformându-le într-un tot întreg, ce lucrează pentru o cauză comună – recuperarea/reabilitarea persoanei cu dizabilități; facilitează avansarea pe calea progresului prin promovarea tacticilor gen „pas cu pas”; încurajează schimbarea pozitivă prin susținerea noilor metode de evaluare a copilului care oferă părinților, cadrelor didactice, altor specialiști din învățământul incluziv un plus de încredere în forțele proprii, un optimism bine argumentat și o motivație pentru a persevera în activitatea lor cotidiană.

În contextul țărilor postcomuniste, noile abordări ale dizabilității și ale nevoilor speciale, pe care le manifestă persoanele cu deficiențe, dictează necesitatea aprofundării și a extinderii dimensiunii psihopedagogice, inclusiv prin reconsiderarea unor concepte, principii, caracteristici, procedee, scopuri și finalități, specifice

psihopedagogiei tradiționale, în baza cărora au fost formați, decenii la rând, specialiștii defectologi și au funcționat instituțiile din sistemul învățământului special.

Totodată, nu putem să nu menționăm și faptul că multe dintre conceptele și ideile privind educația și progresul copiilor cu dizabilități, elaborate în perioada sovietică, rămân în vigoare până în prezent, fiind preluate, dezvoltate și utilizate pe larg de către psihopedagogii moderni, atât din Est, cât și din Vest. Sugestivă în acest sens este moștenirea științifico-practică a lui L. S. Vîgotski, autorul unor abordări metodice eficiente și al unor elaborări inovatoare progresiste de educație a copiilor cu dizabilități, pe deplin aplicabile în condițiile actuale, deoarece nu contravin, ci, din contra, completează noua filosofie a dizabilității, bazată pe progres, finalități și competențe de viață cotidiană. Un singur exemplu, în acest sens: conceptul de adaptabilitate socială a persoanelor cu dizabilități, susținut științific și testat în practica educațională cu mult succes de către L. S. Vîgotski, ideea sa revoluționară exprimată prin constatarea, devenită ulterior celebră, și anume „Orice copil cu dizabilități este capabil de progres”, cu regret, nu au fost aplicate, în măsură deplină, în psihopedagogia sovietică, în schimb au constituit punctul de pornire în filosofia noii psihopedagogii care a contribuit, într-o anumită măsură, la crearea practicilor occidentale de succes în raport cu educația copiilor cu dizabilități.

Astfel, în prezent nimeni nu mai pune la îndoială faptul că persoanele cu dizabilități, în condiții adecvate, își pot forma importante calități de adaptare socială, de autonomie personală, de relaționare interumană. Dacă sunt stimulate pe direcția maturizării sociale, aceste persoane sunt capabile să-și dezvolte competențe suficiente pentru a le permite încadrarea în câmpul muncii și prestarea unei activități profesionale, prin care să-și valorifice potențialul și din care să-și câștige existența. În această ordine de idei, psihopedagogii în domeniul incluziunii se conduc de un nou ideal educațional care presupune afirmarea cât mai deplină a diversității și a caracterului eminent individual, specific oricărei persoane, ca entitate originală și unică în felul său. Or, pentru ca trecerea de la concept filosofic la fapte concrete, cu implicații reale la nivel de individ și de comunitate, să se producă, mediul educațional trebuie să ofere șanse egale de dezvoltare pentru toți beneficiarii, indiferent de statutul lor psihofizic.

Psihopedagogia modernă dispune de instrumente și de metode specifice eficiente pentru a crea condiții adecvate în care să aibă loc satisfacerea deplină a cerințelor educaționale individuale ale persoanei, oricât de specifice ar fi acestea (în literatura de specialitate întâlnim, în acest sens, termenul de „originalitate specifică”), și formarea competențelor de socializare, inclusiv în domeniul profesional.

Incluziunea educațională a copilului cu dizabilități revendică o apropiere fizică, dar și comunicativă între toți actorii implicați în acest proces: cadru didactic – elev; elev – elev; membri ai echipei multidisciplinare – elev, părinte; cadru didactic, educator – părinte, elev etc. Această apropiere are drept scop atingerea unui grad de cunoaștere mai înalt și, în consecință, o mai bună pregătire a persoanelor cu dizabilități pentru stabilirea și promovarea unor relații, care să prevină excluziunea socială și să promoveze la nivel comunitar noua abordare a principiului șanselor egale. Rezistența unor indivizi sau comunități umane la acest principiu definitoriu pentru psihopedagogia modernă își are originea în necunoașterea reciprocă și în educația vicioasă, bazată pe egoism social cu trăsături clar pronunțate la nivel de relaționare interumană.

Rolul școlii incluzive în stabilirea unor relații normale dintre individ și societate, și, firește, dintre societate și individ, este definitoriu, căci nu în zadar se spune: „Școala este oglinda societății”. Dacă în școală se va reuși formarea unor relații armonioase, de înțelegere și de acceptare reciprocă între copii, atunci, cu siguranță, societatea pe care aceștia o vor constitui, atunci când vor deveni maturi, va fi una favorabilă și stimulativă pentru afirmarea oricărui individ, pentru formarea sa ca cetățean cu drepturi depline, capabil să se autoguverneze, să contribuie la dezvoltarea mediului social în care trăiește. Este o chestiune de schimbare a mentalității la nivel personal și social. Temelia ei o pune școala incluzivă, care activează prin prisma viitorului și țintește în finalități cu bătaie lungă.

Societatea incluzivă va rămâne un simplu ideal, un deziderat utopic, dacă școala nu va reuși să devină, ea însăși, un mediu incluziv, căci numai în acest caz se poate încetățeni în mentalitatea colectivă principiul nondiscriminării, al respectului față de diversitate, al acceptării valorii intrinsece a fiecărei ființe umane și a dreptului acesteia la afirmarea potențialului de care dispune.

Bibliografie:

- Buda, C., *Integrarea școlară vs incluziune*. În: Alternative educaționale de succes. Repere metodologice în activitatea instructiv-educativă și terapeutică din învățământul special. Baia Mare: Ed. Ceconi, 2019. pp. 44-48. ISBN 978-606-725-260-6.
- Cara, A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: Studiu de politici publice*. Inst. de Politici Publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 60 p. ISBN 978-9975-3030-4-0.
- Danii, A., Popovici, D. V., Racu, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.
- Morina, A., Lopez-Gavira, R., Molina, V. M. What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. 2017. Vol. 64, №4. p. 353-367. ISSN 1034-912X.
- MUNTEANU, P. *Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova din perspectiva valorizării rolurilor sociale*. autoref. tezei de doc. în sociologie. Chișinău, 2018.
- North, D. C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Washington University: Cambridge University Press, 1990. 152 p. ISBN 9780511808678.
- Norwich, B. Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education. In: *Cambridge Journal of Education*. 2014. p. 1-16. doi:10.1080/0305764X.2014.963027.
- Racu, A. *Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive*. Chișinău, 2012.
- Racu, A. *Interacțiunea dintre școala auxiliară și familie în adaptarea socială a elevilor*. Chișinău: Editura Știința, 1982.
- Racu, A., Popovici, D. V., Danii, A. *Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale*. Chișinău: Ed. Universul, 2009.
- Racu, A., Popovici, D. -V., Danii, A., Crețu, V. *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple*. Chișinău: Ed. Pontos, 2009

Secțiunea

**STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE
ÎN MEDIUL ONLINE**

MOTIVAȚIA, UN FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE – ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE

Mariana BUZEA¹

The generation of this millenium is living a time of change, in wich primary school students are also interrogatively looking for new meanings of its existence in communication. As values of prime importance. In the educational practice of the acquisition of the romanian language by the primary school students, the communication in the romanian language. The evaluation of the students communication skills designates the role of the romanian language in the students socialization process, marks the relational context of the comunication as a collaboration contract based on the functional ensemble of the verbal interaction.

Generația acestui mileniu trăiește un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare. Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri-cognitiv, social, cultural, civilizator, globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

În practica educațională a achiziționării limbii române de către elevii claselor primare se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Indiferent de modul de clasificare sau de folosire a motivației, tehnicile motivaționale au în comun ideea potrivit căreia cu cât este mai mare responsabilitatea, recunoașterea, respectul ori statutul acordat elevilor din clasele primare, cu atât este mai mare sentimentul de implicare în activitatea didactică privind însușirea limbajului literar și a conținutului literar și de aici cu atât mai mare va fi motivația fiecărui elev.

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor din clasă: fiecare elev judecă nevoile din perspectiva experienței individuale. Într-o clasă de elevi cu o „istorie” săracă de relații motivaționale, orice tactică motivațională este privită/acceptată cu suspiciune;
- atitudinea profesorului poate fi un factor decisiv de succes ori eșec; el va privi motivarea prin participarea individuală ca pe o metodă de fundamantare a rolului fiecărui elev;
- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele va contribui la motivarea elevilor în însușirea limbajului literar;

¹ Profesor pentru învățământul primar, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” Slatina

- modul în care este aplicată tactica de motivare a elevilor; o practică impusă va fi întâmpinată cu mai multă rezistență decât cea în care există o consultare/consiliere prealabilă;
- stilul de management educațional: un învățător autoritar va avea o forță de convingere mult mai apatică și lipsa dorinței de cooperare a elevilor va spori dispariția motivației.

Astfel, în procesul însușirii performante a limbajului literar românesc pentru faptul că inițiind studierea aspectului motivațional, psihologii au inclus noțiunea de „motivație” care se utilizează „pentru marcarea întregului complex de determinante ale comportamentului, în sens mai îngust, noțiunea de „motivație” ține doar de forme concrete ale conduitelor umane” [1; p. 4]. Motivul este definit ca stimulente și orientare a activității omului în realitatea reflectată de el.

În abordarea noțiunilor de „motivație” și „motiv” sunt direcționate definiții diverse. Рубинштейн С. Л. a definit motivația ca determinare subiectivă a conduitei omului generată de procesul de reflectare a lumii-prin motivația sa omul este încadrat în contextul realității, motivația fiind determinarea realizată prin psihic. [3; 9c]

Condițiile de consolidare a motivației învățării sunt relaționate de schimbările ce se produc în caracterul activității intelectuale (literar-artistică) a elevilor, în componentele structurale ale acestei activități.

Motivele cognitiv-instructive se formează și în baza anumitor modificări pozitive intervenite în motivația învățării, cum ar fi conștiinciozitatea, independența, eficiența stimulilor, rolul motivului ca generator de idei, acesta fiind un motiv intern: elevul trebuie să învețe pentru a putea utiliza limbajul literar.

Acest tip de motive îl face pe elev să conștientizeze importanța culturală și socială a literaturii române, ele reprezentând și interesul lui stabil, care poate exercita funcții ale motivației- cea cognitiv-constructivă și cea de colaborare. Aici poate fi adusă în discuție dependența caracterului motivației, inclusiv al motivelor cognitiv-instructive, de metoda de organizare și de desfășurare a activităților didactice.

În investigația noastră metoda activă, folosită la dezvoltarea motivației privind însușirea limbajului literar, a fost determinată de rolul asupra procesului de însușire a limbajului literar, de eficiența acestuia și de rolul pe care îl are o anumită organizare a activității didactice în formarea sferelor motivaționale, în schimbarea caracteristicilor și structurii ei.

Motivația poate fi considerată ca un factor intern, care, împreună cu ceilalți factori interni (aptitudini, trăsături de tip particularități individuale, însușiri de caracter, etc), contribuie la determinarea manifestărilor de conduită. Ea are un caracter disponibil față de excitantul extrem ce îndeplinește, în primul rând, o funcție precipitoare. Elevii cu motivații diferite în situații externe identice au manifestări diverse. Chiar unul și același elev este posibil să aibă o conduită diferită în situații identice, în funcție de starea sa internă actuală, de orientarea pregătitoare, în funcție de motivația sa actuală (satisfacerea sau nesatisfacerea anumitor trebuințe).

În procesul însușirii limbajului literar am constatat că stările interne apar nu numai ca rezultat al desfășurării complexelor de fenomene interne, ci și pe baza interrelației acestora cu condițiile externe. Aici este important să se acționeze asupra „modurilor interni” ai conduitei. Trebuie să menționăm că prin însușirea și practicarea limbajului literar, elevul își exteriorizează verbal conduita sa intelectuală literară.

Astfel „motivul este mobilul care alege dintre deprinderile existente pe aceea care va fi actualizată”. [3;205p]

Pe lângă funcția de activizare generală, motivația îndeplinește și o anumită funcție de direcționare. Datorită faptului că activizarea realizată prin motivație este, în cele mai multe cazuri, specifică, afectând anumite sisteme funcționale, ea contribuie în interacțiunea sa cu stimuli la determinarea direcției acțiunii. De aceea în activitatea de însușire a limbajului literar este nevoie de a aborda motivația sub aspect dinamic și direcțional, după J. Nuttin [4;83p]. Aceasta înseamnă că această conduită intelectuală a elevilor se direcționează printr-o orientare selectivă, activă și persistentă, prin reacții preferențial (refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții).

În activitățile didactice fenomenul motivațional nu se separă de celelalte aspecte și modalități ale activității psihice. O legătură nemijlocită există între motivație și viața afectivă, deoarece unde apare motivația, apare în mod necondiționat, într-o formă sau alta, și fenomenul afectiv. Elevii sunt motivați afectiv când știu că și colegii lor pot cunoaște limbajul literar cu cei din jur. De aceea, motivația este strâns legată de activitatea voluntară, întrucât manifestările de voință, mai ales sub aspectul lor literar dinamic, nici nu pot fi explicate decât pe baza motivației. Aceasta nu poate fi izolată nici de procesele de cunoaștere a limbajului literar. În general, fiecare act de cunoaștere a limbajului literar și a lumii literare este în același timp și un act prin care introducem în acțiune noi determinanți ai conduitei noastre literare, afirmă S. Rubinștein. [5;p. 328].

Interesele își au reversul lor, adică repulsia sau aversiunea. În acest caz, o categorie de obiecte sau fenomene în loc să mobilizeze atenția și activitatea persoanei, provoacă inhibiții și diferite manifestări repulsive, de apărare, de îndepărtare, adică o atitudine negativă. Dacă o persoană lucrează într-un domeniu de activitate interesantă pentru ea, atunci va fi activizată și randamentul său va crește, iar dacă efectuează anumite activități față de care are atitudine repulsivă, randamentul va fi mult sub nivelul, aptitudinilor și posibilităților sale, în ciuda eforturilor serioase pe care le depune.

În foarte multe cazuri, persoane care într-o serie întreagă de domenii prezintă performanțe foarte bune, în unele preocupări care, de altfel, nu cer o pregătire specială obțin rezultate slabe. De exemplu, cineva poate să obțină rezultate bune în activitatea științifică și pedagogică, dar în același timp să rămână cu totul în urmă dacă este vorba de rezolvarea unor rebusuri, însă nu pentru că datorită aptitudinilor nu ar putea să obțină și în acest domeniu rezultate apreciabile, ci din cauza atitudinii sale de indiferență sau chiar repulsie față de acea persoană rebusurile nu prezintă nici o semnificație comparativ cu alte probleme. Influența intereselor se răsfrânge asupra tuturor proceselor psihice: percepția, memoria, gândirea, imaginația, ca și asupra vieții afective și a manifestărilor de voință.

Interesul se formează în cadrul activității pe baza experienței, sub influența mediului, dar se formează în concordanță și în strânsă interdependență cu necesitățile și intențiile persoanei. Chiar și aptitudinile pot avea rol în determinarea intereselor. Cercetările au demonstrat că între aptitudini și interese există o corelație pozitivă. Această corelație se datorează faptului că omul înclină să se manifeste în direcția în care poate obține un succes, deci în direcția aptitudinilor sale reale. [1;p. 18]

Aptitudinea nu atrage însă după sine în mod necondiționat și tendința de afirmare în această direcție, fiindcă în determinarea interesului, în afară de aptitudini,

intervin și alți factori importanți, și anume factori motivaționali și împrejurările exterioare. [6;p. 30]

Interesele la elevii claselor primare și la adolescenți se caracterizează printr-o stabilitate redusă și se schimbă pe parcursul dezvoltării și creșterii individuale. Ele se conformează întotdeauna necesităților, motivației și activității caracteristice perioadei de vârstă respective. Pe lângă aceste caracteristici ale intereselor specifice vârstei, bineînțeles există și în această fază trăsături specifice ale intereselor.

Labilitatea intereselor poate avea la bază mai multe cauze. Una dintre aceste cauze ar fi cunoașterea superficială a anumitor domenii de activitate. O persoană poate să-și formeze interesul (pozitiv sau negativ) față de anumite preocupări pe baza unor aspecte superficiale, neesențiale sau cu totul parțiale. Așa ar fi de exemplu, aspectului locului de învățare a limbajului literar, opinii și aprecieri răspândite, atitudinea față de obiect, profesor, colegi, etc. Uneori influența, chiar neintenționată, a unor persoane cu prestigiu poate avea rol important în formarea interesului, afirmă cercetătorul V. Mahu. [2;p. 13]

Bibliografie:

- Chireev A. *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*://Viața școlii:-Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p. 18;
- Mahu V. *Problematizarea și motivația în procesul de instruire*-Chișinău:Editura Știința, 1992-p. 13;
- Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*. Ред. Респ. Е. В. Сорохов, Издание второе – Москва, Педагогика, 1976, 9с;
- Piaget J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, București:E. D. P., 1972-205p;
- Nuttin J. *La motivation*//*Traite de Psychologie Experimentale*, vol V:*Motivation, Emotion et Personalite*-Paris:PUF, 1963, p. 1-83;
- Rubinștein S. L. *Existență și cunoștință*, București, Editura Științifică, 1962-328p;
- Roșca Al. *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, București:Editura Științifică, 1971, p30;

EXPERIENȚE PEDAGOGICE DE VALORIFICARE TIC ÎN FORMAREA CONTINUĂ A COMPETENȚEI EVALUATIVE LA PROFESORI

**Claudiu CHINDRIȘ¹,
Liliana Felicia CHINDRIȘ²**

According to the Education Code, in the context of the education system, the notion of competence system is used, which includes knowledge, skills, attitudes and values that allow the active participation of the individual in social and economic life. These skills are classified into key skills (communication in the mother tongue, languages of international circulation, in mathematics, science and technology, digital, entrepreneurial, etc.) and professional skills

În contextul educației actuale, tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în procesul de învățare și evaluare. În special, utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC) poate fi extrem de utilă în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor. În acest articol, vom discuta despre câteva experiențe pedagogice de valorificare a TIC în formarea continuă a competenței evaluative la profesori.

Un prim exemplu de utilizare a TIC în evaluarea profesorilor este utilizarea instrumentelor online de autoevaluare, precum rubrici sau chestionare. Acestea permit profesorilor să-și evalueze propriul nivel de competență într-un anumit domeniu și să identifice punctele lor tari și punctele slabe. De asemenea, instrumentele de autoevaluare online pot fi utilizate și pentru a monitoriza progresul în dezvoltarea competenței evaluative.

Un alt exemplu este utilizarea platformelor online de formare și instruire, cum ar fi Coursera, EdX sau Khan Academy. Acestea oferă cursuri online despre evaluarea și dezvoltarea competențelor evaluative, astfel încât profesorii să poată să-și îmbunătățească abilitățile de evaluare. De asemenea, aceste platforme pot fi utilizate pentru a obține o certificare sau o diplomă într-un anumit domeniu, ceea ce poate îmbunătăți calificările și capacitatea de evaluare a profesorilor.

Un alt exemplu de utilizare a TIC în formarea continuă a competenței evaluative este utilizarea software-ului de analiză a datelor. Aceste instrumente permit profesorilor să colecteze și să analizeze date despre performanța elevilor și să-și ajusteze metodele de evaluare. De asemenea, software-ul de analiză a datelor poate fi utilizat pentru a dezvolta strategii personalizate de învățare și evaluare.

¹ Profesor, Colegiul Național Pedagogic Regele Ferdinand, Sighetul Marmăției, Romania, doctorand la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, Republica Moldova

² Professor, Colegiul Național Pedagogic Regele Ferdinand, Sighetul Marmăției, Romania, doctorand la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, Republica Moldova

Este important să se ia în considerare faptul că utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative la profesori necesită o abordare integrată și coerentă. Acest lucru înseamnă că profesorii ar trebui să ia în considerare nevoile specifice ale lor, să utilizeze instrumentele și platformele digitale potrivite și să asigure instruirea și suportul adecvat pentru a dezvolta abilitățile și competențele necesare.

În concluzie, utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative la profesori poate aduce multe beneficii. Cu toate acestea, este important să se ia în considerare selecția instrumentelor și platformelor digitale potrivite, oferirea de instruire și suport adecvat, integrarea TIC în mod coerent și eficient în procesul de învățare și asigurarea că utilizarea TIC este realizată într-un mod responsabil și etic.

O altă experiență pedagogică valoroasă în utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor este utilizarea jocurilor educative digitale. Acestea pot fi utilizate pentru a dezvolta abilitățile de evaluare a profesorilor într-un mod distractiv și interactiv. De exemplu, un joc educativ poate conține scenarii de evaluare în care profesorii trebuie să ia decizii și să-și justifice opțiunile.

De asemenea, utilizarea aplicațiilor mobile în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate fi extrem de utilă. Aplicațiile mobile pot fi utilizate pentru a facilita procesul de colectare a datelor și pentru a permite profesorilor să evalueze elevii în timp real. De exemplu, un profesor poate utiliza o aplicație mobilă pentru a colecta și analiza date despre participarea elevilor la orele de curs sau pentru a evalua calitatea prezentărilor lor.

În plus, utilizarea instrumentelor de videoconferință poate fi, de asemenea, foarte utilă în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor. Acestea permit profesorilor să participe la seminarii online sau să colaboreze cu alți profesori pentru a dezvolta noi strategii de evaluare și să primească feedback din partea altor experți din domeniu.

Nu în ultimul rând, utilizarea rețelelor sociale poate fi, de asemenea, benefică în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor. Acestea permit profesorilor să împărtășească idei, să discute strategii de evaluare și să primească feedback din partea altor profesori din domeniu. În plus, rețelele sociale pot fi utilizate și pentru a construi comunități de învățare în care profesorii să poată colabora și să-și împărtășească experiențele și cunoștințele.

Utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate aduce multe beneficii, iar există o varietate de instrumente și strategii disponibile pentru a sprijini acest proces. Cu toate acestea, este important ca profesorii să își aleagă cu grijă instrumentele și platformele digitale potrivite, să ia în considerare nevoile specifice ale lor și să primească instruire și suport adecvat pentru a dezvolta abilitățile și competențele necesare.

O altă strategie pedagogică valorificată în utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor este utilizarea portofoliilor digitale. Acestea pot fi utilizate pentru a colecta, organiza și prezenta documente și informații relevante pentru procesul de evaluare. Acestea pot include, de exemplu, mostre de lucrări ale elevilor, planuri de lecție și feedback-ul primit de la elevi și colegi.

Un alt mod de a utiliza TIC pentru formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor este prin utilizarea sistemelor de gestionare a învățării (LMS). Acestea pot fi utilizate pentru a administra și organiza materiale de învățare, precum și pentru a oferi feedback personalizat și analize de date. De exemplu, un LMS poate fi utilizat

pentru a colecta date despre performanța elevilor în timpul unui curs și pentru a genera rapoarte de progres care pot fi folosite pentru a adapta strategiile de evaluare în consecință.

De asemenea, utilizarea instrumentelor de analiză de date poate fi extrem de utilă în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor. Acestea permit profesorilor să colecteze, să organizeze și să analizeze datele despre performanța elevilor, astfel încât să poată lua decizii informate privind procesul de evaluare. De exemplu, un profesor poate utiliza un instrument de analiză de date pentru a identifica modele sau tendințe în performanța elevilor și pentru a adapta strategiile de evaluare în consecință.

În plus, utilizarea platformelor de învățare online poate fi benefică în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor. Acestea permit profesorilor să acceseze cursuri de formare online și resurse educaționale și să participe la comunități de învățare online în care pot colabora cu alți profesori și pot împărtăși experiențe și cunoștințe.

În general, utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate aduce multe beneficii, dar este important să se ia în considerare și unele provocări asociate cu utilizarea TIC în procesul de evaluare. Acestea pot include, de exemplu, probleme legate de securitatea datelor, nevoia de instruire adecvată și de suport tehnic, și nevoia de a asigura un echilibru între evaluarea bazată pe TIC și evaluarea tradițională.

Un alt aspect important în utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor este asigurarea unui mediu de învățare sigur și protejat pentru elevi. De exemplu, profesorii trebuie să fie conștienți de riscurile legate de utilizarea rețelelor sociale în procesul de evaluare și să ia măsuri pentru a evita situațiile în care elevii pot fi expuși la hărțuire sau bullying online.

De asemenea, este important ca profesorii să fie pregătiți să utilizeze TIC în procesul de evaluare și să primească instruire adecvată și suport tehnic. Acest lucru poate fi realizat prin participarea la programe de formare continuă care îi ajută să înțeleagă cum să utilizeze TIC în procesul de evaluare și să își îmbunătățească abilitățile tehnologice.

În plus, utilizarea TIC poate ajuta la promovarea unui proces de evaluare mai transparent și echitabil. De exemplu, un sistem de evaluare online poate fi configurat astfel încât să ofere feedback personalizat pentru fiecare elev, astfel încât aceștia să poată vedea exact unde trebuie să își îmbunătățească performanța. De asemenea, utilizarea TIC poate ajuta la eliminarea prejudecăților și a discriminării în procesul de evaluare, deoarece acestea permit evaluarea obiectivă a elevilor, fără influențele subiective ale profesorilor.

În concluzie, utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate aduce multe beneficii, dar este important să se ia în considerare și provocările asociate cu aceasta. Pentru a maximiza beneficiile și a minimiza riscurile, este important ca profesorii să fie pregătiți adecvat, să ia măsuri pentru a asigura un mediu de învățare sigur și protejat pentru elevi și să utilizeze TIC într-un mod echilibrat și obiectiv în procesul de evaluare.

În plus, utilizarea TIC poate ajuta la creșterea implicării și motivației elevilor în procesul de evaluare. De exemplu, prin utilizarea platformelor online, elevii pot accesa rapid și ușor feedback-ul și pot vedea imediat rezultatele evaluării lor. Acest

lucru îi poate motiva să își îmbunătățească performanța și să fie mai implicați în procesul de învățare.

De asemenea, utilizarea TIC poate ajuta la creșterea eficienței și a productivității în procesul de evaluare. De exemplu, prin utilizarea unor instrumente software specializate, profesorii pot evalua rapid și eficient lucrările elevilor și pot genera rapoarte detaliate privind performanța acestora. Acest lucru poate economisi timp și efort și poate permite profesorilor să se concentreze mai mult pe dezvoltarea competențelor elevilor.

Utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate contribui la îmbunătățirea calității educației și la creșterea performanței elevilor. Cu toate acestea, este important să se ia în considerare atât beneficiile, cât și riscurile asociate cu utilizarea TIC în procesul de evaluare și să se acorde atenție pregătirii adecvate a profesorilor în acest domeniu. De asemenea, este important să se asigure un mediu de învățare sigur și protejat pentru elevi și să se utilizeze TIC într-un mod echilibrat și obiectiv pentru a obține cele mai bune rezultate.

În plus, utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate contribui la dezvoltarea abilităților digitale ale elevilor. Prin integrarea TIC în procesul de evaluare, elevii pot fi expuși la diferite instrumente și tehnologii care îi pot ajuta să își dezvolte competențele digitale, cum ar fi utilizarea aplicațiilor și a platformelor online, gestionarea informațiilor și a datelor, precum și comunicarea și colaborarea online.

De asemenea, utilizarea TIC poate facilita evaluarea individualizată și personalizată a elevilor. Prin utilizarea unor instrumente de evaluare online, profesorii pot să ofere feedback personalizat și adaptat nevoilor și abilităților fiecărui elev. Acest lucru poate fi deosebit de util în cazul elevilor cu nevoi speciale sau cu abilități diferite de învățare.

De asemenea, utilizarea TIC poate ajuta la creșterea transparenței și a comunicării între profesori, elevi și părinți. Prin utilizarea unor platforme de comunicare online, profesorii pot comunica mai ușor cu elevii și părinții lor și pot oferi informații actualizate privind performanța elevilor. Acest lucru poate contribui la creșterea implicării părinților în procesul de educație și la îmbunătățirea colaborării între părinți și profesori în sprijinirea dezvoltării educaționale a elevilor.

În concluzie, utilizarea TIC în formarea continuă a competenței evaluative a profesorilor poate aduce multe beneficii, printre care îmbunătățirea calității educației, creșterea implicării și motivației elevilor, creșterea eficienței și a productivității în procesul de evaluare și dezvoltarea abilităților digitale ale elevilor. Cu toate acestea, este important să se ia în considerare și riscurile asociate cu utilizarea TIC în procesul de evaluare și să se acorde atenție pregătirii adecvate a profesorilor în acest domeniu. De asemenea, este important să se asigure un mediu de învățare sigur și protejat pentru elevi și să se utilizeze TIC într-un mod echilibrat și obiectiv pentru a obține cele mai bune rezultate.

Bibliografie/ webografie:

- Ali, W., & Ahmad, F. (2017). *Role of Information and Communication Technology in Education. International Journal of Scientific Research in Science and Technology (IJSRST)*, 3 (1), 80-83.
- Bacsich, P., & Pepler, G. (2019). *The use of digital technology in assessment: a brief history.* Research-publishing.net.

- European Commission. (2018). Digital Education Action Plan. Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). *Online formative assessment in higher education: A review of the literature*. *Computers & Education*, 57 (4), 2333-2351.
- Grant, M. M., & Thornton, H. R. (2007). *Best practices in technology-mediated formative assessment*. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 807-829). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. The New Media Consortium.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
- OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): *Effective Policies, Successful Schools*. Tan, L., & Liu, T. (2019). *Empowering teacher education with information and communication technology: The TPACK framework*. In P. Preciado Babb, S. S. Chen, & Y. H. Choi (Eds.), *Handbook of research on integrating technology into contemporary strategies for teaching and learning* (pp. 131-150). IGI Global.
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0022>

VALORIFICAREA EXERCITIILOR DIGITALE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR CE VIZEAZĂ DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR SANOGENE LA COPII DE VÂRSTĂ MICĂ

Ana DARIE¹

Technological progress and world events have changed the perception of learning, and this brings with it the need for learning, from the earliest ages, to be increasingly done through digital technologies. The acceleration with which changes in our lives take place, thanks to technological evolution, challenges us to align our steps in all areas of life, implicitly also at the educational level. The didactic process is subject to a competition that is generated by the specifics of the contemporary world, becoming a dynamic field. Thus, by using various web tools during the activities, the degree of attractiveness of the studied contents increases, and the children better assimilate the concepts in a pleasant way. The digitization of information and educational services, as well as the reconsideration of interactions and relationships in digital processes, also calls for the development of a high-performance digital educational system. Digital exercises addressed at early ages, targeting healthy behaviors, align with new requirements and emphasize ideas, change and innovative strategies. Any educational resource that supports this learning endeavor is not only beneficial, but necessary in maintaining good health and adopting a healthy lifestyle along the way.

În contextul actual, când progresul tehnologic și evenimentele mondiale au schimbat percepția asupra învățării, transformând învățarea clasică în demersuri de tip online, e-learning sau blended-learning și altele, apare nevoia ca, încă de la cele mai fragede vârste, copiii să fie pregătiți pentru interacțiunea cu mediul în care se produce învățarea, acesta realizându-se din ce în ce mai mult prin intermediul tehnologiei digitale.

Accelerarea cu care au loc schimbările din viața noastră, datorită evoluției tehnologice, ne provoacă să ne aliniem pașii în toate domeniile de viață, fapt demonstrat și de efectele crizei sanitare provocată de epidemia SARS-COV-2. Starea dictată de acea perioadă dificilă și neancorată în demersuri longitudinale a bulversat întreg sistemul educațional, obligându-l să se transfere în mediul online, pentru a continua învățarea la toate ciclurile de învățământ.

Pregătiți sau nu, ne-am trezit în fața unor ecrane, încercând să adaptăm strategiile și metodele didactice clasice și să creăm alte căi de învățare. Reușita organizării conținuturilor educaționale care au avut drept scop atingerea obiectivelor de predare, învățare și evaluare a fost în strânsă legătură cu managementul pedagogic

¹ Profesor învățământ preșcolar doctorand în cadrul Școlii doctorale „Științe ale Educației”, din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

și competențele digitale ale profesorilor și ale educabililor. Sigur că și accesul la tehnologie al actanților se subsumează scopului pe care l-a avut „școala de acasă”. Efortul tuturor a fost enorm și ne-a obligat să descoperim/redescoperim serviciile aplicațiilor Google Classroom, a platformei G Suite for Education, Kinderpedia și al altor platforme e-learning, explorând cum poate fi transpusă informația didactică într-o formă numeric binară pentru a produce învățarea.

Astăzi, educația intră într-o nouă eră în care învățarea are loc mai mult în afara sălii de clasă decât în interiorul școlii. Necesitatea acestor schimbări în procesul de învățământ a apărut odată cu existența mijloacelor de comunicare și a noilor tehnici de instruire care pot fi mai ușor accesibile unui segment mai larg de elevi. Apariția inteligenței artificiale, a roboticii de înaltă performanță, a tehnologiei de tip *cloud computing* sau *blockchain* a impus și o revizuire a cadrului european de referință pentru competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [4, p. 1], astfel încât cunoștințele, aptitudinile și atitudinile, inclusiv competența digitală, să răspundă nevoilor reale ale lumii contemporane, dar mai ales a celei ce va exista.

Este cert faptul că școala nu va mai fi la fel ca înainte de criza sanitară. Procesul didactic va fi supus unei competiții care e generată de specificul lumii contemporane, devenind un domeniu dinamic. Generația nativilor digitali va prefigura desing-ul viitoarelor lecții, iar nevoile și problemele societății vor impune materii noi în curriculumul școlar.

Preocupările decidenților legitimează nevoia unei schimbări la nivelul sistemului educațional. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) al Comisiei Europene stabilește trei priorități strategice [4, p. 5]:

1. *O mai bună utilizare a tehnologiilor digitale în procesul de predare și de învățare*
2. *Dezvoltarea competențelor și aptitudinilor digitale relevante pentru transformarea digitală*
3. *Îmbunătățirea educației cu ajutorul unei analize mai bune a datelor și al unei viziuni prospective*

Acest demers constituie un apel la o cooperare mai strânsă la nivel european, astfel încât sistemele de educație și formare să devină adecvate pentru era digitală și să nu mai existe decalaje considerabile între țări sau în interiorul acestora unde sunt medii dezavantajate, în special în ceea ce privește infrastructura și competențele digitale.

În societățile avansate din punct de vedere tehnologic educația nu se mai poate realiza doar într-un mod empiric. Acest fapt a fost constatat și pe parcursul crizei sanitare, când „unii profesori au reușit intuitiv să navigheze pe diverse platforme care permiteau crearea resurselor educaționale, au analizat practicile împărtășite de alți colegi mai experimentați și cu o motivare personală, au creat RED-uri în predare sau le-au utilizat pe cele existente. Alții, în cea mai mare parte a lor, au considerat ecranul ca fiind catedra de la care pleacă informația ce trebuie asimilată de educabil.” [2]

Pe de o parte, transformarea digitală în educație este determinată de progresul tehnologic și de gradul de conectivitate la device-uri, pe de altă parte, de utilizarea dispozitivelor și a platformelor/aplicațiilor digitale, precum și de existența competențelor digitale. Astfel, se impune găsirea de soluții care să răspundă nevoilor

foarte diverse ale practicienilor, care vizează reconsiderarea modului și tehnicilor de predare-învățare-evaluare, ce pornesc de la simpla trebuință de a învăța cum să se conecteze la o platformă de e-learning ca să le dicteze elevilor sau să lucreze pe tablă, până la crearea de strategii didactice elaborate. Digitalizarea informațiilor și a serviciilor educaționale, precum și reconsiderarea interacțiunilor și a relațiilor în procese digitale, solicită și dezvoltarea unui sistem de educație digitală de înaltă performanță.

Suntem astăzi în fața unei generații digitale care folosește aplicațiile digitale ca și cum ar respira, de aceea ar trebui să existe o ofertă educațională menită să determine elevul (learner-ul) să acționeze optim cu situația de învățare, ca să își dezvolte competențele vizate de curriculumul școlar. Criza sanitară generată de COVID-19 a marcat un punct de la care nu se mai poate reveni la situația de dinainte în ce privește modalitățile de utilizare a tehnologiei în domeniul educațional, fapt constatat și de studiul Comisiei Europene efectuat în cadrul Planului de acțiune pentru educația digitală, denumit *„Resetarea educației și formării pentru era digitală”* (2021-2027), în care 95% dintre respondenți au afirmat că este imperios necesar să existe o schimbare în abordarea învățării, iar resursele pedagogice și conținuturile online trebuie să fie relevante, interactive și mai ușor de utilizat. [5, p. 6] Pentru a face față problemelor prezentului, este necesar să ameliorăm metodele tradiționale cu scopul de a spori eficiența lor și, pe de altă parte, este necesar să adoptăm noi metode de învățământ, astfel încât școala să fie în pas cu cerințele societății actuale.

Învățarea mixtă (blended learning, BL) este percepută ca fiind o combinație a educației tradiționale cu tehnologia informației și a comunicării (TIC). Ea este proiectată de așa manieră, încât să poată fi flexibilă și variată, încorporând utilizarea tehnologiei accesibile tuturor, pentru a atinge rezultatele învățării. Grație învățării combinate există posibilitatea de a transforma învățarea într-o experiență bogată pentru educabili, indiferent de locație, ajutându-i pe aceștia să abordeze învățarea în modul în care pot și doresc să o facă, în funcție de stilul lor de învățare și de timpul pe care îl au la dispoziție.

Această învățare mixtă este potrivită pentru învățământul preșcolar prin prisma faptului că este o activitate incitantă ce se bazează pe joc. Prin folosirea diverselor instrumente web în timpul activităților, gradul de atractivitate a conținuturilor studiate sporește, iar copiii asimilează mai bine noțiunile într-o manieră plăcută. Învățarea bazată pe joc se referă la acea abordare pedagogică a utilizării jocurilor în educație. Din punct de vedere pedagogic este important să facem distincția între joc ca activitate de recreere, care implică existența unor reguli, între jocuri video de tip simulare, care dezvoltă competențele profesionale și pe cele de autonomie individuală, între jocurile educaționale, care sunt special concepute pentru atingerea anumitor obiective și între învățarea bazată pe joc (game based learning), unde există un scenariu de învățare, care implică anumite caracteristici ale contextului de predare-învățare-evaluare.

Învățarea bazată pe jocuri digitale este o abordare ce se concentrează pe elev, în care jocul facilitează atingerea unor rezultate așteptate ale învățării, fiind totodată o modalitate agreabilă pentru elevi de a achiziționa noi informații, noțiuni și de a-și dezvolta abilitățile și atitudinile într-o atmosferă ludică. Fiind captivante, provocatoare, formând competențe de cooperare și de negociere, dar mai ales oferind

un feedback imediat prin recompense ludice, jocul digital este un instrument de învățare potrivit încă de la vârste timpurii.

Un schimb de informații practice între profesori și chiar elevi prin intermediul platformelor online, pentru a asigura un sistem de bune practici în ceea ce privește conținuturile, se poate realiza prin intermediul resurselor educaționale deschise. Conceptul de Resurse Educaționale Deschise (RED) este din ce în ce mai prezent în strategiile privind dezvoltarea sistemelor educaționale, la fel și în programele de sprijinire a performanței actului educațional și al celor care fac referire la asigurarea accesului elevilor, profesorilor și părinților la materiale educaționale de calitate. La nivel național, Agenda Digitală a României consideră utilizarea TIC (RED și Web 2. 0) în cadrul procesului de învățare și în cadrul procesului de Învățare pe Tot Parcursul Vieții (Life-Long-Learning) ca o linie strategică de dezvoltare, fapt precizat și în Acordul de Parteneriat cu Uniunea Europeană 2014 – 2020. [5, p. 80]. Astfel, aceste platforme sau biblioteci virtuale devin un suport util în procesul de predare-învățare-evaluare.

Una dintre platforme, pe care am folosit-o cu preșcolarii în învățarea online și pe care o utilizez și în prezent la clasă, o aplicație Web 2. 0 ce există de mult timp pe piață, este LearningApps. org. Acest instrument oferă sprijin în procesele de învățare și predare prin module interactive care pot fi integrate în conținuturile de învățare sau pot fi utilizate în procesul de evaluare. Cu succes, pe baza exercițiilor existente pe această platformă, se poate desfășura fixarea unor noțiuni sau chiar captarea atenției la începutul unei activități. Platforma pune la dispoziția utilizatorului o serie de exerciții în baza șabloanelor pe care se pot construi exerciții similare sau exerciții elaborate de membrii comunității și încărcate în fișierele existente, ce sunt structurate pe categorii, la care pot fi modificate sarcinile și itemii. Scopul aplicației este de a aduna și oferi module interactive de învățare ce pot fi utilizate ca atare sau modificate și de a le pune la dispoziție unui public larg. Aceste exerciții sunt doar o parte integrantă dintr-un scenariu didactic și nu pot reprezenta în întregime o unitate de învățare completă, ci trebuie încorporate într-un scenariu de predare corespunzător cu tema de studiu.

După pandemie, platforma pune la dispoziție și o variantă în limba română, dar, din păcate, a fost restricționat beneficiul de a crea clase digitale, unde exista posibilitatea de a urmări evoluția copiilor înscriși în clasa profesorului și de a cuantifica reușita fiecăruia în rezolvarea exercițiului/modulului plasat în mapa clasei. Existența variată a 21 de exerciții de tipul: Ordonează perechi; Ordonare pe grupe; Puzzle – Grupe; Cuvinte încrucișate; Jocul Milionarii; Quiz cu alegere; Quiz cu alegere multiplă; Completează tabel; Quiz cu introducere; Tabel cu ordonare; Ordonează perechi; Spânzurătoarea; ș. a. transformă învățarea într-o joacă.

Platforma LearninApps este atractivă și oferă posibilitatea de a însoți întrebările cu imagini ce pot fi prelucrate direct pe aplicație. Acest aspect este important pentru exercițiile ce se adresează copiilor preșcolari, dat fiind faptul că la vârsta preșcolarității elevii nu pot citi un item.

Avantajul de a a-și demonstra cunoștințele fără teamă că pot exista erori și bazându-se pe faptul că jocul poate fi reluat ori de câte ori este nevoie, face ca aplicația digitală să devină o oportunitate de învățare fără stres pentru copii, iar evaluarea unor conținuturi prin utilizarea instrumentelor platformei devine o procedură facilă, al cărei caracter ludic îi determină pe aceștia să obțină rezultate mult mai bune decât în evaluările prin metode clasice.

Sigur că există și dezavantaje atunci când dorim să evaluăm competențe ce corespund unor niveluri taxonomice superioare de tipul analizei sau sintezei, dar interesul și implicarea neîntreruptă a subiectului prin interactivitate permit eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare și dezvoltă totodată competențele digitale ale copiilor.

Spre exemplificare, inserez link-urile unor resurse digitale elaborate pe această platformă, cu modalitatea de evaluare pe care am efectuat-o în clasa digitală și impactul exercițiilor pe care l-am creat în rândul comunității LearningApps.

Pornind de la textului „Omida mâncăcioasă” [7 OMIDA MÂNCĂCIOASĂ], scris de *Eric Carle*, am vizat în colecția de exerciții create pe platforma on-line formarea unor noțiuni, priceperi și deprinderi în diferite contexte de învățare, care vizează alegeri potrivite cu adoptarea unui *stil de viață sănătos*. Impactul resursei digitale create asupra educabililor s-a soldat cu acceptarea consumului zilnic de porții de legume și fructe în rândul celor mici. De asemenea, exercițiul [8 UN PRÂNZ SĂNĂTOS, CREȘTE UN IEDUȚ FRUMOS] a vizat alegerea alimentelor pentru a alcătui o farfurie corectă pentru masa de prânz și a produselor sănătoase ce sunt indicate pentru micul dejun.

În contextul unei provocări existențiale, și anume obezitatea în rândul populației adulte, dar și a copiilor de vârstă mică, școala este chemată să răspundă cu acțiuni concrete de intervenție educațională pentru a diminua sau înlătura comportamentele de risc pentru sănătate. Această afecțiune complexă, multifactorială, caracterizată prin creșterea greutateii corporale pe seama țesutului adipos s-a amplificat în ultimii ani din cauza restricțiilor pandemice și a ajuns, conform datelor statistice a *Raportului European privind Obezitatea*, publicat în luna mai 2022, să reprezinte un procent de 60% dintre adulții europeni, în timp ce excesul de greutate afectează 8 din 10 copii sub cinci ani și 1 din 3 copii de vârstă școlară. [6] Aceste date alarmante întăresc ideea vehiculată de specialiști în legătură cu obezitatea care este văzută ca fiind o nouă pandemie a civilizației moderne.

Momentele de primejdie pentru noi toți, cauzate de un virus, ne-au făcut să medităm și mai mult asupra valorii inegalabile a stării de sănătate, prioritizând propriile trebuințe, cu aplecare spre adoptarea unui stil de viață cât mai compatibil cu cel ideal. Astfel, revizuirea/învățarea unor comportamente sanogene se cultivă în mediul proximal, în familie, iar pentru copii, în mod special, în școală. Orice resursă educațională care sprijină acest demers de învățare este nu numai benefică, ci și necesară în a menține o stare bună de sănătate și pentru a adopta pe parcurs un stil sănătos de viață.

În concluzie, exercițiile digitale abordate la vârste timpurii și care vizează comportamentele sanogene se aliniază noilor cerințe și pun accent pe idei, pe schimbare și pe strategii inovative. Prin această abordare sistemică a conținuturilor cu referire la conceptul de *stil de viață sănătos* se reușește crearea unui spațiu atractiv și eficient, pentru ca învățarea să se realizeze cu plăcere și cu bucuria cunoașterii.

Bibliografie/ webografie:

Cașu, D., Gavrilenco, N., Garbatovschi, V., *Utilizarea platformelor educaționale în procesul de predare-învățare-evaluare: Suport metodologic*. Ministerul Educației și Cercetării, Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ)–Chișinău: Print-Caro, 2022.
Disponibil: https://cpam.md/wpcontent/uploads/2022/05/Suport_integru_RO_web.pdf

Darie, A., *Managementul învățării online-perspective*. În: EDICT – Revista educației. Editura Agata, ISSN: 1582-909X, 202.

Disponibil: <https://edict.ro/managementul-invatariei-online-perspective/>.

Mocanu, V., *Prevenția obezității la vârsta copilăriei-obeziitatea la vârsta copilăriei: factor de risc pentru sănătate de-a lungul vieții*, Editura Gr. T. Popa, Iași, 2015.

*** Comisia Europeană, Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură, *COMUNICARE A COMISIEI CĂTRE PARLAMENTUL EUROPEAN, CONSILIU, COMITETUL ECONOMIC ȘI SOCIAL EUROPEAN ȘI COMITETUL REGIUNILOR privind Planul de acțiune pentru educația digitală*, Bruxelles, 17. 1. 2018 COM (2018) 22 final. [citat 26. 04. 2023].

Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52018DC0022>

*** MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, *STRATEGIA PRIVIND DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA*, Document în consultare publică în perioada 18 decembrie 2020 – 15 februarie 2021. [citat 25. 04. 2023].

Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20%20document%20consultare.pdf>

*** World Health Organization. Regional Office for Europe. (2022). WHO European Regional Obesity Report 2022. World Health Organization. Regional Office for Europe. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, 2022. 206p. [citat 23. 04. 2023]. ISBN:9789289057738.

Disponibil <https://apps.who.int/iris/handle/10665/353747>

*** <https://learningapps.org/watch?v=pi1ub3y3c20>

*** <https://learningapps.org/display?v=ppygb4s2c21>

JOCUL DIDACTIC, STRATEGIE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ

Elena Maria ERDELI¹

The notions of play and childhood are so closely related that we can hardly think of one without immediately thinking of the other. At the same time, the game is the means by which certain physical, cognitive and social skills are gained. During the game, the child experiences certain actions, which will later be combined with other more complex skills. The game stimulates the child on several levels: sensorimotor, intellectual, social, creative, self-awareness, moral and even therapeutic. In this paper I propose some indoor and outdoor games that can be carried out during activities with students and that can contribute to the integration of children with special educational needs.

Una din formele de manifestare a copilului este jocul. Izvorâtă din nevoia de acțiune, de mișcare, această activitate, este pentru copil, o modalitate de a-și consuma energia, sau de a se distra, un mod plăcut de a utilizat timpul, de a socializa cu alți copii, cu alte persoane. Prin intermediul jocului, copilul își satisface nevoia de activitate, de acționare asupra obiectelor și de transpunere în situații diferite. Practic copilul descoperă lumea prin intermediul jocului. Inițial, copilul mic acționează prin imitație, pornind de la anumite modele, iar unele gesturi sunt descoperite întâmplător, pentru ca mai târziu, ele să poată fi reproduse.

Prin joc copilul gândește și anticipează conduitele superioare. În opinia lui Chateau un copil care nu știe să se joace, este un „mic bătrân”, este un adult care nu va ști să gândească. Despre un copil nu se poate spune că „el crește” și atât; trebuie să spunem că el „se dezvoltă” prin joc. Kelemen consideră că prin joc copilul pune în acțiune posibilitățile care decurg din structura sa particulară, traduce în fapte potențele virtuale care apar succesiv la suprafața ființei sale, le asimilează și le dezvoltă, le îmbină și le complică, își coordonează ființa și îi dă vigoare.

Leontiev consideră că jocul propriu-zis apare atunci când copilul devine conștient de mic de cei din jur, deci practic în jurul vârstei de 3 ani, de aceea jocul este considerat activitate predominantă specifică celei de-a doua copilării, respectiv preșcolarului.

J. Bruner descoperă jocul ca pe un mijloc important de obținere a deprinderilor fizice și cognitive de către copil. La început în joc sunt exersate acțiuni mai simple care ulterior vor fi combinate în deprinderi de rang superior, astfel la început se manifestă o atitudine de explorare (a unor jucării) apoi copilul va încerca utilizările și combinațiile posibile până când va deveni capabil să asambleze jucăriile. În acest gen de joc copilul învață să înțeleagă o serie de aspecte legate de relațiile spațiale, de

¹ Profesor, inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Bihor

forma și de utilitatea pieselor. În opinia lui Bruner se întâlnește ideea conform căreia jocul are o valoare informativă, dar și formativă cu implicații profunde în mecanismul dezvoltării copilului.

D. B. Elkonin definește joculca fiind „acea formă de activitate în care relațiile sociale dintre oameni se recrează în afara condițiilor activităților utilitare nemijlocite”.

Noțiunile de joc și copilărie sunt atât de strâns legate încât aproape nu ne putem gândi la una fără a ne gândi imediat și la cealaltă.

Jocul didactic este: „... un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învățare” (Bache H., Mateiaș A., Popescu E., Șerban F. 1994). Jocul didactic constituie o formă de activitate prin care se rezolvă una sau mai multe sarcini didactice prin îmbinarea tehnicilor de realizare a acestor sarcini cu elementul de joc. Jocurile devin metode de instruire în cazul în care sunt organizate și se succedă conform logicii cunoașterii și învățării.

Totofată, jocul este mijlocul prin care se câștigă anumite deprinderi fizice, cognitive și sociale. În timpul jocului copilul experimentează anumite acțiuni, care ulterior vor fi combinate cu alte deprinderi mai complexe. Jocul stimulează copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conștiinței de sine, moral și chiar terapeutic.

În timpul jocului, copilul inventează și repetă anumite mișcări, fapt ce va contribui la dezvoltarea treptată a gândirii, memoriei, imaginației și creativității.

În relația sa cu adultul, copilul își dezvoltă conștiința despre morală, pornind de la conceptul recompensă – pedeapsă. În colectivitate, în cadrul jocurilor cu reguli impuse, se dezvoltă spiritul de grup, în care regulile trebuie respectate riguros.

Modalitatea cea mai eficientă de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale la grădiniță sau în ciclul primar este jocul. Prin joc, copiii pot să-și exprime propriile capacități, capătă informații despre lumea în care trăiesc, intră în contact cu alți copii, cu obiecte din mediul înconjurător și învață să se orienteze în timp și spațiu. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu cerințe educaționale speciale. Sensibilizarea se realizează prin stimulăricea ce determină copiii să înțeleagă mai bine situația celor care au anumite deficiențe. Această sensibilizare se poate realiza prin povestiri, texte literare, prin discuții, vizionarea unor filme, vizitarea unor persoane cu cerințe educaționale dar mai cu seamă prin jocuri organizate pentru toți copiii.

În cele ce urmează voi prezenta câteva jocuri de interior și exterior care pot fi realizate în cadrul activităților cu elevii și care contribuie la integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Joc 1 – Unde a zburat fluturele?

Obiective operaționale:

- să denumească culoarea bulinei de pe cub
- să asocieze culoarea bulinei la obiecte de aceeași culoare din mediul înconjurător
- să așeze fluturele pe un obiect de culoare corespunzătoare

Regulile jocului: Pe rând copiii aruncă cubul care are pe fiecare fațetă o culoare diferită. Apoi copiii trebuie să identifice și să denumească culoarea de pe cub, să identifice în mediul înconjurător obiecte de aceeași culoare și să așeze fluturele pe acel obiect.

Elemente de joc: cubul, jocul fluturului

Elementul surpriză: fiecare copil primește un sticker fluturaș de o anumită culoare. Copiii vor identifica culoarea fluturului reprezentat pe sticker și îi vor da un nume.

Metode și procedee: explicația, demonstrația, conversația, jocul, învățarea prin descoperire, problematizarea

Material didactic: un cub pe fațetele căruia sunt lipite buline de culori diferite, stikere

Joc 2 Aruncă mingea la locul potrivit!

Obiective operaționale:

- să identifice culoarea mingii
- să arunce mingea la culoarea potrivită din paravan cu ambele mâini
- să arunce cu o mână mingea la culoarea potrivită din paravan

Regulile jocului: Copilul stă în mijlocul cercului de gimnastică și cu ochii închiși alege dintr-un săculeț o minge care poate avea culoare roșie, sau galbenă sau albastră. Apoi trebuie să arunce mingea la paravan dar la culoarea identică cu cea a mingii pe care a luat-o din săculeț. Pentru a reuși acest lucru are la dispoziție 3 încercări.

Elemente de joc: săculețul cu mingi, paravanul colorat

Elementul de surpriză: fiecare copil primește un balon de colare galbenă sau albastră sau roșie pe care va trebui să îl introducă printr-un cerc de gimnastică susținut de alți 2 copii.

Metode și procedee: explicația, conversația, demonstrația, exercițiul, jocul

Material didactic: cerc gimnastică, săculeț, mingi de culoare roșie, galbenă, albastră, paravan, baloane galbene, albastre, roșii

Joc 3 Parchează mașinuța în garajul de aceeași culoare!

Obiective operaționale:

- să asocieze culoare la culoare
- să urmărească traseul de aceeași culoare
- să oprească mașina la garajul (cercul/pătratul de aceeași culoare)

Regulile jocului: Copilul trebuie să aleagă dintr-un coșuleț o mașină. Pe un traseu pictat pe o pânză mare copilul plimbă mașinuța dintr-un loc în altul respectând drumul care are aceeași culoare cu mașina lui.

Elemente de joc: pânza pictată, traseul de parcurs

Elementul surpriză: în curtea instituției sunt marcate cu cretă colorată mai multe culoare. Copiii vor fi împărțiți în trei sau patru echipe așezați în șir indian. La semnalul profesorului primul copil din fiecare echipă va alerge cu mașinuța în mână pe traseul indicat ajungând în punctul final și revenind la următorul copil din rând căruia îi predă mașinuța. Jocul continuă până când ultimul copil din rând aleargă și revine la poziția inițială ridicând mașinuța sus.

Metode și procedee: jocul didactic, explicația, conversația, exemplul, demonstrația

Material didactic: pânză traseu cu culori, un coș cu mașinuțe de diferite culori, cretă colorată

Joc 4 Așează obiectul pe culoarea potrivită!

Obiective:

- să asocieze culoare la culoare
- să denumească culoarea obiectului

- să denumească obiectul ales din săculeț
- să despartă în silabe cuvântul care denumește obiectul ales
- să alcătuiască o propoziție cu cuvântul care denumește obiectul extras din săculeț
- să așeze obiectul pe culoarea corespunzătoare

Regulile jocului: Copilul trebuie să aleagă dintr-un săculeț un obiect de mici dimensiuni. Obiectele au culori diferite. Copilul trebuie să denumească culoarea și să așeze obiectul pe culoarea corespunzătoare.

Elemente de joc: pânza pictată, săculețul cu obiecte (creioane și carioci colorate, ascuțitoare, lipici, batiste de hârtie, radieră, etc.)

Elementul surpriză: Pentru elementul de surpriză avem nevoie de 3 cartonașe (unul roșu, unul galben și unul verde). La ridicarea cartonașului roșu toți copii se așează pe podea, la ridicarea cartonașului de culoare galbenă toți copiii pun mâinile pe genunchi iar la ridicarea cartonașului verde toți copiii aleargă pe loc. Comenzile de ridicare a cartonașelor vor fi din ce în ce mai rapide iar copiii care se încurcă și greșesc sunt eliminați din joc și rugați să se așeze pe scăunele.

Metode și procedee: explicația, conversația, exemplul, demonstrația, jocul didactic, metoda fonetico-analitico-sintetică)

Material didactic: pânză traseu cu culori, un săculeț, cuburi și alte obiecte mici de culori diferite, cartonașe de culoare roșie, galbenă și verde.

Joc 5 Sari pe culoarea....

Obiective operaționale:

- să identifice culoarea indicată
- să sară pe culoarea indicată
- să numească o altă culoare și următorul coleg care va sări pe culoare indicată

Regulile jocului: La comanda: „Sari pe culoarea... !”, copilul trebuie să sară pe culoarea indicată de cadrul didactic sau colegul său.

Elemente de joc: pânza pictată sau șotron pictat în diferite culori

Elementul surpriză: Elevii vor fi împărțiți în două echipe și cu ajutorul unor indicii (stickere așezate în diferite locuri ale grupe/clasei) trebuie să găsească cât mai multe bomboane cu ambalaj de culoare verde, galbenă, roz, portocalie și roșie. Echipa care găsește cele mai multe bomboane este echipa câștigătoare. La finalul jocului copiii vor fi recompensați cu bomboane.

Metode și procedee: explicația, conversația, exemplul, demonstrația, exercițiul, jocul didactic

Material didactic: pânză traseu cu culori.

Bibliografie:

- Alois Gherguț, (2005) Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice., Editura Polirom, Iași
- Bache H., Mateiaș A., Popescu E., Șerban F., (1994) „Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale”, Ed. Didactică și Pedagogică, București,
- Cucoș C-tin, (2000) Pedagogie, Editura Polirom, Iași
- Chateau, J., (1967), *Copilul și jocul*, E. D. P., București
- Elkonin, D., B., (1980), Psihologia jocului, E. D. P., București
- Kelemen, G., (2007), *Psihopedagogia jocului*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Levitov, V., (1963), Psihologia copilului și psihologie pedagogică, E. D. P., București

TEHNOLOGII COMUNICATIVE DE RECEPTARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Veronica Alina FLOREA¹

The formation of the competence to receive the oral message is a basic component in the development and nuance of speech and the mastery of communication structures. The formation of the competence to receive the oral message in different communication situations can also be achieved through literary texts. The quality of knowledge of an MLO in Romanian literature is confirmed by four communicative skills: listening, speaking, writing and reading, and involves teaching-learning-evaluation methods specific to the reception of an authentic MLO of literary communication.

În învățământul primar se acordă atenție semnificativă dezvoltării competenței de comunicare a elevilor, *Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute* fiind una dintre competențele generale importante.

Cunoașterea elementelor de construcție a comunicării (circumscrie domeniului limbii) oferă studiului textului literar sau nonliterar instrumente utile pentru descifrare, analiză și interpretarea sensurilor. Achizițiile din domeniul limbii sunt importante și pentru domeniul comunicării, pentru că ele oferă elevului cunoașterea legilor de combinare și selecție a elementelor de construcție a comunicării. Literatura este privită ca un act de comunicare, bazat pe un pact între autor și cititor. Limba este văzută ca aplicare a achizițiilor din acest domeniu în receptarea sau în producerea mesajelor. Așadar, comunicarea poate fi analizată pe trei paliere distincte: (a) structurează pe alte principii domeniul disciplinei limba și literatura română, înglobând limba și literatura; (b) se regăsește și în alte discipline ca mijloc al învățării; (c) deschide școala spre viață, spre realitate, oferindu-le elevilor competențe și cunoștințe pe care le pot aplica în experiența lor cotidiană prezentă și viitoare.

Formarea competenței de receptare a mesajului oral în diferite situații de comunicare se poate realiza și prin textele literare.

Calitatea cunoașterii unui MLO în literatura română este confirmată de patru deprinderi comunicative : *de audiere, de vorbire, de scriere și de citire*. Prin urmare, elevii trebuie să simuleze diverse întrebări corespunzătoare și atunci abordarea comunicativă a MLO o divizăm în :

- a) Activități pre-comunicative;
- b) Activități comunicative;

¹ Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, anul III, profesor pentru învățământul primar, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” România

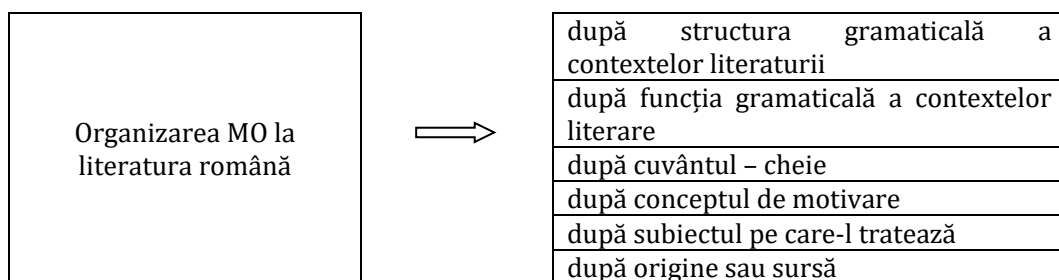


Figura 1. Organizarea MLO la literatura română Activitățile precomunicative le divizăm în :

- a) Activități structurale (ex. gramaticale)
- b) Activități cvasi-comunicative (dialoguri situaționale, dialoguri deschise, diverse liste de vocabular, etc.)

Activitățile comunicative vor viza:

- a) Activități comunicative funcționale;
- b) Activități de interacțiune socială cu scopul principal de a oferi elevilor posibilitatea de a folosi MLO într-un context literar adecvat, pentru a crea o varietate de situații literare.

Un rol important pentru predarea cu succes a MLO îl au *metodele active și interactive* de instruire care au multiple *valențe formative* care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dezvoltarea creativității, implică activ elevii în învățare, punându-i în situația de a gândi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei proprii argumentate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și pe cooperare, elevii învață să respecte părerile colegilor.

Taxonomia strategiilor de învățare este destul de variată și mulți cercetători de domeniu le clasifică în trei categorii:

1. Strategii metacognitive de direcționare a procesului de receptare a MO la literatura română;
2. Strategii cognitive responsabile de manipularea informației care e necesară să fie studiată;
3. Strategii social-afective de verificare a emoțiilor în cooperarea cu alții

În această ordine de idei, analiza studiilor de specialitate ne permite să identificăm parametrii definirii și clasificării noțiunii de receptare a mesajelor literare orale (MLO).

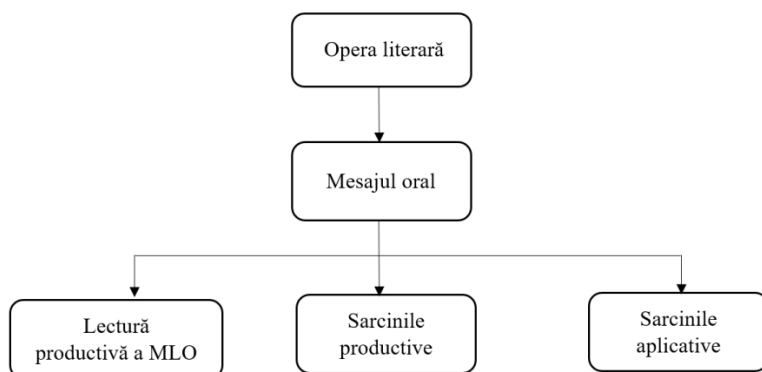


Figura 3. Nivelul I de receptare a MLO

Analiza definițiilor date noțiunii de receptare a MLO ne-a condus la identificarea unor determinante pentru definirea acestei noțiuni (figura 4)

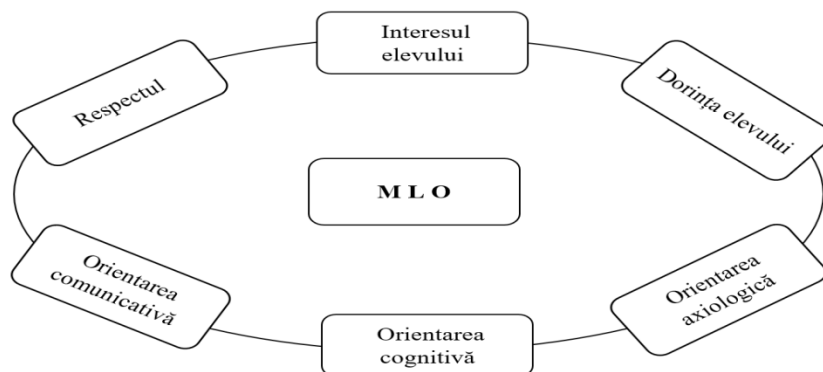


Figura 4. Parametrii definirii și clasificării noțiunii de receptare a MLO, nivelul I

Al doilea nivel de receptare, numit de Tudor Vianu **intelectual-apreciativ** sau **analitic-intelectual**, iar în didactică și **productiv**, se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a MLO studiat, analizează, dezvăluie existența specificului unor judecăți, idei. Elevii se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează un aspect sau altul al MLO. Având în vedere aceste caracteristici, profesorul va încuraja activitatea elevilor respectivi prin formularea unor sarcini care să-i ajute a-și organiza intuițiile lor în comentarii unitare, de fapt, la această etapă asocierea sentimentului, a trăirilor elevilor cu diferiți factori intelectuali lasă încă de dorit. Se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al MLO, fără intenția de a pătrunde forma interioară, nucleul ideatic existențial al MLO. Perceput fragmentar, unilateral, MLO nu poate să le producă acea trăire, ca treaptă intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare. Sarcinile cele mai eficiente sunt, în primul rând, cele analitice, care oferă posibilitatea de a cerceta în profunzime MLO, de a-l examina în diferite situații de manifestare.

Evident, gândirea analitico-sintetică a elevilor ca nivel al receptării MLO, se formează în baza și în corespundere directă cu taxonomia lui Bloom, cu cele câteva

nivele ale aptitudinilor cognitive formate (nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării). Așadar, cât privește **etapa cunoștințelor**, sarcinile de lucru vizează:

- rememorarea faptelor, evenimentelor, informației în vederea determinării datelor cazului descris în MLO: *Precizați cui aparține replica; Recunoașteți în fragmentul dat procedeul literar;etc.*
- localizarea/identificarea problemei: *Completați, conform opiniei personale, spațiile libere din replicile de pe fișe, apoi reconstituiți, pe baza MLO, aceste replici ale personajelor. Comparați variantele voastre cu cele ale autorului; Cu ce problemă se confruntă personajul? Ce declanșează conflictul interior al personajului? De ce natură este problema dată?etc.*
- organizarea informației: *Alcătuiește pe baza MLO biografia lui Nică, având ca repere: categoria socială din care face parte, ocupația, portretul fizic/moral; Alcătuiți un portret al lui Nică ținând cont de opiniile exprimate de alte personaje;etc.*
- cercetare: *Justificați cu referințe la MLO condiția de copil răsfățat și needucat al lui Nică;*
- descrierea: *Descrieți o eventuală schimbare a unui elev în momentul asimilării MLO;*
- evidențierea secvențelor: *Ce episoade din MLO veți selecta pentru a prezenta un discurs literar? Care sunt aspectele problemei cu care se confruntă personajul?; Distincția dintre faptă și opinie: Întocmiți un dosar al acțiunilor personajului Nică și o fișă a opiniilor acestuia;*

Etapa înțelegerii presupune un șir de sarcini sau strategii de lucru care trebuie să-l includă pe elev în următoarele activități:

- *rezumare (Povestiți în maximum 10 fraze povestea desprinsă din povestea Moș Ion Roată și Cuza-Vodă; Prezentați informația principală din fragment/operă în formă de piramidă: numele personajului, ocupația lui, trei caracteristici, comportamentul manifestat într-o situație concretă, problema cu care se confruntă, felul în care soluționează problema;)*
- *aplicare (Găsiți în operă argumente pro și contra în ceea ce privește vina ce o poartă personajul..... pentru...;Comparați personajele);*
- *abstractizare (Există în scara alternativelor personajului Moș Ion Roată posibilitatea de a ieși din impas?)*
- *transformare (Dacă ați avea posibilitatea să modificați ceva în MLO, ce anume veți modifica?Ce modificări ar suferi personajul, dacă veți avea posibilitatea să-l creați după bunul vostru plac?, etc);*
- *decodificare (Ce semnificație comportă titlul povestirii „Dumbrava minunată” ?)*

Etapa aplicării, incluzând mai multe operații, denotă capacitatea elevului de a analiza faptele și problema, de a interpreta, a investiga, a clasifica și de a formula anumite concepte. Astfel, în procesul studierii MLO, elevii, la această etapă de lucru, sunt solicitați să analizeze comportamentul personajelor, anumite circumstanțe în care acționează sau care le determină să ia o decizie ori să se comporte într-un anumit mod, relațiile dintre personaje, diverse atitudini umane, etc.

- *să analizeze* (Analizați comportamentul personajului și raportați-l la un anumit tip de comportament: demn de urmat, satisfăcător, condamnat, etc; Analizați relațiile dintre personaje.)
- *să interpreteze* (Cum explicați gestul lui Cuza Vodă de a îl săruta pe Moș Ion Roată?)

Investigarea faptelor, clasificarea informației sunt pe cât de importante, pe atât de necesare în procesul de formare, a gândirii analitice a elevului. Iată de ce formularea sarcinilor cu diferite grade de complexitate trebuie să fie o prezență obligatorie în procesul de studiere a MLO. Această activitate de investigație urmărește, de fapt, găsirea în MLO a argumentelor necesare pentru a susține ori a combate un punct de vedere-propriu sau al altora (Susțineți ori combateți spusele personajului.)

Etapă analizei, unul destul de complex, presupune operații de:

- *gândire asociativă* (Supuneți unei analize comparative personajul lupul din poveștile „Capra cu trei iezi” de Ion Creangă și „Cartea junglei” de R. Kipling)
- *gândire creativă* (În rol de jurnaliști care au asistat la spanzurarea omului leneș, din povestirea „Povestea unui om leneș” de I. Creangă; pregătiți sau scrieți un comunicat de presă pe marginea cazului)
- *imaginativă* (Cum s-ar fi construit destinul lui Niculăeș Onișor dacă nu i-ar fi murit mama sau dacă s-ar fi născut într-o familie potentă financiar? – „Povestea unui om leneș” de M. Sadoveanu)
- *de simulare* (Cum ați fi procedat voi în locul mamei lui Ștefan cel Mare, ținând cont de situația în care se afla fiul său? -Muma lui Ștefan cel Mare de D. Bolintineanu)

Luarea unor decizii, sintetizarea informației și a argumentelor, formularea ipotezei rezonabile, enunțarea concluziilor vizează **nivelul sintezei**. Deci, regruparea faptelor, structurarea lor într-un ansamblu coerent sunt posibile doar în cazul în care profesorul va formula și sarcinile respective: *Formulați-vă punctul de vedere final cu privire la tipul uman pe care-l reprezintă personajul; Formulați în ce constă sensul vieții lui.*

Cât privește ultima etapă, cea a evaluării, acesta urmărește **criticarea, argumentarea deductivă, enunțarea concluziilor garantate, compararea deciziilor cu rezolvarea cazului** (Ce i-ați reproșa personajului/scriitorului-autor al operei? În ce măsură decizia personală inițială coincide cu cea finală? Ce a contribuit la schimbarea acesteia? Ce ați învățat din experiența trăită de personaj? În ce măsură concluzia finală satisface convingerile voastre, etc). Eficiența metodei de evaluare depinde de modul în care sunt formulate întrebările și ce se urmărește cu precădere: simpla reproducere a cunoștințelor, interpretarea și prelucrarea lor, capacitatea de a opera cu ele, de a le aplica în practică. Este mai potrivită vârștelor mici, obișnuindu-i pe copii să expună un subiect [3].

Sintetizarea dezbatărilor științifice asupra conceptului vizat (gândirea analitico-sintetică a elevilor ca nivel al receptării MLO, se formează în baza și în corespundere directă cu taxonomia lui Bloom) a favorizat adaptarea **conceptului de lucru cu MLO**. Astfel, **definim etapele de bază a receptării MLO**, respectând viabilitatea structurală a acestui concept de lucru.

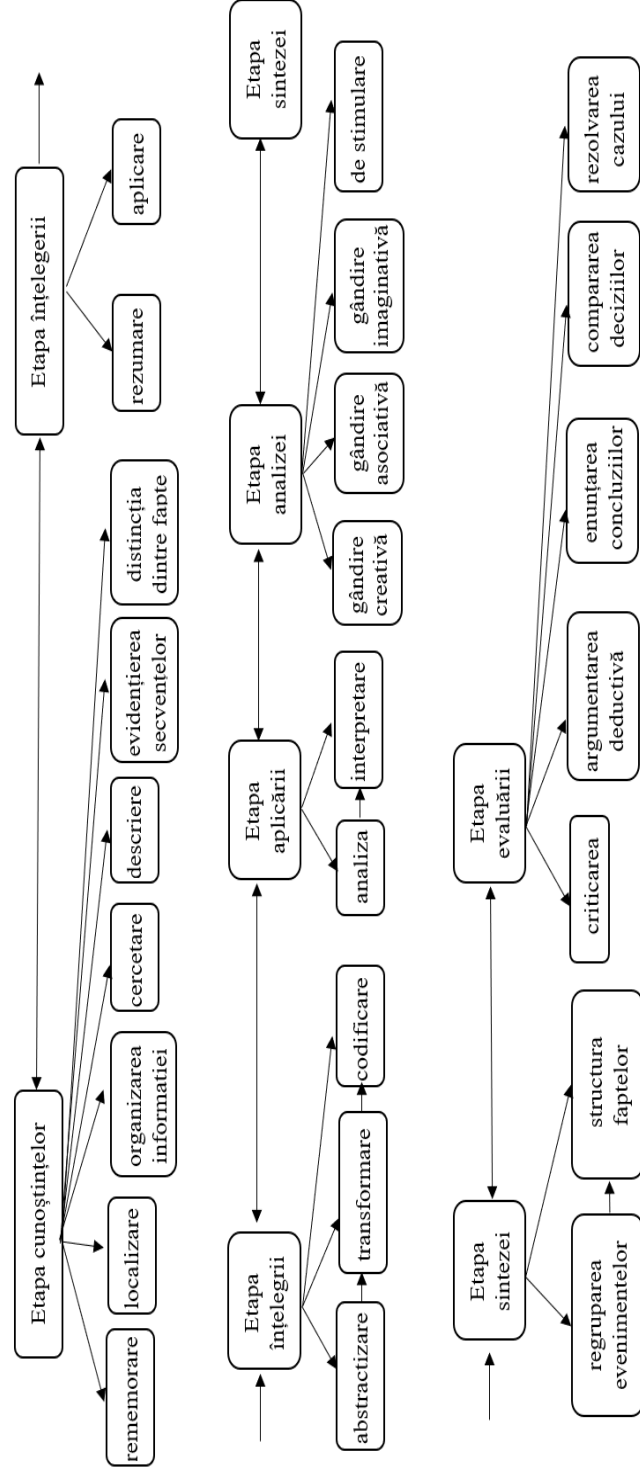


Figura 8. Definirea etapelor de receptare a MLO în corespundere cu taxonomia lui Bloom

În concluzia acestor comentarii rezultate din analiza cercetărilor consacrate acestui domeniu, menționăm că **predarea și receptarea mesajelor literare orale bazată pe metode de comunicare este binevenită**, deoarece:

- asigură realizarea principiului obiectiv al receptării MLO -asimilarea productivă a operei literare; comunicarea reală;
- dezvoltă toate dimensiunile de cunoaștere a MLO, contribuind la formarea capacităților de exprimare orală, receptare a limbajului literar oral, receptare a limbajului literar scris și exprimarea scrisă, asimilarea gramaticii funcționale, activarea tehnicilor prin discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități comunicative scrise și orale, etc.
- asigură realizarea eficientă a finalităților curriculare într-un timp scurt [2, p. 55].

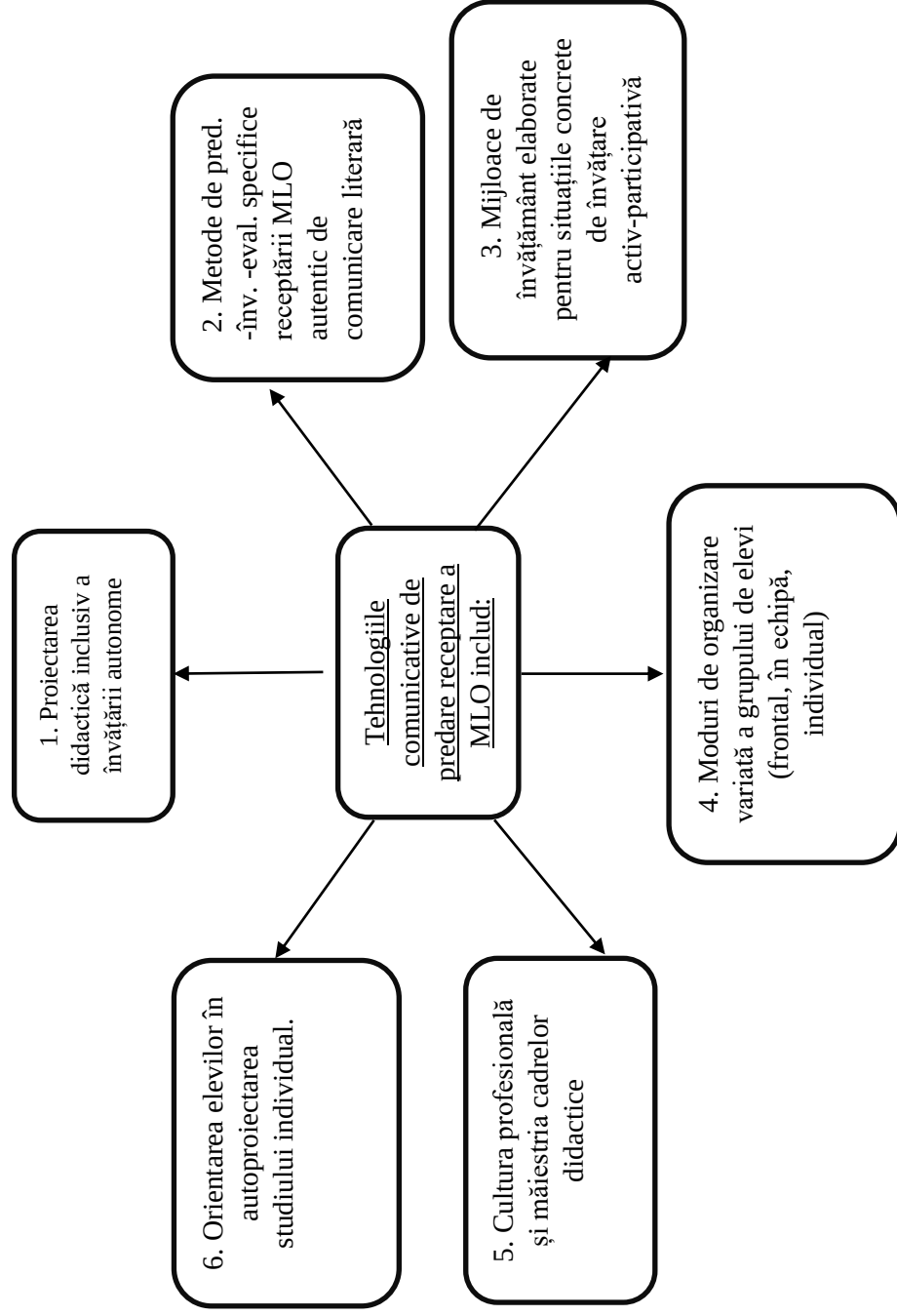


Figura 9. Componentele tehnologiilor comunicative de predare-receptare a MLO

Bibliografie webografie:

Ciobanu V, *Didactica Limbii Literaturii Romane_1-SuportCurs-Vol_1.pdf*

Definition and Terminology Committee of the Association for Educational Communications and Technology. *Educational Technology: A Definition with Commentary*, Routledge: Taylor & Francis Group, 2007, 384 p 9780203054000

Florea V. A., „Perceperea evaluării interactive și aprecierea performanțelor elevilor la limba și literatură română în ciclul primar” În: Materialele conferinței International Online Conference in Memoriam Tamara Matei, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2021

Lazăr A. (2018), *Limba și literatura română pentru învățământul primar-studii de metodică*. Târgoviște: Editura Bibliotheka, 303p.

Pătrașcu, D., (2005), *Tehnologii educaționale*, Chișinău, Ed. Tipografia Centrală, 698p.

Pamfil Al., (2009), *Limba și literatura română. Perspective complementare*. Pitești: Editura Paralela 45, 278 p.

<https://iteach.ro/pg/blog/ana.bahat/read/99534/importanta-modelului-comunicativ-functional-in-alfabetizarea-initiala>

TEHNOLOGII DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE PREȘCOLARILOR: ASPECTE DIDACTICE

Aurelia IANCU¹

As we live in a knowledge-based society, preschool teachers must adapt to the demands of contemporary dynamics. The methods already applied are no longer sufficient, but it is necessary to create new means, new methods of learning-teaching-assessing with preschool children. New technology is a response to the standards of the knowledge society. Information and communication technology (ICT) is playing an increasingly important role in the educational process, including pre-school education. The early childhood education software we have today is differentiated in terms of design, purpose and operation. They have revolutionised sound and vision through the myriad possibilities for manipulating material.

Introducere

Noua era digitală impune o nouă abordare a fenomenului educațional prin intermediul noilor tehnologii de comunicare și informare. Dezvoltarea uluitoară a calculatoarelor, sistemelor de operare și aplicațiilor dedicate acestora presupune crearea de noi tehnologii IT la orice nivel pentru diverse domenii socio-economice, în special educație. Pedagogia contemporană s-a angajat într-o mișcare frenetică care implică tehnologia de instruire asistată de computer pentru a înțelege cum să folosești instrumentele computerizate și, cel mai important, să aplice aceste cunoștințe în mod creativ, atât în predarea-învățarea-evaluarea, cât și între legăturile cu alte domenii de activitate. Un sistem multimedia se referă la capacitatea unui sistem de a comunica informații prin mai multe medii de prezentare în același timp, cum ar fi: text, grafică, fotografii, animații, sunete și clipuri video. Mai mult, multimedia implică conceptul de interactivitate: utilizatorul nu este un simplu spectator, ci un participant activ care poate modifica progresul aplicației în funcție de nevoi și posibilități [1]

Valoarea TIC în educația preșcolară.

Utilizarea internetului și a tehnologiei digitale aduce schimbări importante în modul de învățare în educația preșcolară. Învățarea trebuie să depășească sala de clasă pentru a cuprinde activități și tehnologii complexe. Acesta este motivul pentru care astăzi în educație trecem de la formare la învățare, unde actul de a învăța vine înaintea predării, iar elevul este în centrul procesului educațional. Unul dintre obiectivele principale ale educației moderne este îmbunătățirea procesului de predare folosind noile tehnologii multimedia. Îmbunătățirea continuă, utilizarea

¹ Doctorand anul III, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

sporită și adaptarea constantă la cerințele impuse de evoluțiile sociale în tehnologiile de comunicare și informare fac din aceste tehnologii mediul optim pentru transmiterea informației, o condiție necesară (dar nu suficientă) pentru asigurarea succesului procesului de învățământ.

Studiile au arătat că pregătirea și perfecționarea actuală a profesorilor de educație preșcolară concentrându-se doar pe competențe profesionale și abilități psihoeducaționale nu este suficientă. O componentă fundamentală a profilului său profesional este nivelul abilităților de utilizare a TIC. Pe lângă cunoștințele teoretice și practice relevante pentru materia studiată, profesorii trebuie să aibă și abilitățile de utilizare a TIC. Apariția tehnologiei în activitățile preșcolarilor nu este un fenomen recent.

Software-ul educațional al preșcolarilor într-un mediu profesional poate fi important și utilizat în versiunea sa simplificată adaptată la nivelul activităților de educație preșcolară. În activitățile preșcolarilor, gama de activități pe care preșcolarii le pot desfășura cu ajutorul TIC este foarte largă. Motivația și atenția pentru calculator a elevilor și profesorilor, curiozitatea științifică, perseverența, nivelul intelectual, stilul de învățare, creativitatea sunt doar câțiva dintre factorii care influențează dezvoltarea cercetării TIC. Problema mijloacelor pedagogice din domeniul educației preșcolarilor trebuie privită din cel puțin două perspective diferite: materialele, echipamentele cu care se realizează achiziția și asimilarea informațiilor pedagogice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute; și metodele specifice educației preșcolare. Noutatea constă în utilizarea TIC [2] cu toate avantajele multimedia.

Nota distinctivă a tehnologiilor care pot fi utilizate eficient în educația preșcolară este dată de destinația acestora. Softurile preșcolarilor acoperă o gamă largă de operațiuni, astfel încât utilizarea lor în activitățile în care eficiența lor este maximă devine posibilă pe baza unei clasificări pe cât posibil complete prin raportare la utilitatea lor din punct de vedere didactic.

Soft-uri recomandate pentru educația preșcolară:

Microsoft PowerPoint este utilizat pentru realizarea materialelor didactice în formă electronică. Prezentările PowerPoint constituie o alternativă ușor de folosit. Acesta este un program pentru prezentări grafice produs de Microsoft și face parte din suita de programe Microsoft Office alături de Microsoft Word. Soft-urile educaționale PitiClic sunt produse de InfoMedia Pro în colaborare cu diverși consultanți de specialitate astfel încât să corespundă cerințelor și să respecte conținuturile ce se regăsesc în curriculum-ul pentru învățământul preșcolar. Softul Girafa Rafa din revista cu același nume – jocul ajută preșcolarul să asimileze informații, să dezvolte capacități cognitive, afective și volitive, să-și formeze atitudini și comportamente, care să le asigure acestora pregătirea psihologică necesară pentru învățare.

Recent, procesul de implementare a tehnologiei digitale în activitățile de educație preșcolară din țările dezvoltate decurge cu viteză și intensitate de progresie geometrică.

Atingerea obiectivelor de implementare a TIC în procesul de învățământ depinde de disponibilitatea profesorului de a utiliza computerele, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesele, cunoștințele și abilitățile acestora, de atmosfera clasei și de tipul de programe utilizate, de momentul integrării

software-ului în curriculum, sincronizarea explicațiilor cu secvențele folosite, metodologia de evaluare, fișe detaliate de lucru.

Prin urmare, pentru preșcolarii timizi, exprimarea nu mai este un obstacol. Calculatorul devine un instrument prin care oricine se poate exprima, de asemenea, este incredibil de util pentru că inspiră procese și fenomene complexe pe care nicio altă metodă de predare nu le poate face atât de bine. Prin intermediul acestuia, elevii pot obține modele, argumente și explicații ale conceptelor abstracte, precum și explicații ale proceselor și fenomenelor care nu pot fi observate sau sunt greu de observat din diverse motive. Ceea ce contează este rolul profesorului, care trebuie să intervină pentru eficientizarea activității educaționale, să pregătească „elementul surpriză” pentru a menține atenția elevilor și să sublinieze clar rolul calculatorului: ca instrument pedagogic auxiliar în activitate predare-învățare-evaluare. Un exemplu concret al impactului tehnologiilor digitale asupra dezvoltării proceselor educaționale este impactul tehnologiilor informației și comunicațiilor. Calculatoarele pot juca rolul profesorilor, pot încuraja gândirea creativă, pot stimula antreprenoriatul sau curiozitatea. Cu toate acestea, tehnologia singură nu va rezolva problema. În primul rând, sunt necesare noi modele de educație. Prin urmare, filosofia educațională modernă insistă pe educația individualizată și practică, punând accent pe munca în echipă și ghidând descoperirea informațiilor. Cercetările actuale arată că TIC contribuie în mod semnificativ la:

- Motivația preșcolarilor să participe la activitățile de învățare;
- Dezvoltarea și atingerea standardelor de calitate înaltă;
- Personalizarea comportamentului de învățare, ținând cont de opinia preșcolarului;
- Reducerea dificultății de înțelegere și explorare a procesului conceptelor abstracte;
- Dozarea efectivă de timp;
- Stabilirea unui dialog deschis cu părinții și alți factori legați de educație;
- Transformarea studenților din subiecți în parteneri educaționali.

Noile tehnologii schimbă lumea din jurul nostru. O educație de înaltă calitate este esențială pentru a reuși pe piața muncii și pentru a putea naviga într-un mediu extrem de competitiv. Prin utilizarea consecventă și eficientă a acestor tehnologii în educația lor, elevii au posibilitatea de a dobândi abilități importante. Grădinița trebuie să rămână la curent cu tehnologia pentru a înțelege și a anticipa impactul acesteia asupra stilurilor de învățare. A fi pregătit să folosească noile tehnologii și a înțelege modul în care acestea sprijină învățarea elevilor a devenit „aptitudinea” profesională a fiecărui profesor. Astăzi, profesorii care integrează tehnologiile IT în procesul educațional îi ajută pe elevi să-și formeze și să-și dezvolte abilitățile, în toate domeniile.

Utilizarea TIC în diverse activități ale preșcolarilor stimulează toți elevii, îmbogățește foarte mult conținutul și forma activităților, oferă diverse posibilități de exprimare și reprezintă o modalitate valoroasă de cunoaștere a multor abilități și deprinderi. TIC joacă un rol important în dezvoltarea abilităților preșcolarilor, înțelegerea și conștientizarea fenomenelor învățate. Ele pot fi folosite nu numai ca mijloc de educație, ci și ca un mediu diferit de exprimare și interpretare. Profesorii pot folosi TIC pentru a exemplifica orice concept pe care îl predau, orice element al limbajului, pot îmbunătăți procesul educațional prin includerea înregistrărilor audio

și video, pot gestiona mediul de e-learning astfel încât experiența de învățare să fie personalizată și să raporteze despre abilitățile fiecărui individ [3].

Efectuarea unei analize SWOT ne-a permis să evidențiem aspecte importante privind modul în care tehnologia informației este integrată în curriculumul educației preșcolare:

Tabelul nr. 1 Analiza swot a tehnologiei informaționale la preșcolari

PUNCTE TARI	PUNCTE SLABE
• Stimularea învățării creative; • Asigurarea unui feedback continuu și eficient; • Formarea unui stil de lucru independent; • Dezvoltarea imaginației; • Dezvoltarea unei culturi vizuale și auditive; • Integrarea elevilor cu dizabilități în procesul de învățământ; • Permite experimentarea și crearea de situații problematice.	• Baza tehnică a multor școli din mediul rural este slabă; • Pregătirea profesională insuficientă a profesorilor în domeniul TIC;
OPORTUNITĂȚI	AMENINȚĂRI
• Diversificarea și perfecționarea software-ului de educație preșcolară; • Formarea continuă a profesorilor de educație preșcolară în contextul implementării TIC; • Asigurarea asistenței tehnice în implementarea TIC în școli; • Modernizarea suportului de predare și învățare pentru educația preșcolară. • Unii profesori sunt reticenți în a folosi tehnologia digitală la clasă; • Utilizarea excesivă a TIC poate afecta sănătatea și relațiile dintre elevi.	• Unii profesori sunt reticenți în a folosi tehnologia digitală la clasă; • Profesori/elevi fără experiență care folosesc computerele; • Utilizarea excesivă a TIC poate afecta sănătatea și relațiile dintre elevi; • Există costuri suplimentare pe care școala nu le poate acoperi.

Având în vedere reticența manifestată de majoritatea cadrelor didactice de la nivel preșcolar față de necesitatea utilizării TIC în activitățile de educație timpurie și atenția insuficientă acordată asigurării unui mediu educațional antrenant pentru ca preșcolarii să lucreze, să învețe și să creeze fericiți, unul din seria de studii își propune cum să:

- ❖ Implementeze strategii de predare bazate pe TIC pentru a atinge obiectivele și a dezvolta abilitățile specificate în curriculum;
- ❖ Formeze și dezvolte creativitatea prin folosirea TIC;
- ❖ Formeze și dezvolte abilități ale limbajului cu ajutorul TIC;
- ❖ Ofere un mediu educațional autentic prin intermediul TIC pentru a îmbogăți vocabularul;

- ❖ Realizeze modul de perfecționare profesională, a răspunde nevoilor de schimbare a mentalității și stilului de lucru al profesorilor.

Utilizarea tehnologiei digitale presupune un anumit nivel de civilizație, iar avantajele civilizației nu trebuie dovedite, odată ce produsele revoluției tehnologice devin parte din mediul nostru. După cum a mai menționat Hargreaves, una dintre cele mai mari provocări în educația preșcolară este ca profesorii să creeze, pe baza cunoștințelor, aptitudinilor și a unui corp adecvat de cunoștințe, un mediu propice exprimării libere a creativității de către elevi în contextul/situației relevante pentru cadru lor, oferind resurse pentru stilul lor de viață [4].

Concluzie

În ceea ce privește aspectul utilizării TIC ca mijloc de învățare al preșcolarilor, este necesar ca profesorii să depună eforturi pentru un echilibru armonios între activitatea preșcolară, teorie și concepte prin aplicarea adecvată și corectă a componentelor tehnologice în activitățile preșcolarilor care stimulează procesul de învățare.

Bibliografie

- Anghel, C. V., *Conceptele de bază ale tehnologiei informaționale*. Timișoara: Mirton, 2011. ISBN 978-973-52-1055-7
- Băișanu, S., Dîrlea, A., Tudoran, F., *Impactul tehnologiilor informaționale în domeniul educațional*. În: *Materialele Conferinței internaționale multidisciplinare „Profesorul Dorin PAVEL – fondatorul hidroenergeticii românești”*, Sebeș – Alba. Revista „Știință și Inginerie”, 2015, p. 187-195. ISSN 2067-7138, eISSN 2359 – 828X
- Chong, E. K. M., *Harnessing distributed musical expertise through edublogging*. Australasian. In: *Journal of Educational Technology*, 2008.
- Băișanu, S., Dîrlea, A., Tudoran, F., Op. cit., p. 187-195.

PREDAREA ÎN ERA DIGITALĂ

Florina KOVACS¹

New technologies are often a catalyst for change in education at various levels, but they do not in themselves determine the direction of change or the most appropriate type of change. The most common difficulties reported in program evaluation reports by elearning generally correlates with a lack of unitary vision of the system and to the education process and, consequently, with a poor configuration of the program implemented in regarding: harmonizing the TIC component with other reform initiatives or with the level of preparation for change, integration into the program of some interventions in other areas determinant, targeting all aspects that make up computer-assisted training. The present work sought to provide a overview of the components of a new technology introduction program in education, by presenting the results of the main programs developed in various countries.

În ultimii ani, în spațiul educațional, se face des referire la „școala secolului 21”, „profesorul în secolul 21”, etc. Ne putem întreba ce realități inspiră o asemenea preocupare? Cred că, un prim răspuns ar putea veni din înțelegerea faptului că educația în secolul 21 este afectată de schimbările din societate: globalizarea, tehnologia, imigrația, etc. Aceste aspecte generează automat modificări la nivel de finalități, conținuturi, practici educaționale.

Un profesor pentru secolul 21 este conștient de faptul că trebuie să pregătească elevii pentru viitor și nu pentru prezent. Acest lucru presupune viziune pentru a dezvolta cât mai bine elevilor creativitatea, comunicarea, gândirea critică. Sunt convinsă că aceste abilități vor face diferența între cei care sunt și cei care nu sunt pregătiți pentru a face față provocărilor secolului 21. Pentru profesori, provocările constau în a crea situații de învățare pentru ca elevii să exerseze aceste abilități în contextul disciplinelor din curriculum.

Educația în secolul 21 nu se mai poate face doar cu tabla și cu creta. Tehnologia a avansat și pune la dispoziția spațiului educațional instrumentele sale. Tinerii și copiii sunt atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice care o promovează. Pentru a intra în conexiune cu acești tineri și copii, noi, profesorii, trebuie să vorbim limba lor, să valorificăm abilitățile lor pentru oferirea de noi experiențe de învățare (Cucos, 2008). Integrarea tehnologiei în practicile de instruire aduce experiențele de învățare la un alt nivel și mult mai apropiat de limbajul generației nativilor digitali.

Un profesor eficient știe care sunt cele mai bune instrumente care pot susține activitățile de predare – învățare sau evaluare, știe cum și când să le folosească. Poveștile, jocurile copilăriei, contactul direct, conversația față în față își păstrează

¹ Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială Livada, Comuna Livada

rostul lor în dezvoltarea copiilor. Respingerea noilor tehnologii de către cadrele didactice sau neutilizarea lor înțeleaptă în activitatea de instruire sporește riscul creșterii distanței între generații. De asemenea, nu trebuie să uităm că nu toți copiii au acces la tehnologie, nu toate școlile au dotările necesare pentru valorificarea acesteia. Cultura digitală este încă un vis pentru mulți copii. Cu mai puțină sau mai multă tehnologie, noi știm că baza succesului în educație rămâne relația pe care o are cu elevii.

Centrarea pe elevi presupune ca activitatea de predare să fie adaptată la nevoile și experiența de cunoaștere a elevilor, să genereze învățare activă și să valorifice stilurile diferite de învățare ale acestora. Pentru ca învățarea activă să se producă, profesorul trebuie să angajeze elevii într-un efort intelectual, apelând la metode și mijloace de învățământ adecvate. Copiii sunt diferiți și au așteptări diferite.

Profeorul de azi trebuie să fie capabil să își analizeze practicile de instruire și să se adapteze la nevoile elevilor, fie că e vorba de integrarea de tehnologii, de reconsiderarea metodelor de predare sau de evaluare sau de gestionarea relației cu elevii.

Un profesor eficient trebuie să fie capabil să colaboreze cu colegii de la locul de muncă, cu managerii, cu inspectorii, cu părinții copiilor, cu reprezentanți ai comunității. Împărtășirea de idei și experiențe, comunicarea și învățarea de la ceilalți, derularea de proiecte educaționale reclamă abilități de cooperare din partea profesorilor. Noi trebuie să ne asumăm învățarea continuă. Nu putem cere acest lucru elevilor dacă noi nu demonstrăm abilități de învățare continuă. Trebuie să fim la curent cu ceea ce este nou în materie de educație sau la nivelul disciplinelor pe care le predăm. Ameliorarea continuă a practicilor profesionale, exersarea reflexivității în raport cu acestea, învățarea permanentă, sunt modurile prin care, noi, profesorii, ne putem menține prospețimea în profesie și putem munci în spiritul vremurilor în care trăim și mai ales a celor care vin.

Ca profesori trebuie să fim preocupați să-i învățăm pe elevi nu doar să învețe, ci și să formăm caractere, să-i ajutăm să-și consolideze anumite valori și atitudini precum: solidaritatea, dragostea, cinstea, respectul, compasiunea față de ceilalți, etc. Într-o lume ale cărei repere morale sun tot mai diluate, nu ne putem permite să uităm de valori. Dar pentru acest lucru trebuie să ne reamintim că un profesor educă nu numai prin ceea ce știe, dar mai ales prin ceea ce este. Pentru credibilitate este esențial să promoveze o imagine pozitivă a profesiei didactice în fața elevilor, în societate. Toți profesorii trebuie să acorde atenție comportamentului elevilor, în condițiile în care, de multe ori strada, mass-media, viața publică, sabotează, în mare măsură, acțiunea școlii.

Tind să cred că unele nevoi ale copiilor s-au schimbat de-a lungul anilor, în timp ce altele au rămas la fel. Elevilor din ziua de astăzi nu trebuie să le impunem să memoreze informația dată de noi, ei pot să și-o însușească de oriunde. Elevul are nevoie de îndrumare pentru a înțelege ce beneficii și ce riscuri implică utilizarea tehnologiei.

Profesorul eficient este acela care indiferent de numărul generației pe care o are sub aripa sa, reușește să transmită dorința și setea de cunoaștere în fiecare zi și în fiecare oră petrecută cu elevii săi. Profesorul trebuie să se simtă liber să răspundă critic, dar, în același timp, creativ noilor tehnologii și sub nicio formă nu poate să ignore acest aspect dacă vrea să comunice eficient cu elevii.

Adevărata importanță a tipului de predare-învățare-evaluare care combină metodele pedagogice tradiționale cu TIC ține de potențial. Acest tip de învățare este o oportunitate în a crea experiențe care pot furniza tipul de predare-învățare potrivit într-un anumit moment, loc și pentru un anumit elev, nu numai la școală, ci și acasă. Acest tip de învățare ar putea deveni global, ar putea transcede granițele formale ale țărilor și ar putea duce împreună grupuri de elevi din culturi diferite. În acest context, generalizarea folosirii TIC în școală ar putea deveni una dintre realizările importante ale secolului nostru.

În era digitală în care trăim, paradigma cunoașterii trebuie să fie una a dialogului, educația trebuie să meargă dincolo de instrumentele culturale specifice. Dezvoltarea educației în direcția dialogului nu poate fi decât rezultatul unui mod de predare-învățare-evaluare la un nivel de conceptualizare mai ridicat decât în trecut. Pentru că dialogul presupune deschidere, lărgirea orizontului și adâncime, acest mod de învățare este atât o direcție individuală pentru elev, cât și una socială pentru școală, ca întreg.

Combinarea TIC cu metodele tradiționale pedagogice reprezintă o schimbare de paradigmă cu implicații asupra cunoașterii în societate, în general și asupra învățării, în special, de aceea disciplina pedagogică trebuie modificată în conformitate cu noul context în care trăim.

Folosirea TIC în școală face parte din evoluția naturală a învățării și sugerează o soluție elegantă la provocările moderne adresate învățării și a nevoilor elevilor. Integrarea TIC în procesul tradițional de predare-învățare-evaluare este o oportunitate de a integra ultimele descoperiri tehnologice cu interacțiunea și implicarea oferite de modul tradițional de cunoaștere.

Desigur, importantă este și pregătirea prin cursuri a profesorilor, organizate chiar și online pentru formarea în metodologia și proiectarea didactică în mediile de predare cu tehnologia și la distanță. Cursurile și resursele trebuie să fie disponibile în limba română și să sprijine cadrele didactice din România să dobândească competențe de utilizare a tehnologiei pentru a face învățarea mai eficientă, atât la clasă cât și la distanță. Este necesară și certificarea profesorilor în acest sens și acordarea de credite profesionale cadrelor didactice care obțin certificarea respectivă.

În perioada carantinei, sistemul educațional a trebuit să se adapteze unei noi realități, accentuând necesitatea investițiilor în tehnologie, resurse, formare, astfel încât fiecare copil să aibă acces la educație, necondiționat.

Să fii părinte în această perioadă înseamnă să faci față nu numai unor schimbări fără precedent-noi toți suntem mai conștienți de nevoia noastră de a fii în siguranță, de a ne proteja familia și prietenii – dar și să gestionezi altfel activitățile de zi cu zi, atât pentru noi, cât și pentru copiii noștri. Toate în același timp. În realitatea distanțării sociale, școala s-a mutat, pentru mulți, în online. Ca părinte mă confrunt cu această realitate în fiecare zi. Ca profesor trebuie să înfrunt provocările pe care le întâlnesc. Școala online ne-a schimbat pe toți. Ne-a schimbat stilul de predare, în totalitate. Niciodată clasa online nu va lua locul clasei vii. În timpul școlii online mă simțeam tristă și nerăbdătoare: îmi doream să mă întorc în clasă. Munca în online e consumatoare de timp și energie, iar satisfacțiile nu sunt aceleași pentru că le lipsesc sentimentele.

Pentru că sunt prietenă cu tehnologia și obișnuiam și înainte să utilizez în activitățile mele la clasă, am început să caut cele mai bune alternative: platforme,

instrumente, etc. Prima dată m-am gândit să creez un proiect eTwinning, dar, având elevi foarte mici, clasa a II-a, am realizat că nu se vor putea descurca singuri, fără ajutorul unui adult. Atunci le-am dat teme pe emailul părinților sau pe grupul clasei : elevii aveau de citit texte scurte, aveau de transcris sau de copiat câte un text, iar la matematică de rezolvat exerciții și probleme în cantitate moderată, firește. De mare ajutor mi-au fost manualele digitale, care, deși nu sunt interactive, sunt totuși disponibile pe internet.

La un moment dat, mi-am dat seama că e nevoie de mai mult. De un loc unde să ne vedem, să avem toate temele împreună, să lucrăm sincron. Așa, la o săptămână, am hotărât să creez o clasă în Google Classroom și acolo suntem și acum. Am norocul să profez într-o școală cu o bază materială și financiară foarte bună, drept pentru care, toți dascălii am participat la un curs de perfecționare în ceea ce privește utilizarea diferitelor platforme educaționale. Mi-a prins tare bine! Ce se întâmplă cu elevii, cu școlile, cu sistemul de predare-învățare-evaluare în general? Învățarea online de calitate, vine la pachet cu toată experiența noastră și cu toate resursele educaționale pe care le-am conceput și adaptat în timp de-a lungul generațiilor. De când am trecut la varianta exclusiv online am avut în minte o mulțime de întrebări, ca de exemplu: *Cum voi putea utiliza? Cum voi putea adapta resursele tradiționale create până acum la învățarea online? Oare cum voi putea transforma paginile din caietul de scriere al elevilor mei de clasa I în pagini interactive? Cum voi putea lucra cu elevii mei? Oare voi găsi conturi noi și gratuite care să nu implice noi costuri pentru elevii mei?*

Am descoperit aplicația online **Liveworksheets** <https://www.liveworksheets.com/>. Este minunată, deoarece transformă resursele educaționale printabile în resurse educaționale online interactive. Oferă posibilitatea de a integra cu ușurință caietele de scriere în învățarea online. Permite utilizarea resurselor educaționale create de alte colegi. Oferă posibilitatea de a include într-o fișă tradițională sunete, videoclipuri și de a transforma exerciții variate în exerciții interactive (exerciții de completare, alegere multiplă, asociere). Elevul se poate autoevalua, iar profesorul poate utiliza fișele chiar și în procesul de evaluare. Un alt avantaj este acela că este gratuit, ușor de utilizat, cu sau fără cont din partea elevilor mei. De la butonul activ **Interactive worksheets** putem căuta cuvinte cheie sau anumite fișe pentru o anumită tematică. De exemplu: La clasa I am discutat despre *Scrisoare către Moș Crăciun* și vom observa că, colegile mele au creat fișe interactive, digitale ce pot fi cu ușurință trimise pe platformele educaționale. Utilizarea aplicațiilor care au caracter interactiv și care sunt colaborative sunt mereu plăcute de copii. Am creat o mulțime de resurse utilizând platforme și instrumente educaționale precum: [learningapps.org](https://www.learningapps.org/); [wordwall.net](https://www.wordwall.net/); [quizz.com](https://www.quizz.com/); [purposegames.com](https://www.purposegames.com/); [liveworksheets](https://www.liveworksheets.com/), etc. De asemenea, de fiecare dată caut să găsesc metode și exerciții care să-i incite și să îi provoace. Un exemplu ar fi sărbătoarea Crăciunului. Școala noastră fiind foarte mult timp în scenariul roșu, nu puteam lăsa să treacă această sărbătoare fără să o evidențiem. Am realizat un filmuleț pe Youtube și le-am trimis tuturor părinților invitație pentru a – l accesa. S-au bucurat enorm (<https://youtu.be/NIDIn6kk2Ek>).

Resursele cuprinse în Ciclul Achizițiilor Fundamentale – Clasa a III – a, sunt minunate! Elevii apreciază, mai ales, fișele și prezentările interactive deoarece pot colabora și învăța împreună. Aceste resurse sunt centrate pe elev, favorizează creativitatea și descoperirea de noi interpretări, iar interacțiunea mea cu ei este liberă, fără constrângeri. Voi continua să utilizez Google Classroom și, măcar o dată pe

săptămână, elevii vor primi o temă de rezolvat acolo. De asemenea, voi continua să creez resurse online pe care le vom folosi la ore și în proiecte și voi continua să utilizăm tabletele și telefoanele mobile în învățare. Am insistat pe comunicarea cu părinții, mai mult ca niciodată. Părinții s-au adaptat și ei la acest nou mod de a face școală. Mi-am dat seama că și ei aveau nevoie de suport din partea mea. Dacă părinții știu unde și când să se uite pentru a găsi informațiile de la mine, ei vor face o treabă mai bună în a-i ajuta pe copii. Am comunicat săptămânal, prin întâlniri scurte pe Google Meet sau prin mesaje video, scurte. Astfel, ei vor fi capabili să-și ajute mai bine copiii, dacă înțeleg cum să utilizeze tehnologia. De asemenea, am realizat că nu e ușor să fii profesor în online. Lecțiile trebuie pregătite cu mare atenție, materialele la fel, a da feedback constructiv este obligatoriu, deci este destul de stresant. Dar, pe lângă cursul mai sus amintit, am participat și la o mulțime de webinarii, întâlniri și am cunoscut atâția oameni interesați de binele educației și de viitorul școlii în România, încât pot spune că a meritat stresul. Dacă nu aveam competențe digitale, cred că școala online ar fi fost pentru mine mult mai stresantă și obositoare pentru că ar fi trebuit să recuperez din mers. Și nu e ușor. Orice profesor, în societatea postmodernă, ar trebui să dovedească competențe digitale. Mi-am dezvoltat cele opt competențe – cheie, dar nu se poate învăța online fără abilități tehnologice, care includ: abilități informatice de bază, abilitatea de a lucra cu aplicații software, abilități de căutare pe internet, competențe pentru predarea asincron-sincron.

Cercetările realizate în ultimii cinci ani în diferite țări la nivel global au arătat că utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în educație contribuie într-o foarte mare măsură la îmbunătățirea rezultatelor elevilor. Însă, cu toate acestea, multe cadre didactice, fie că preferă metodele clasice de predare, fie dintr-o reticență și indiferență generală față de noile tehnologii, resping dinamizarea orelor și stimularea elevului cu ajutorul calculatorului, internetului și tuturor celorlalte instrumente asociate.

Datorită tehnologiei informațiilor și comunicațiilor s-au deschis noi domenii, nebănuite anterior și le-a revoluționat pe cele vechi. Printre acestea numărându-se și educația, care a atins standarde noi și are o evoluție uimitoare.

Bibliografie/ webografie

Cucoș, C., *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, 2008

<https://www.liveworksheets.com/>

Istrate, Olimpus, *Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație*

UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Adelina OLTEANU-STURZA¹

Knowledge of digital platforms and tools is essential for education, professional environment, active participation in the community and society. For pre-university education and beyond, it is important to understand digital competence and to cultivate and deepen it. When choosing digital tools, teachers should look at their pedagogical value (degree of interaction, communication and collaboration, development of 21st century skills, etc.). Benefits for preschoolers: a more comfortable learning environment that require adult support (parents in the case of home learning). A motivating aspect for teachers is the exchange of best practices and assistance from colleagues. We want to create opportunities to interact with children and teachers from kindergartens, counties, or even other countries, to continue the use of teaching materials with technological support in the inter and transdisciplinary approach of the chosen themes, thus stimulating interest and critical thinking in the deepening of knowledge, but also for the development of children's creativity.

Utilizarea instrumentelor digitale în învățământul preșcolar pornește de la competența digitală, care înseamnă cunoașterea platformelor și instrumentelor digitale, fiind o competență esențială pentru educație, mediul profesional, participarea activă în comunitate și societate.

Este esențial să înțelegem, să cultivăm și să aprofundăm competența digitală, care reprezintă una dintre cele 8 competențe cheie: comunicarea în limba maternă, comunicarea într-o limbă străină, competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologie, competențe digitale, învățând să înveți, competențe sociale și civice, simțul inițiativei și al antreprenorialului, conștientizarea și expresivitatea culturală.

Competențele reprezintă un pachet cu întrebuințări multiple, transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziune socială, acomodare socială și culturală. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare, ca parte a educației pe tot parcursul vieții.

Competența digitală se concretizează în utilizarea cu încredere și în mod critic a întregii game de tehnologii informaționale, cu scopul comunicării pentru informare, comunicare și soluționare a problemelor în toate domeniile.

Atunci când utilizăm e-tehnologia în activitățile online de la grădiniță, beneficiem de mai multe *avantaje*, printre care: instrumentele digitale salvează timp

¹ Doctorand, profesor metodist pentru învățământul preșcolar Școala Generală și Grădinița Română "Lucian Magdu" Battonya

și energie, captează ușor atenția preșcolarilor, dar prezintă interes pronunțat din partea părinților. Educatoarele aleg cele mai potrivite instrumente digitale prin urmărirea valențelor pedagogice ale acestora, țin cont de gradul de interacțiune, de comunicare și colaborare, de dezvoltarea competențelor. Educația digitală se referă la cunoștințele pe care copilul le are cu privire la utilizarea unui sistem digital și la metodele digitale, moderne, care înlocuiesc metodele clasice, tradiționale. Ca și terminologie, folosim e-learning, învățarea online, învățarea asistată de calculator, ca și modalitate multimedia.

O scurtă istorie a educației digitale...

Prima formă mecanică a calculatorului a fost inventată de Charles Babbage în secolul 19: cerea multe cunoștințe pentru folosirea ei, dar a rămas rădăcina tuturor calculatoarelor; primul computer cu interfață grafică și sistem de operare a fost scos pe piață în 1973 de către Xerox Parc; apoi a apărut imprimanta; în prezent, educația digitală este o nevoie esențială pentru societatea modernă, avem rețea proprie de calculatoare și are loc digitalizarea informațiilor.

Beneficiile educației online pentru copii: instrumentele digitale asigură un mediu de învățare mai confortabil, dar care necesită suportul adulților; copiii sunt mai interesați să învețe; instrumentele digitale le dezvoltă copiilor abilități auto-didactice eficiente de învățare, sporindu-le eficiența și productivitatea, fiind un punct de plecare pentru școlari; tehnologia digitală dezvoltă abilități de gândire critică, care stau la baza dezvoltării raționamentului analitic; copiii învață să ia decizii mai coerent, explorând întrebările deschise.

Beneficiile educației online pentru cadrele didactice: are loc schimb reciproc de bune practici și asistență din partea colegilor, împărtășirea experiențelor și a abilităților acumulate.

Prin utilizarea instrumentelor digitale, învățarea se realizează prin *joc*: copiii preferă să învețe prin joc pentru că jocul le oferă satisfacții; își dezvoltă răbdarea; își dezvoltă sentimente pozitive de realizare și stăpânire de sine atunci când dobândesc noi deprinderi de utilizare a tehnologiei digitale; copiii devin mai încrezători și dornici să exploreze și să descopere lucruri noi.

Educația digitală îi motivează pe copii, copiii devenind mai responsabili, mai implicați și interesați să-și dezvolte baza de cunoștințe, poate fără să își dea seama, pentru că învață într-un mod activ, angajat și implicat; digitalul oferă o modalitate mai interesantă și mai cuprinzătoare de informații; când copilul poate urmări propriul progres, îi sunt sporite motivația și responsabilitatea.

Instrumentele digitale implică mai mult adulții, ajută educatoarea să creeze și să administreze grupuri de lucru și de comunicare, aspect care duce la o educație mai productivă prin comunicare continuă și dinamică; și părinții pot folosi activități interactive pentru a încuraja interesul copilului în procesul de învățare, prin activități de învățare online cu copilul.

Instrumentele și tehnologia digitală sporesc rapid schimbul și asimilarea de informații: învățarea digitală permite copiilor să acceseze tot mai multe informații, asigurându-i că informațiile sunt adaptate nevoilor lor specifice; posibilitatea de a ajuta fiecare copil să învețe în cea mai eficientă manieră, este cel mai important beneficiu al învățării digitale; cadrele didactice își pot împărtăși rapid informații între ele, în timp real; sălile de grupă își sporesc abilitățile de învățare, experiența educațională și comunicarea; profesorii se bucură de condiții echitabile privind

mediul de învățare; se pot economisi bani prin accesul în același timp la materialele educaționale.

Un alt avantaj al educației digitale îl reprezintă *creșterea implicării copiilor în procesul educațional* cu ajutorul instrumentelor și tehnologiilor de învățare digitală: metodele digitale sunt, de fapt, metode de învățare constructive, colaborative și care solicită implicarea copiilor, ceea ce îi face să se adapteze la viața de după școală; copiii sunt motivați, le este stimulată creativitatea și le este oferit sentimentul de încredere în propriile capacități; la școală, educația online poate fi utilizată ca: resursă adițională în cadrul metodei clasei inversate, ca și suport pentru tema de acasă, ca resursă pentru a diversifica predarea tradițională și cea la distanță, pentru recapitularea materiei și exersarea pentru teste.

Educația digitală prezintă și unele *dezavantaje*, cum ar fi: consumul excesiv de smartphone și computer duc la greutate în concentrarea copiilor; feed-back-ul din partea copiilor este mai greu de primit în mediul online și nu putem fi atât de siguri că acel răspuns este dat de copil; reprezintă o adevărată provocare pentru profesori care învață continuu aplicații și instrumente digitale; lipsa mijloacelor digitale în instituții, aspect pe care noi, ca dascăli, nu îl putem controla, dar care ne poate îngreuna activitatea. În schimb, indivizii care au o educație digitală vastă vor fi ținta locurilor de muncă din viitor, iar cursurile online sunt tot mai solicitate.

Folosirea instrumentelor digitale în grădiniță

În grădinița noastră, instrumentele digitale au fost folosite în perioada pandemiei, dar și post-pandemie. Vorbim aici de educație digitalizată, dar și educație digitală. Digitalizarea educației reprezintă o necesitate majoră în zilele noastre, pentru a asigura un învățământ de succes. Educația digitală de la tablă la tabletă se referă la folosirea mijloacelor audio-vizuale în timpul activităților, aproape în fiecare zi propunem copiilor diferite materiale educative digitale. Indiferent de forma desfășurării activităților, sincron sau asincron, actul educațional depinde în mare măsură de disponibilitatea, suportul și implicarea părinților. Instrumente digitale care să păstreze jocul, dar și să capteze și să mențină atenția și interesul copiilor pe toată durata activităților, îmbinând aspectul formativ cu cel informativ într-un context creativ și urmărind crearea de abilități și competențe specifice activității propuse sunt instrumente digitale bine alese, cu impact formativ asupra copiilor. Aplicațiile de jocuri online sunt plăcute de către copii, orice soft sau aplicație pot fi folosite, dar nu în exces, cu condiția să fie potrivite pentru vârsta copiilor. Fiecare profesor are libertatea să aleagă după preferințe și experiența personală mijloacele digitale cele mai bune pentru grupa de copii. Învățământul online nu poate suplini în totalitate învățământul clasic, dar are rol important ca extensie a acestuia. Integrarea noilor tehnologii în educație are scopul de a influența pozitiv rezultatele procesului instructiv-educativ și de a îmbogăți performanțele sistemului educațional.

Valențele pedagogice ale instrumentelor digitale depind de gradul de interacțiune, de gradul de comunicare și colaborare și de gradul de dezvoltare a competențelor specifice. Valențele educative ale instrumentelor digitale sunt multiple: facilitează educația dacă sunt potrivit alese, ducând la reformarea sistemului de învățământ în plan curricular și la formarea de noi competențe prin pregătirea continuă a cadrelor didactice. Integrarea și utilizarea în educație a instrumentelor digitale duce la modernizarea și inovația la nivel strategic a metodelor didactice tradiționale.

Tehnologia în folosul educației „Orice reușită începe cu dorința de a încerca...”

Copiii și cadrele didactice sunt expuse la metodologii noi, care îi ajută să includă tehnologia în parcursul educațional al fiecăruia și să îi pregătească pentru felul în care tehnologia va fi prezentă în viața lor pe măsură ce cresc.

Începând cu luna martie 2020, pandemia a reconfigurat practicile educaționale de la interacțiunea față-în-față la mediul online. Această provocare a evidențiat rolul educației digitale ca obiectiv-cheie pentru predarea-învățarea-evaluarea de înaltă calitate, accesibilă și favorabilă incluziunii, precum și necesitatea unei abordări strategice privind dobândirea competențelor digitale pe tot parcursul vieții, pentru toți actorii implicați. În această perioadă, predarea-învățarea s-a mutat preponderent în mediul online.

Deoarece în grădiniță principala activitate este jocul cu toate formele sale, în strategia didactică se vor folosi instrumente digitale care să păstreze simțul ludic, dar care să ofere posibilitatea de a capta atenția și a menține interesul copiilor pe toată durata activității: LearningApps, Padlet, WorldWall, Jigsaw Planet, Genially, Mentimeter, Canva, YouCut / Editor video, Book Creator, Block posters, Twinkl, Google și altele.

Learningapps este o aplicație concepută pentru a sprijini procesele de predare, fiind o platformă care oferă modele de aplicații, precum și posibilitatea creării de conținut: "Rebus", "Unește perechile!", "Puzzle", "Completează cuvântul lipsă!" etc. Este un instrument potrivit pentru a fi utilizat în cadrul activităților online, cât și offline și poate fi folosit la oricare etapă a unei activități. De asemenea, platforma oferă posibilitatea de a crea conturi pentru grupele de copii, în care copiii au posibilitatea de a realiza sarcinile și de a rezolva exercițiile digitale propuse de către cadrul didactic. Respectiv, cadrul didactic are posibilitatea de a vizualiza corectitudinea realizării sarcinii propuse, timpul realizării sarcinii și numărul copiilor care au realizat sarcina corect. Avantajul este că se poate ușor partaja, prin link sau cod sau poate fi folosită ca și material de învățare, pe platformă. (<https://learningapps.org/>)

Padlet este o platformă în care poți să scrii, să înregistrezi, să adaugi o fotografie sau un document. Editarea: Ca la majoritatea aplicațiilor, pictograma de setări este locul din care poți edita fundalul și schimba caracteristicile paginii. Sunt multe lucruri pe care le poți adapta. Spre exemplu, îți poți face padlet-ul public / privat / protejat cu parolă. Ca profesor, poți folosi coșul de gunoi pentru a șterge lucrurile care trebuie îndepărtate. De asemenea, poți restricționa editarea, lăsând padlet-ul în modul de vizualizare în perioada când nu te afli cu copiii. Cum poți distribui: poți trimite link-ul în multe modalități. Dacă apeși butonul de distribuire, îl poți trimite prin email sau chiar poți crea un QR code. Cum poate fi folosit Padlet? Pentru a transmite conținuturile dorite într-un mod atractiv, îl poți folosi ca portofoliu pentru a distribui părinților imagini cu munca copiilor, poți avea un Padlet al clasei și poți pune link-uri cu orice altceva cum ar fi teme, proiecte sau prezentări, îl poți folosi ca pe un canal de discuții al clasei, poți să îi pui pe elevi să lucreze la o problemă și să pună o poză cu rezolvarea acesteia în Padlet-ul clasei. Este o aplicație gratuită (5 aplicații), dar necesită crearea unui cont. Te poți loga cu contul yahoo, gmail sau facebook. (<http://www.padlet.com/>)

Wordwall este una din acele platforme educaționale care vine în ajutorul cadrului didactic pentru a face o activitate mai interactivă. Ni se propun mai multe

forme de joc, chiar și realizând o activitate, copilul are opțiunea să-și schimbe aspectul jocului, condițiile rămânând aceleași; această platformă încadrează cu succes toate categoriile de vârstă, vine cu opțiuni diferite de a crea și a dezvolta creativitatea. Aplicația Wordwall este o aplicație utilă pentru crearea activităților, exercițiilor interactive și distractive pentru copii. Este interesantă prin faptul că preșcolarii percep aceste exerciții ca jocuri, dar prin aceste jocuri le dezvoltăm competențe, le formăm aptitudini și deprinderi utile. În aplicație sunt posibile de la 1 la 8 modele: "Cuvântul lipsă", "Anagrame", "Puzzle", "Rebus", "Adevărat sau fals", "Sortează!", "Chestionare", "Spânzurătoare", "Deschide cutia!" etc. Cuvântul lipsă îl putem folosi în cadrul activităților de educare a limbajului, unde, prin imagini concrete demonstrate preșcolarilor, reflectăm realitatea înconjurătoare. La fel îl folosim și la cunoașterea mediului, de exemplu prin jocuri „Denumeste printr-un cuvânt „ – bradul, sau "Adaugă un cuvânt" – albina, buburuza, fluturele. (<https://wordwall.net/>)

Jigsaw Planet (www.jigsawplanet.com) este o aplicație care permite încărcarea unui fișier de tip text sau fotografie și decuparea acestuia sub forme de piese de puzzle în funcție de complexitatea dorită (de la 3 la câteva sute de bucăți). Este o aplicație gratuită și nu este obligatorie crearea de cont de utilizator.

Genially este o platformă pentru conținuturi animate interactive. Poți face prezentări interactive, grafice animate, materiale multimedia digitale. Este o platformă gratuită. Este foarte utilă în realizarea proiectelor tematice sau săptămânale, cu conținut interactiv. (<https://genial.ly/>)

Mentimeter reprezintă un soft pentru prezentări interactive, cu feed-back în timp real. (<https://www.mentimeter.com/>) Pe mentimeter.com se realizează prezentările, 5 prezentări sunt gratuite. Pe menti.com se introduce codul de acces care este comunicat în prealabil celorlalți participanți. Se poate folosi cu succes la începutul unei prezentări cu scopul de introducere în temă sau la sfârșitul acesteia, pentru feed-back-ul final.

Canva este o platformă multinațională globală australiană de design grafic online, parțial gratuit. Este utilizată pentru a crea grafice și prezentări pentru rețelele sociale, postere, videoclipuri, diplome etc. Aplicația include șabloane gata făcute pe care utilizatorii le pot utiliza sau se pot insera imaginile dorite și textele potrivite și relativ ușor se realizează sau se editează produsul final. (<https://www.canva.com>)

YouCut Editor video: Cu această aplicație, chiar și pe telefon, se pot prezenta diferite activități didactice / proiecte desfășurate, se pot realiza unele conținuturi atractive pentru activitățile didactice / predarea online, se pot crea filmulețe educative (motivaționale) pentru preșcolari sau părinți. (<https://play.google.com/store/apps>)

Book Creator este o platformă online cu ajutorul căreia poți crea cărți digitale, o bibliotecă digitală a grupei. Aplicația se poate folosi pentru a crea propriile cărți digitale, pentru proiectarea unor povești clasice, pentru proiectarea poveștilor create de copii. Este o aplicație multimedia creativă, care oferă o experiență interactivă și înlocuiește clasicul dispozitiv; imaginile sunt mari, pot fi văzute cu ușurință de către preșcolari și poate însoți cu succes lectura educatoarei, povestirea educatoarei sau poveștile create de către educatoare. Se pot utiliza imagini de calitate, identice cu cele din cartea ta, folosind doar telefonul și laptopul, se poate crea sau aduna o întreagă bibliotecă de cărți online, fiind accesibilă inclusiv părinților; platforma este interactivă și oferă o vedere mai bună asupra imaginii în cazul unui grup mai mare de preșcolari.

Dezavantajele acestei aplicații: experiența cu cartea nu este una autentică, copilul răsfoiește virtual cartea. (<https://bookcreator.com/>)

Block Posters este o aplicație gratuită pentru a crea un poster imens dintr-o imagine, care trebuie să fie de calitate înaltă pentru ca posterul să fie clar. (<https://www.blockposters.com/>)

Resursele educaționale Twinkl oferă o gamă variată de resurse educaționale de calitate pentru preșcolari și ciclul primar, sunt create de profesori cu experiență, din România și din întreaga lume, sunt captivante și inovatoare, cu pachete complete pentru predarea integrată, evaluări, activități interactive, povești și jocuri etc. Colecția Twinkl cuprinde resurse în engleză, dar necesită cont pentru accesarea ei. (<https://www.twinkl.ro/>)

Google LLC este o corporație americană multinațională care administrează motorul de căutare pe internet cu același nume. A fost fondată în 1998 de către doi doctoranzi de la Universitatea Stanford, Larry Page și Sergey Brin. Misiunea acesteia este de a organiza informațiile din lume și de a le face universal accesibile și utile, ușurându-ne viața prin tehnologia Google: Gmail, Meet, Drive, Calendar, Maps, Traducere, Documente, Foi de calcul, Prezentări, Jamboard, Formulare, Youtube etc.

Tehnologia în folosul educației – *Create Link & Cod QR*: Codurile QR sunt utilizate cel mai adesea de pe telefoanele mobile și joacă rolul unui portal care direcționează către un site web. Accesarea „hyperlinkurilor fizice” prin intermediul codului QR face legătura cât mai simplă dintre lumea fizică și digitală. Denumirea de QR cod este prescurtarea de la Quick Response Code. Folosind fie camera foto a telefonului, fie aplicații speciale pentru citire (ex: Google Lens), se scanează codul QR care direcționează utilizatorul către o pagină web. Codul QR funcționează asemănător cu codul de bare, doar că poate transmite o cantitate mai mare de informații.

Liveworksheets (www.liveworksheets.com) vă permite să transformați foile de lucru tradiționale tipărite (doc, pdf, jpg) în exerciții interactive online cu autocorecție, pe care le numim „foi de lucru interactive”. Foile de lucru interactive profită din plin de noile tehnologii aplicate educației: acestea pot include sunete, videoclipuri, exerciții de tipul „drag and drop”, „alăturare cu săgeți”, „alegere multiplă” etc. și chiar exerciții de vorbire, pe care preșcolarii trebuie să le facă cu ajutorul microfonului. Puteți să vă păstrați foile de lucru private, există o limită de 30 de foi de lucru private sau cărți digitale. Multe dintre foile de lucru pot fi descărcate și în format pdf (dacă autorul a permis această opțiune). Puteți descărca 10 foi de lucru pe zi, iar pentru cei care lucrează pe Google Classroom se pot atribui direct la grupa formată.

WordArt este o aplicație care realizează ușor un „nor de cuvinte” – un mod de reprezentare vizuală a unui text sau a unui șir de cuvinte, în care, de obicei, semnificația unui element-cuvânt este relevată de mărimea acestuia relativă la celelalte elemente. Poate fi un instrument pentru analiză de conținut sau pentru crearea unui suport pentru prezentare de conținut, în formă grafică – statică sau interactivă. Avantajul aplicației WordArt (față de Wordle, de exemplu) este că se pot realiza mai multe forme de nori de cuvinte. Nu este necesară înregistrarea. (<https://wordart.com/>)

Kahoot! este o aplicație ușor de utilizat, îndrăgită de către copii. Este accesată de către aceștia de pe dispozitivul mobil sau intrând pe site-ul kahoot.it, în acest caz putând fi folosit și calculatorul sau laptopul. Este foarte important faptul că preșcolarii percep utilizarea acestei aplicații ca pe un joc, ei nu simt că sunt evaluați, sunt relaxați

și dornici de a interacționa și mai mult cu tehnologia digitală în mediul școlar, în educație. Avantajul aplicației Kahoot! este că antrenează elevii în activități rapide de evaluare de cunoștințe. Este o aplicație care se plătește. (<https://kahoot.it/>)

Quizizz este un instrument gratuit de evaluare a grupelor de copii care permite tuturor să învețe împreună. Este foarte ușor să creezi teste și să te distrezi! Quizizz are avatare amuzante, tabele live, teme, muzică, conține o bază de date cu milioane de teste create de profesori; testele create cu această aplicație pot fi accesate de către copii de pe telefoanele mobile, tablete, laptopuri sau calculatoare conectate la internet. (<https://quizizz.com/join>)

Voki este o colecție gratuită de avatare de vorbire personalizabile pentru profesori și copii, care îmbunătățește instruirea, implicarea copiilor și înțelegerea activității. Voki este o aplicație online care permite crearea de avatare personalizate, care spun un text pe care îl scrieți, pe care îl înregistrați pe loc sau pe care îl încărcați ca fișier audio. Voki este o platformă gratuită de care pot beneficia deopotrivă cadrele didactice, părinții și copiii. În câțiva pași simpli aveți o mulțime de posibilități de a crea avatare interesante și atractive. Accesăm www.voki.com, se creează un cont, intrăm pe „masa” de lucru unde ne apar butoanele de creare. (<https://l-www.voki.com/>) Tutoriale: <https://www.youtube.com/watch?v=KW45jvmY26A>, <https://www.youtube.com/watch?v=cuhnTFLHKog>.

Blabberize Edu este un instrument de editare a fotografiilor care creează animații vorbitoare dintr-o fotografie sau altă imagine. Răsfoiți blaburile gata făcute sau creați altele noi. Încărcați o imagine de pe computer, selectați o zonă pentru a deveni „gura” vorbitoare și înregistrați sunetul utilizând microfonul sau încărcați un fișier scurt. mp3 de pe computer, asigurându-vă că „permiteți” accesul la microfonul computerului. Îți poți povesti fotografia în cele 30 de secunde alocate, apoi se salvează când este completă. Opțiunile includ marcarea blab-ului dvs. „matur” sau „privat” (care nu este afișat în „ultimele” pagini și în alte zone publice). Distribuți mesajele completate prin e-mail sau încorporate într-o altă pagină web sau blog. Utilizatorii care nu sunt familiarizați cu copierea / lipirea codului de încorporare pot partaja simplu prin adresa URL a paginii blab. (<https://edu.blabberize.com/>)

IdeaBoardz este un instrument bazat pe comunitate care permite utilizatorilor să adauge note lipicioase, cunoscute sub numele de ideaz, la un IdeaBoard. Utilizatorii pot crea un număr nelimitat de IdeaBoards pe diferite subiecte. În cadrul unui IdeaBoard, utilizatorii pot adăuga diferite coloane pentru a crea subteme. De exemplu, pe un panou despre pizza, ar putea exista o coloană care este „De ce ar trebui să vă placă pizza” și „De ce nu ar trebui să vă placă pizza”. Copiii pot adăuga câte Ideaz doresc pentru a împărtăși și a-și exprima ideile. IdeaBoardz este un instrument excelent pentru echipe, deoarece permite utilizatorilor să colaboreze virtual din orice loc de pe glob. Ideaboardz poate sprijini comunicarea, colaborarea, construirea cunoștințelor sociale și brainstorming, atât în interiorul, cât și în afara pereților grupei. Este un instrument gratuit. (<https://ideaboardz.com/>)

SlideShare este un serviciu de găzduire american, deținut acum de Scribd, pentru conținut profesional, inclusiv prezentări, infografice, documente și videoclipuri. Utilizatorii pot încărca fișiere în mod privat sau public în format PowerPoint, Word, PDF sau OpenDocument. (<https://www.slideshare.net/>)

Livresq este un editor de resurse educaționale în format digital. Acesta facilitează crearea de activități interactive, ce conțin texte, galerii de imagini, animații,

audio, video, quiz-uri și alte elemente, fără a fi necesare cunoștințe de programare. Activitățile realizate în Livresq pot fi descărcate pentru a fi folosite offline sau pot fi partajate pe internet foarte ușor prin Biblioteca Livresq, copiii putând avea acces la ele de pe orice tip de dispozitiv smart (telefon, tabletă, PC). Cu ajutorul editorului livresq se pot realiza activități interactive interesante, îndrăgite și apreciate de copii, în care învățarea devine mult mai ușoară și mai plăcută, accentul în demersul didactic punându-se pe copil. (<https://livresq.com/ro/>)

Proiecte eTwinning. Accesul la platforma Esep <https://school-education.ec.europa.eu/hu> este gratuit și nelimitat, motiv pentru care eTwinning și TwinSpace sunt perfect accesibile pentru oricine alege să-și creeze un cont de utilizator conectat cu e-mail-ul personal. În ceea ce privește protecția informației, trebuie observat că, atât pe eTwinning, platforma-mamă, cât și TwinSpace, platforma propriu-zisă de dezvoltare a proiectelor europene, există o parte publică și o altă accesibilă numai pentru membri, după caz, membri ai comunității eTwinning sau membri ai unui anumit proiect. Dintre aplicațiile disponibile pe TwinSpace, unele vizează cu prioritate managementul de proiect (calendarul de pe pagina principală, dar trebuie luată în considerare și plasarea de aplicații ușor de utilizat de către participanți pe paginile speciale ale profesorilor și elevilor), altele sunt special concepute pentru a facilita comunicarea (blogul de pe pagina principală, ferestrele în care sunt listate ultimele accesări și ultimele acțiuni din secțiunea de activități a proiectului).

Concluzii

Folosit cu îndemânare și fără exces, calculatorul a devenit un mijloc prin care s-a îmbunătățit simțitor eficiența unor activități folosite în vederea pregătirii preșcolarilor pentru școală.

Utilizarea calculatorului în educația preșcolarilor permite transmiterea și asimilarea noilor cunoștințe într-un mod atractiv pentru copii. Procesul de educație este mult mai eficient. Copiii învață jucându-se, sunt puși în situația de găsi repede soluții și de a lua decizii pentru rezolvarea problemelor.

Calculatorul este un mijloc de instruire care ține atenția copilului activă pe tot parcursul activității de învățare.

În acest an școlar am inițiat, am coordonat și am desfășurat proiectul eTwinning "Împreună pentru sănătatea noastră" cu parteneri din România și Republica Moldova. În acest proiect, atât cadrele didactice, cât și copiii au avut posibilitatea să utilizeze mai multe aplicații dintre cele prezentate, cu obținerea unor rezultate foarte bune în urma folosirii instrumentelor digitale.

Acesta este doar un exemplu care ne arată importanța folosirii instrumentelor digitale și efectele acestora asupra dezvoltării copiilor pe plan social, afectiv și cognitiv. Colaborarea la nivel european ne ajută să interacționăm cu actorii educaționali din alte țări europene, să accesăm resurse didactice utile și să învățăm instrumente digitale inovatoare.

Bibliografie/ webografie:

Academia ABC. ro, Lucrările Simpozionului Național "Inovație și Performanță în Educație": *Utilizarea instrumentelor digitale în activitatea didactică*, Nr. 10, octombrie 2022, ISSN – L 2784 – 0166, ISSN 2784 – 0166;

- Breben, S., Goncea, E., Ruiiu, G., Fulga, M., *Metode interactive de grup-ghid metodic*, Editura Arves, 2002;
- Breben, S., Ruiiu, G., Gongea, E., *Activități bazate pe inteligențe multiple*, Editura Reprograph, Craiova, 2005;
- Casa Corpului Didactic Prahova, *Educație și formare în era digitală*, Editura Casa Corpului Didactic Prahova, Ploiești, 17 iunie 2021, ISBN 978-606-047-114-1;
- Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002;
- Cucoș, C., *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Editura Polirom, Iași, 2006;
- Gluiga L., Spiro J., *Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București, 2001;
- Inspectoratul Școlar Județean Bistrița-Năsăud, Inspector șc. ed. timpurie Crina Clapou, Școala Profesională "Tiberiu Morariu Salva", Prof. Vasilica Găzdac, *Instrumentele digitale în învățământul preșcolar – sugestii pentru cadrele didactice*;
- Educație digitalizată, dar și educație digitală*, 29 mai 2021. Disponibil: <https://news.microsoft.com/ro-ro/2021/05/29/educatie-digitalizata-dar-si-educatie-digitala/> (vizitat: 03. 05. 2023)
- Ispas, D., *Educația și noile tehnologii digitale*, 13 februarie 2022. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/educatia-si-noile-tehnologii-digitale/> (vizitat: 03. 05. 2023)
- Manolache, C., *Instrumente digitale folosite în învățământul preșcolar*. Disponibil: <https://academiaa-bc.ro/2021/04/08/instrumente-digitale-in-invatamantul-prescolar/> (vizitat: 03. 05. 2023)
- Miclăuș, C. D., *Utilizarea instrumentelor digitale în învățământul preșcolar*, 19 aprilie 2021. Disponibil: <https://edict.ro/utilizarea-instrumentelor-digitale-in-invatamantul-prescolar/> (vizitat: 03. 05. 2023)
- Neagoe, E., *Folosirea instrumentelor digitale în învățământul preșcolar*, 12 ianuarie 2021. Disponibil: <https://edict.ro/folosirea-instrumentelor-digitale-in-invatamantul-prescolar/> (vizitat: 03. 05. 2023)
- Smart-Edu, *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021-2027*. Disponibil: <https://www.smart.edu.ro/> (vizitat: 03. 05. 2023)

Secțiunea

**PROIECTE ȘI PROGRAME
EDUCAȚIONALE**

INDEPENDENCE WAY

**Katina Anna AHMAD¹,
Otilia Călina ARDELEAN²**

The paper presents examples of good practices from the Erasmus + project "Independence way" for students and young people with disabilities from four partner countries – Italy, Latvia, North Macedonia and Greece. Activities proposed and carried out within the project are presented; methods and tools for teaching skills necessary for independent living for young people with disabilities and also for integrate them in activities with peers without special needs as well as a brief vision of independent living in some European countries.

Special thanks for the voluntary activities-dance and robotics, to Mrs. Georgia Boudalaki-teacher working with mixed ability group!

The main goal of the program is to teach skills necessary for independent living, important for both young people with disabilities and young people with typical development, giving them the opportunity to become full-fledged citizens and to have control over their own lives. The autonomous living of people with disabilities is now at the heart of European education and social policy with the ultimate goal of creating the conditions for a 'society for all'.

This innovative project last 24 months (February 2022 to February 2024) implemented by a group of European NGOs, expert in the field, under the leadership of Fondazione Don Giovanni Zanandrea Onlus (Italy) in collaboration with "CYA KRICK" (Republic of North Macedonia), the Greek NGO "Changing myself...I change the world", " Gruppo Ingegneria Gestionale S. R. L. from Italy and the Latvian NGO Latvijas Autisma apvienība.

Specific objectives of the project

- Identifying the special needs of young people with disabilities related to independent living
- Designing an individual educational plan for learning skills necessary for independent living (Individual Educational Plan)
- Designing innovative activities involving young people with disabilities and young people with typical development
- Production of an educational video offering smart, cheap solutions and innovative technical and technological tools useful for independent living.
- Training of youth workers in techniques and methods that will help young people with disabilities in their daily lives as well as for their participation in social life.

¹ Doctor, președinte Asociația Changing my self... I change the world, Volos, Grecia

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, România

Project deliverables

- ✓ A training seminar will be hosted by the Greek NGO **Changing myself...I change the world** with the participation of 20 people (5 from each participating country) and 2 trainers, one from Greece and one from Latvia. As part of the training, participants will visit various educational institutions and projects working with people with disabilities, parents' associations, etc.
- ✓ A number of educational tools will be created to help parents, educators, caretakers, youth workers, etc... and train young people with disabilities on independent living skills as well social integration.
- ✓ It is expected that during the duration of the project 4 experiential workshops (one in each participating country) will take place, in which 5 young people with disabilities and 5 with typical development will live together for 3 days, experiencing in a practical and challenging way real life issues.
- ✓ The results of the program will be publicly presented in each participating country with the active involvement of young people with disabilities and young people with typical development, youth organizations, parents' associations, representatives of local authorities, etc.

Instruments used to research the field

Based on the methodology prepared, the partner organizations researched the field in order to support the creation of the curricula through implementing total of 14 focus groups, 16 individual meetings and collected 45 best practices.

How do the parents prepare children for learning?

The parents stated that the best way to learn new skills to their children is:

- to encourage, to empower, to trust, to listen to them children, to answer all their questions, to help them to develop their strengths and passions, to provide „safe” situations to help them make choices and take action, as well as encourage their children to face challenges and not give up
- work with their children on activities that are within their capabilities, wishes and interests.
- Parents talk with their children about problem-solving and share how they approach problems in their life, ask their children how they approach problems, how problems make them feel, and how they decide what action to take, discuss with their children different problems, possible decisions, and outcomes to prepare them to pretend to be part of the situation and make their own decisions, encouraging their children to identify and participate in activities that help reduce stress
- Teach them to set up their goals, explaining how to ask for help in family situations, sharing examples of people needing help, how they got it, and why it was good to ask for help

Parents as a member team of the IEP have the opportunity to share their special knowledge of their child/teen (abilities and needs) helping him to work closely and productively with the school system to obtain educational services.

What do people with disabilities like most when it comes to learning something new?

In the focus groups conducted, young people with disabilities stated that they like to participate in activities/events/games with other youth from the general public. They stated that they are learning new things through their participation in the following activities using different methods

Cultural events. Some of them participated in choral formations together with young people from the general public. They state that music creates such a learning environment that makes all participants want to learn, and provide them with concrete, hands-on experiences that are essential to developing the ability to reason, think, solve problems, analyze, evaluate, and enhance creativity. Others participated in mixed-ability dance groups, and in small theater skits conveying strong messages regarding the importance of accessibility for people with disabilities. the complications brought to health by the abuse of tobacco, alcohol, drugs.

Sports activities

The most interesting and significant experience for disabled youth were getting involved in sports activities. Sharing their experience with us, the disabled point out that getting involved in sports helps them increase their sense of inclusion and well-being mainly in the following ways:

- ✓ Changing what communities think and feel about people with disabilities.
- ✓ Changing the community's perceptions of people with disabilities by focusing attention on their abilities while moving their disability into the background.
- ✓ Changing what people with disabilities think and feel about themselves
- ✓ Acknowledging their potential and combat for changes in society will enable them fully accomplish their capacity.

Games

Board games help them to learn social skills like sharing and taking turns, give them a structured activity to do, help them work on their social skills, reinforce specific lessons such as math or reading,

Card games are a great choice for young people with disabilities and their families, but also within groups of mixed abilities because require less ability than other games, can be played seated and with limited physical requirements, are used to break the ice, to have fun, but mostly for learning something new. Many young people among those interviewed reported that they learned healthy habits (washing hands, head, teeth) using this method. More young people with visual impairment use images demonstrating the sequence of the tooth brushing movements printed on special microcapsule paper, a special CD with the children's favorite in which the tracks were interrupted by a bell ring as an indication that it is time to move the toothbrush to another area. The music meets the required time to clean all the tooth surfaces in three minutes.

Team building games help children/youth with disabilities and young people from the general public to gain spatial awareness, and learn how to cooperate with a partner. These games are fun and promote communication and listening skills, and motivation.

Team-building activities that combine teamwork, creativity, and perseverance
Cooperative games where youth with and without disability work together to overcome obstacles, collaborate and communicate building confidence and self-esteem
Educational memory games on different themes

Dance activities are one of the best activities that disabled youth want to participate especially since they like to participate in dance activities in pairs with youth from the general public. These activities help self-expression, and keep the body in shape (tapping, stomping and twirling) are fun, easy to follow and with quick results. Even for children/youth that is wheelchair-bound, dancing can help in flexibility and improve upper body strength. Involving in a dance session with friends and family the children/youth with disability develop social skills.

Social skills activities help them to interact and communicate with others around them (**Put on a show** (for the development of Imagination, emotional intelligence and social skills), **Follow the leader** (help the disabled youth perform simple activities such as making their bed, changing their clothes, or preparing breakfast. The idea is to break down a task, for instance making the bed into three or four steps), **match the emotions** (simple activity to help them learn what each emotion is, engage and encourage them to be spontaneous and enjoy themselves).

Activities such as Cook-Eat –Have fun. They pointed out that like most of all baking process because it is a fun activity and they learn a lot of skills in an enjoyable way

- ✓ Using their hands to mix ingredients they are working on their fine motor skills.
- ✓ Experimenting with different food textures in a safe environment,
- ✓ They understand how to measure, and learn how much of each ingredient they need, which is an excellent way to practice their math skills
- ✓ Learn about washing their hands, how use utensils, following a recipe, to be patient while the food is baking

Outdoor activities (gardening) help them to learn new skills such as repotting or transplanting seedlings and sprouts, picking produce from the plant, planting seeds or bulbs, weeding the garden bed, pruning plants/trees, and scooping dirt with a trowel. The disabled like that gardening connects them with nature and living things, and give them a sense of responsibility and care, in nature they can relax.

Creative activities such as bush walking with blind folds, treasure hunts, wheelchair races, and wheelchair dancing.

Participation in arts and crafts sessions during which all participants create various forms of arts with limited senses like with a blindfold or without using hands to make able-bodied people know what it takes to create art and craft with a form of disability and that gives them an insight into the lives of people with disability.

Participation in movement games and adapted games to their capability and needs.

Physical exercises in general and yoga in pairs in special help children/youth to build endurance, develop body awareness, include rules or involve them in more formal games preparing them to participate in leisure activities in the community.

Excursions to a beach, a camping trip, or a visit to a theme park help disabled children/teens explore different surroundings and discover new things.

Participation in special events (taking a long walk in pair with disabled and not disabled youth) give the possibility to mixed ability group to know each other and to go on together.

The implementation of the „Independence Way” project enables the four participant organizations to develop new skills, increase the quality and relevance of their activities, and strengthen their networking and their ability to work together internationally.

The anticipated curricula related to independent living for people with disabilities will be integrated into the methods of training they use.

Among others, the implementation of the project impacts directly or indirectly on the following areas:

- Bringing together youth workers trainers/ teachers/ facilitators/ researchers/ parents/ caregivers/ youth with and without disabilities/ stakeholders
- Sharing ideas, different perceptions, current situations and experiences, building new partnerships, and adopting good practices, to create a strong link between all sectors engaged with the issue of social inclusion.
- The creation of the 3 focus groups of parents, educators and youth with disabilities had a direct impact and engaged the interest parties in the following:
 - ✓ policies related to independent living for the disabled as well as the effectiveness of the implementation of these policies at the local, national and European levels,
 - ✓ activities/systems/services connected with the independent living of people with disabilities in local surrounding /national/European level
 - ✓ learning about programs and other opportunities available for disabled youth
 - ✓ acquiring knowledge and techniques for the most effective methods of teaching new skills to disabled youth
 - ✓ learning about the best approach to include people with disabilities
 - ✓ experience the most suitable and enjoyable activities for young people with disabilities
 - ✓ the importance of non-formal education in the development of independent living skills

“Changing myself...I change the world” collected best practices from 16 organizations and 6 professionals who are already implementing activities related to independent living for people with disabilities on the local level and 14 organizations and 4 professionals on the national level.

These non-formal activities recorded will inspire and help young people with disability to use them as a tool to develop self-confidence and successfully deal with significant life changes and challenges, which will give them a voice at school, in their community, and society at large. On top, it will help them to manage their emotions, their health, their finances, their relationships, and their school and work performance much more effectively.

“Changing myself...I change the world” and the „Volunteer Team Volunesia” presented the findings related to independent living in Greece at the **11th Pan-Hellenic Pediatric Conference of EFYKE**, (Scientific Society of Health Care and Education) under the auspices of the Department of Health of Thessaly and Central Greece, the General Hospital of Volos, the Pan-Hellenic Medical Association, the Medical Association of Magnesia, and the Hellenic Pediatric Society. All 239 participants in the Conference will receive a copy of the curricula to use as a valuable tool when working with young people with disabilities.

Our organization has put into practice the alternative non-formal methods of good practice acquired from organizations that already implement activities aimed at developing the communicative and social skills necessary for the integration of young people with mental disabilities.

Our multidisciplinary team in collaboration with „Volunteer Team Volunesia” and University of Thessaly /Department of Special Education creates and operates **3 experiential labs** (dance, robotics, ecological activities lab) with participation of 10 students with moderate mental retardation and 10 students with typical development (dance and robotics) and experiential ecological lab with participation of 10 students with typical development and 4 students with Down Syndrome. The students from the dance experiential lab presented their achievements in the cultural events organized by the Organization on the occasion of the Christmas holidays. The students from the experiential ecological lab created a snowman from recyclable materials and collected clothes and shoes for young people belonging to vulnerable groups.

Member States have made a commitment to end institutionalization The transition to community-based living in the European Union Community living is a human right, recognized under **European and international law, and covered by standards and policy frameworks**, including the EU Charter of Fundamental Rights, the UN Convention on the Rights of the Child, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the European Disability Strategy 2010-2020 and the EU Agenda for the Rights of the Child.

In 24 countries of Europe autonomous living is provided by legislation.

Sweden and the United Kingdom have organized a large network of structures and services.

Sweden

- Considers autonomous living basic right of people with disabilities
- Follows the social model of disability,
- Have since 1977 accessible buildings to wheelchairs in interior and exterior.

In 1989 was founded the Stockholm Cooperative for Independent Living (STIL) STIL has become a national and international model of user-run personal assistance services based on the direct payment principle

Personal assistance (PA) introduced by PA Reform of 1994 is a key prerequisite for independent Living Policy makers because provide maximum choice and control by the disabled

The United Kingdom promotes autonomous living in every corner of its territory and implements innovative ideas.

The British Council of People with Disabilities adopted in **1989 the Commission for Autonomous Living** and in **1996 the National Center for Autonomous Living**

The two organizations created the conditions **for new legislation and pushed the government to enact laws around autonomous living in 2003.**

The National Center for Autonomous Living (NCIL) is established in London but have consultants (all of whom are disabled people) working all over the country advising, informing and assisting many local authorities to implement Direct Payments. The work of the organization revolves around the removal of obstacles posed by the society in the integration of people with disabilities.

The autonomous living network includes the following structures:

- **Protected roof** (buildings that include autonomous apartments or detached houses in a certain area,
- **Care roofs** / boarding schools which provide support and care for people with severe disabilities (cerebral palsy, learning disabilities, brain problems, neurological diseases, mental problems).
- **Roofs for children and adolescents.** These roofs provide a two-year transition program from the school in autonomous living, until the completion of the twentieth year child's.
- **Intensive care roofs** are sheltered units providing greater support and care.
- **Boarding houses or detached houses**, designed to cover disabled needs.
- **Specialized support offices** for the autonomous living, undertaking the installation of special equipment and more generally the adaptation of spaces.
- **Housing associations** are non-profit organizations that provide different types of housing. Some are designed for people with physical disabilities. They have the ability to customize homes to meet the needs of the tenants
- **Autonomous living** in which people with disabilities have the option to stay at home doing some changes to the premises.

Disabled communities

- **Camp hill communities** which operate under the auspices of one or more institutions. They are small or large communities across the country, providing autonomous living, work, social skills and entertainment. Each community is independent of the other however work together on common issues with the Camp hill organization. They have the form of one small village, with apartments, houses, shops, workshops) or in another case are located in various places within the city. The products produced, sold and the revenue finances the needs of communities.
- **Some people with disabilities are entitled to a special allowance**, with which cover the costs of landscaping the house. The allowance **is provided by the competent service of the local self-government.** Prerequisite is the person stays in that house for at least five years.
- **European Social Network (ESN)** is part of the **European Platform on Disability** that brings together all EU Member States, civil society

organizations and the European institutions to work together **promoting** quality and models of person-centered care in the implementation of Union legislation, programs and policies in the field of disability.

ESN's report on Independent Living has shown that 24 European countries have ratified the UN Convention on the Rights of People with Disabilities and have legislation contributing to independent living **through PA and personal budgets**.

The **Agency for Social Protection (DOST) in Azerbaijan** has set up a **Volunteering Program** that provides opportunities for people with disabilities to train with and be hired by the national social protection services fostering the integration of disabled people in community and labor market.

Aġenzija Sappartin Malta provides personalized support for disabled through Individualized Care Plans promoting their autonomy by learning new skills.

Barcelona County Council offers a 24/7 local tele care service for disabled **attending emergency situations** through their inter-administrative collaboration and coordination with community-based service.

In Austria is a federal scheme for personal assistance in the workplace and on the way to work – funded by the Ministry of Social Affairs.

In Spain PA are hired for a number of hours to help service users at home, at work or in education. The needs assessment is carried out according to a medical approach based on functional capacities rather than on the need for support.

In Romania the municipality is responsible for conducting the assessment to determine eligibility and level of assistance required.

In Estonia PA covers all areas of life (However, there is no coherent national provision of personal assistance because municipalities decide if they provide the service and choose eligibility criteria. **The needs assessment is carried out by a municipal social care worker according to municipal eligibility criteria.**

In Finland the provision of PA is regulated through the so-called „Disability Services Act” (DSA), which was last reformed in 2009. According to the law, disabled people are required to have the resources to define the contents and modalities of implementation of their personal assistance.

In Norway the majority of the committee members did not agree with the final report as the suggestions did not take the needs of disabled people, enough into account. Neither was the proposal for a new PA scheme satisfactorily built on the idea of equality, empowerment and responsibility for one's life rather than being passive recipients of a health service.

The presentation can be see at: https://read.bookcreator.com/DarIV4ImPRR4QTauI5IQvdWqnZx1/EafLdTleTbSxnLF5YB5t6g/M_bw33ROS6CtsbyBuPPy9Q

References

<https://www.independentliving.org/docs6/evans2003.html>

<https://www.independentliving.org/docs3/stileng.html>

www.independentliving.org/video

<https://sunfieldhome.co.za/the-role-of-a-caregiver-in-the-life-of-a-disabled-person/>

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

<https://www.independentliving.org/docs6/evans2003.html>

https://www.esn-eu.org/sites/default/files/publications/Independent_living_report_EN_web.pdf

<https://www.esn-eu.org/news/european-independent-living-day-supporting-young-people-disabilities>

https://eustructuralfundswatchdotcom.files.wordpress.com/2017/11/cle-sfw_opening-up-communities-november-2017_final.pdf

[https://www.google.com/search?q=European+Structural+and+Investment+Funds+\(ESIF\)+supporting+the+shift+from+institutional+to+community+based+care+-+Country+Profile+of+Greece.&oeq=European+Structural+and+Investment+Funds+\(ESIF\)+supporting+the+shift+from+institutional+to+community+based+care+-+Country+Profile+of+Greece.&aqs=chrome..69i57.2284j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=European+Structural+and+Investment+Funds+(ESIF)+supporting+the+shift+from+institutional+to+community+based+care+-+Country+Profile+of+Greece.&oeq=European+Structural+and+Investment+Funds+(ESIF)+supporting+the+shift+from+institutional+to+community+based+care+-+Country+Profile+of+Greece.&aqs=chrome..69i57.2284j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

https://www.google.com/search?q=From+institutions+to+community+living+for+persons+with+disabilities%3A+key+milestones&oq=From+institutions+to+community+living+for+persons+with+disabilities%3A+key+milestones&aqs=chrome..69i57.4826j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8https://www.esn-eu.org/sites/default/files/publications/Independent_living_report_EN_web.pdf

Opening up communities, closing down institutions: Harnessing the European Structural and Investment Funds Opening up communities, closing down institutions: Harnessing the European Structural and Investment Funds.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights 2018) FRA local –level research on drivers and barriers of de institutionalisation

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-19-living-independently-and-being-included-in-the-community.html>

Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030

PROIECT EDUCAȚIONAL JUDEȚEAN „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR ” - DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE -

**Anamaria Flavia CRISTINA¹,
Ovidiu Florin TODERICI²**

Emotional intelligence is the ability to identify, evaluate and control your own emotions and those of others. The term "emotional intelligence" was first used in a 1990 article by psychologists Peter Salovey and John Mayer. This type of intelligence is developed through interaction with others and the ability to know and understand yourself and others. Emotional intelligence is not directly related to or dependent on intellectual intelligence, it is related to concepts such as love and empathy. It is based on certain innate potential skills: emotional sensitivity, emotional memory, emotional processing capacity and emotional learning capacity, skills that can be developed or degraded over the course of a lifetime depending on the individual's growing environment. The county education project "My Friendly First Aid Kit" aimed to support teachers working in the classroom with pupils with special educational needs. When working with these pupils we are often tempted to put the emotional side on the back burner and focus more on the recovery of cognitive and moral acquisitions. We thought it appropriate to include in this kit some educational resources to develop the emotional component and to help learning ways of managing emotions.

Inteligența emoțională reprezintă aptitudinea de a identifica, evalua și controla propriile emoții dar și a persoanelor din jur. Termenul „intelență emoțională” a fost folosit pentru prima dată într-un articol din anul 1990 de către psihologii, Peter Salovey și John Mayer. Acest tip de inteligență se dezvoltă prin interacțiunea cu cei din jur. Inteligența emoțională nu are legătură directă și nici nu depinde de inteligența intelectuală, ea este legată de concepte precum iubirea și empatia. Aceasta se bazează pe anumite aptitudini potențiale înnăscute: sensibilitate emoțională, memorie emoțională, capacitatea de procesare emoțională și capacitatea de învățare emoțională, aptitudini care pe parcursul vieții pot fi dezvoltate sau degradate, totul depinzând de mediul de creștere al individului.

Proiectul educațional județean „Trusa mea prietenoasă de prim ajutor” și-a propus să vină în sprijinul învățătorilor care lucrează la clasă cu elevi cu cerințe educaționale speciale. În munca cu acești elevi de multe ori suntem tentați să lăsăm pe un plan secund partea emoțională și să ne concentrăm mai mult pe recuperarea achizițiilor cognitive și motrice. Am considerat oportun să includem în acest kit câteva resurse educaționale care să dezvolte componenta emoțională și care să ajute la

¹ Profesor logoped

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

deprinderea unor metode de gestionare a emoțiilor. Astfel am pregătit trei instrumente care să vină în sprijinul învățătorilor și care să îi ajute să dezvolte capacitatea de conștientizare și control al emoțiilor: *zonele de reglare emoțională, cartonașele de control al furiei și pietrele prietenoase*.

Zonele de reglare – reprezintă un instrument de indentificare și clasificare a emoțiilor în funcție de energia cu care sunt investite acestea, realizat de o specialistă în munca cu copiii și adolescenții, Leah Kuypers. În acest program emoțiile sunt împărțite în 4 zone, fiecare zonă având o anumită culoare, asemănătoare cu cele ale semaforului și ajută la identificarea modului de acțiune în funcție de emoțiile simțite. Este un instrument care ajută elevii să identifice, accepte și gestioneze toate tipurile de emoții atât plăcute cât și cele mai puțin plăcute. De asemenea, elevul este învățat cum să treacă dintr-o zonă în alta folosind o serie de tehnici și strategii. Fiecare zonă este asociată cu un nivel de energie. În partea de jos a semaforului zonelor (albastru, verde, galben, roșu) energia noastră este foarte scăzută și emoțiile pe care le avem specifice acesteia, iar pe măsură ce se urcă și energia crește iar zona se schimbă. Un lucru foarte important de reținut este faptul că acest material promovează acceptarea tuturor emoțiilor atât a celor plăcute cât și celor mai puțin plăcute.

Zona ALBASTRĂ este zona în care energia noastră este scăzută, iar corpul funcționează lent. Emoțiile resimțite în această zonă pot fi: tristețe, oboseală, plictiseală, îmbolnăvire, depresie, neajutorare, rușine. Când ne aflăm în această zonă iar corpul nostru nu se simte în siguranță, se activează înghețul sau colapsul, mecanisme primare de apărare ale sistemului nervos.

Zona VERDE este zona în care energia noastră este optimă și potrivită iar corpul funcționează așa cum dorim. Bucuria, conectarea, fericirea, mulțumirea, calmul, curiozitatea, prezența, focusarea sunt emoțiile care se pot simți în această zonă. Ca la semafor, atunci când ne regăsim în zona verde știm că putem acționa. Când nu ne simțim în siguranță și ne aflăm în această zonă se activează conectarea și angajamentul social, mecanisme primare ale sistemului nervos central. Simțim nevoia să mergem către oamenii din preajma noastră ca să ne simțim conectați și în siguranță.

Zona GALBENĂ este zona în care energia începe să crească, iar corpul resimte o tensiune internă mai mare. Această tensiune ne cere să acționăm ceea ce ne scoate din zona de concentrare. În această zonă încă avem control asupra acțiunilor noastre. Culoarea galbenă la fel ca și la semafor ne avertizează că trebuie să ne oprim. Emoțiile resimțite în această zonă de obicei pot fi: frică, frustrare, supărare, surprindere, anxietate, frică, entuziasm, veselie, gelozie, vinovăție. Mecanismele primare ale sistemului nostru nervos care se activează în această zonă în momentul în care nu ne simțim în siguranță sunt fuga sau lupta.

Zona ROȘIE este zona în care energia noastră este foarte ridicată, ne scapă de sub control iar corpul simte o tensiune prea mare și greu de suportat. Această culoare ne spune că trebuie să ne oprim. Furie, lipsă de control, agresivitate, entuziasm peste măsură, înfricoșare sunt emoțiile simțite în această zonă. Fuga sau lupta, la un nivel mai intens sunt mecanismele primare care se activează în această zonă atunci când nu ne simțim în siguranță.

După ce elevii învață să coreleze emoțiile cu zonele, următorul pas este acela în care îi ajutăm să identifice zona în care se află și zona în care își doresc să ajungă.

Pentru a ajunge în zona dorită elevii sunt învățați tehnici de co-regalre și autoreglare cu ajutorul cardurilor cu exerciții specifice de autoreglare și co-reglare.

Cartonașele de control al furiei – vin ca o completare la materialul prezentat mai devreme. Furia face parte din structura umană, iar prezența ei în sala de clasă este foarte des întâlnită. Ea este o emoție complexă și greu de gestionat de către cei mici. Este necesar să îi ajutăm pe copii să învețe cum să recunoască, să vorbească despre și să își gestioneze furia. Acesat lucru este indicat să fie realizat în timp ce copiii sunt calmi și fericiți, pentru a le oferi instrumente pe care să le poată folosi atunci când au cu adevărat nevoie de ele.

Deoarece nu există o "soluție corectă" pentru gestionarea furiei, gestionarea acesteia poate să fie un proiect pe termen lung în care să fie încercate diferite strategii, metode și idei. De asemenea, nivelul de furie poate schimba eficiența unei strategii. De exemplu, dacă copiii sunt doar puțin supărați, oprirea pentru o băutură răcoroasă poate fi eficientă, dar dacă este vorba de un acces de furie în toată regula, acest lucru poate însemna că băutura este aruncată prin cameră și s-ar putea să se descurce mai bine dacă sunt duși într-un spațiu mic, liniștit și privat, unde pot vorbi sau plânge cu ursulețul lor preferat.

Identificarea propriilor emoții – Pentru a face față furiei, este important ca copiii să învețe să facă diferența între propriile emoții diferite și intensitatea sentimentelor lor. Zonele de reglare este un material care poate să fie de un real ajutor în acest caz. Copiii trebuie să învețe să își recunoască propria furie, deoarece este o modalitate care le dă timp să pună în aplicare o strategie și să se calmeze. Intensitatea furiei poate fi măsurată cu ajutorul unui termometru emoțional.

Învățarea strategiilor de calmare este important să fie de susținută atunci când copii sunt calmi. Vorbind despre furie și alte emoții, despre efectele pe care le au și despre cum putem învăța modalități de a ne împiedica să devenim cu adevărat furioși aceștia își pot crea o strategie proprie de conștientizare și calmare a furiei.

Pietrele prietenoase și cutia de autoreglare – în cadrul acestei truse am introdus unele materiale senzoriale care pot ajuta la conștientizarea și schimbarea senzațiilor din corp, al emoțiilor, gândurilor și comportamentelor. Astfel, pietrele din lână, sticla cu sclipici, baloanele senzoriale, labirintul textil, lănișorul textil sunt materiale senzoriale care pot ajuta la conștientizarea și controlarea senzațiilor corporale dar și la schimbarea acestora, implicit a emoției. Conștientizarea și controlarea senzațiilor interne facilitează o mai bună conștientizare și controlare a emoțiilor.

Pietrele prietenoase sunt realizate din lână împâslită cu o textură moale-aspră. Acestea pot fi folosite în mai multe moduri. Alegerea unei pietre din lână și strângerea acesteia cu diferite intensități de forță și verbalizarea motivelor care stau la baza emoției negative apoi aruncarea pietrei poate fi o metodă foarte bună de a descărca energia și emoția negativă sau de a crește emoția plăcută. Pentru o autoreglare corporală și senzorială aceste pot fi folosite pentru a construi turnuri de echilibru. În cazul unor emoții de anxietate care provoacă agitație la nivelul mâinilor, pietrele pot fi luate în mâini și strânse, rotite și explorate senzorial.

Sticla cu sclipici poate fi folosită atunci când energia este prea ridicată, autoreglarea nu este prezentă iar concentrarea este greu de susținut. După agitarea sticlei, elevul poate să urmărească cum firicelele de sclipici și mărgelile se așează pe

fundul sticlei, respirând adânc și imaginându-și cum toate gândurile agitate se așează ca sclipiciul astfel reușind să își recapete controlul asupra acestora.

Baloanele senzoriale pot fi folosite astfel: cele cu umplutură mai zgrumțuroasă sau țepoasă atunci când vrem să creștem nivelul de energie iar cele cu umplutură moale și fină atunci când este nevoie să liniștim energia. Aceste baloane pot fi folosite în timpul activităților de la școală atunci când apare nevoia de autoreglare pe partea corporală sau când activitățile provoacă o stare de agitație.

Cutia de autoreglare merită completată cu elemente pentru stimularea simțului tactil (obiecte cu diferite texturi și consistențe), simțului văzului (clepsidre, lămpi cu lavă, caleidoscop), simțului olfactiv (sticlute cu diferite mirosuri, săpunele mici cu diferite arome, cutiute aromatice), simțul gustativ (grisine, fructe, suc, ceai), simțului auditiv (instrumente muzicale, căști de antifonare), simțului vestibular (cercuri hula-hoop, panglici pentru gimnastică, plăci de echilibru).

Învățarea autocontrolului este unul dintre cele mai importante lucruri pe care copii le pot învăța, deoarece aceste abilități sunt unele dintre cele mai importante pentru succesul de mai târziu în viață. Învățând autocontrolul, copiii pot lua decizii adecvate și pot răspunde la situații stresante în moduri care pot avea rezultate pozitive. Auto-reglarea este o abilitate pe care copiii trebuie să o practice. Trucul este să nu evite situațiile grele.

Problemele de autoreglare se manifestă în moduri diferite în funcție de copil, spune Matthew Rouse, psiholog clinician. Unii copii sunt au o reacție uriașă și puternică și nu pot inhiba acel răspuns comportamental imediat.

Pentru alți copii, observă el, stresul pare să se acumuleze și ei pot suporta mult timp. În cele din urmă, acest comportament, duce la un fel de izbucnire comportamentală. Cheia pentru ambele tipuri de copii este să învețe să gestioneze acele reacții puternice și să găsească modalități de a-și exprima emoțiile care sunt mai eficiente (și mai puțin perturbatoare) decât să aibă o criză.

Atunci când părinții sau profesorii abordează cu calm un comportament impulsiv și inadecvat și le oferă timp, copiii pot învăța să aleagă modalități mai bune de a răspunde la această situație. Feedbackul de care au nevoie copiii, este nejudiciar și non-emoțional: ce a mers prost, de ce și cum îl pot remedia data viitoare.

Când copiii fac parte dintr-un mediu reflectorizant și analitic, spre deosebire de emoțional și ritmic, ei pot învăța să facă alegeri mai bune. Încetinirea le permite copiilor să devină mai gânditori, mai reflexivi și mai conștienți de sine. Astfel, este important să încetinim și să modelăm autoreflexia, auto-conștiința și autoreglarea pentru copii. Studiile au arătat că copiii cu abilități dezvoltate de autoreglare au rezultate mai bune din punct de vedere academic și, pe măsură ce ajung la maturitate, au o stimă de sine mai mare, câștigă venituri mai mari și sunt predispuși să aibă o sănătate fizică mai bună decât cei care nu au înțeles pe deplin.

De ce este importantă autoreglarea? – Pe măsură ce copilul crește, autoreglarea îl ajută: să învețe la școală – pentru că autoreglarea îi oferă copilului capacitatea de a sta și de a asculta în clasă, să se comporte în moduri acceptabile din punct de vedere social – deoarece autoreglarea îi oferă copilului capacitatea de a-și controla impulsurile, să își facă prieteni – pentru că autoreglarea îi oferă copilului capacitatea de a se juca pe rând în jocuri și conversații, de a împărtăși jucării și de a-și exprima emoțiile în moduri adecvate, să devină mai independent – deoarece autoreglarea îi

oferă copilului capacitatea de a lua decizii adecvate cu privire la comportament și de a învăța cum să se comporte în situații noi, cu mai puțină îndrumare din partea adultului.

Bibliografie/ webografie

Neagu, A., *Tehnici de autoreglare în terapia copiilor*, Editura Paper Dreams, București

Schore, A. (2019). *Știința Științei Artei Psihoterapiei – Terapia reglării afectului și neuropsihanaliza clinică*. Editura Herald. București

Siegel, D., Hartzel, M. (2017). *Parentaj sensibil și inteligent*. Editura Herald. București.

<https://www.lizs-early-learning-spot.com/anger-management-23-calming-strategy-cards/>

<https://zonesofregulation.com/>.

PROIECT EDUCAȚIONAL JUDEȚEAN „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR ” -DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR COGNITIVE-

**Mariana Silvia BARBA¹,
Ovidiu Florin TODERICI²**

The Austrian psychologist Brigitte Sindelar believed that learning disorders are also due to the partial inefficiency of cognitive abilities, in addition to other possible causes. In this sense, the instrumental functions are poorly developed, they function disharmonically. When we discuss the cognitive skills that can be developed, we also refer to sustained attention, spatial orientation, visual discrimination/perception, visual/auditory memory. Thus, we initiated an educational project to pursue the development and improvement of these skills by creating a kit containing different materials, for the teachers to use in class with the students. Cognitive skills are extremely important to develop in the early years of life because they help the brain to think, read, learn, reason, pay attention and remember.

Psihologul austriac Brigitte Sindelar, considera că tulburările de învățare se datorează și ineficienței parțiale a abilităților cognitive, pe lângă alte cauze posibile. În acest sens, funcțiile instrumentale sunt slab dezvoltate s-au funcționează dizarmonic.

Astfel, în cadrul proiectului educațional „Trusa mea prietenoasă de prim ajutor”, am realizat împreună cu doamna inspector pentru Învățământ special și special integrat Milencovici Zagorka și cu doamnele profesor-logoped Buruian Laura și Cristina Anamaria, un kit care să conțină materiale utilizate în cadrul activităților educative de la clasă. Acest proiect reprezintă un răspuns la nevoile copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, un răspuns la nevoile copiilor tipici care au în clasă copii cu CES, și un răspuns la nevoile cadrelor didactice care împreună cu acești copii dar și cu aparținătorii lor să depășească și să rezolve barierele, dificultățile interconectate cu care se confruntă. Grupul țintă al acestui proiect a fost format din profesori pentru învățământul primar, instituții partenere care promovează o educație incluzivă, elevi cu CES și elevi tipici ai ciclului primar, precum și părinții/aparținătorii elevilor.

Materialele din cadrul kit-ului au cuprins mai multe secțiuni: atenție susținută, orientare spațială, motricitate fină, coordonare motrică, discriminare/percepție vizuală, antrenarea poziție degetelor pentru scriere, senzorialitate, zone de reglare și autoreglare emoțională. Kit-ul conține și caiete speciale de caligrafie. De asemenea, s-au prezentat și modalități de adaptare a materialelor în funcție de dificultățile cu care se confruntă elevii cât și în funcție de particularitățile de dezvoltare cognitivă și

¹ Profesor logoped

² Profesor consilier școlar Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

emoțională ale acestora. În cele ce urmează, vă voi prezenta aspect privind dezvoltarea abilităților cognitive.

Atenția susținută constă în menținerea capacității de vigilență și concentrare pe o perioadă de timp. Menținerea aceleiași concentrări atenționale pentru o perioadă de timp presupune un efort mare deoarece trebuie să renunțăm la alte informații care provin din celelalte simțuri și, în plus, trebuie să folosim resurse atenționale limitate. Pentru a funcționa în lumea din jurul nostru trebuie să fim atenți. Pentru a învăța și înțelege diferitele circumstanțe ale unui context, este necesară o atenție susținută.

Atenția, în mod elementar, este capacitatea cognitivă responsabilă de menținerea vigilenței și vigilenței asupra stimulilor care ne înconjoară. Adică, este capacitatea de a selecta și direcționa activarea cognitivă către ceea ce înțelegem a fi relevant la un moment dat. Datorită atenției extragem informații din elementele esențiale și se organizează activitatea mentală. Nu putem vorbi de o singură capacitate de atenție ci de mai multe tipuri. Putem împărți capacitatea atenției în atenție selectivă, atenție divizată și atenție susținută.

Capacitatea de atenție, atât elementară cât și susținută, este limitată în resursele active care permit selectarea și direcționarea focalizării atenționale, precum și în timpul în care acestea pot rămâne active.

Ne putem îndrepta atenția către un focus sau mai multe pentru o perioadă de timp, deși la un moment dat va fi imposibil să acoperim alte informații noi sau pentru mult mai mult timp. Una dintre cele mai importante caracteristici ale atenției susținute este că aceasta fluctuează în timp. În ultimii ani, s-au făcut încercări de a stabili cât timp un individ este capabil să acorde atenție și să se concentreze asupra unei sarcini. Până astăzi nu avem un răspuns clar. Există studii care arată o limită de 8 secunde, precum și 10 și 50 de minute, cu un număr bun de alternative între ele.

Trebuie să ținem cont de faptul că capacitatea de atenție susținută, ca mecanism activ și individual, pe lângă fluctuațiile suferinței, se modifică prin practică. Astfel, dacă încurajăm practicarea acesteia încă din primele etape, vom putea găsi adulți cu abilități mai bune. La fel și pe tot parcursul vârstei adulte.

Deficitele de atenție se observă mai ușor în etapele de dezvoltare (infantil și primar), putând cauza dificultăți în clasă și performanțe școlare slabe.

În stadiul infantil și primar, aceste dificultăți devin mai importante deoarece sunt asociate cu apariția dificultăților de achiziție sau lipsă de orientare, menținerea mai proastă a atenției și interferența în dezvoltarea altor procese psihologice.

După cum am spus anterior, nu se poate vorbi de o singură capacitate de atenție, la fel nu se poate vorbi doar de atenție susținută, motiv pentru care tulburarea pe care o denumim mai jos combină diferite probleme de atenție, sau unirea mai multor deficite de atenție comune.

Persoanele care au dificultăți legate de abilitățile de atenție, cum ar fi cei care au probleme de atenție susținută, pot prezenta oricare dintre următoarele comportamente: ușurința de a distra atenția, dificultate în procesarea informațiilor, probleme de memorie, pierderea informațiilor despre detaliile unei sarcini sau unei situații, dificultate pentru a menține conversații lungi, evitarea sarcinilor care necesită efort mental

Copiii cu o atenție ridicată susținută tind să aibă mai mult succes la testele academice. Sunt cei care manifestă o concentrare mai exhaustivă și care dau dovadă de precizie și de metodă, având o viziune mental foarte ordonată.

O altă abilitate cognitivă asupra căreia ne-am concentrat în cadrul proiectului educațional, a fost discriminarea vizuală/auditivă.

Cum să îmbunătățim durată de atenție susținută

Ca și în cazul oricărei abilități și abilități pe care le putem poseda, este posibil să îmbunătățim orice interval de atenție cu puțină practică și antrenament. Diferențele individuale vor spune dacă practica ar trebui să fie mai intensă sau mai obișnuită.

Utilizarea strategiilor atenționale este strâns legată de procesele cognitive care sunt activate în anumite situații. În plus, atenția este influențată atât de capacitatea și dorința de a participa a unui individ, cât și de dificultatea și cerințele sarcinii.

Discriminarea vizuală este capacitatea de a detecta diferențele și capacitatea de a clasifica obiecte, simboluri sau forme. Acestea pot fi clasificate după culoare, poziție, formă, model, textură, precum și dimensiune. Ochii primesc în mod normal informații din mediul înconjurător, apoi diferite celule detectează și transmit semnale către creier. Pentru discriminarea vizuală, în special, cortexul vizual, conținut în lobul occipital, este zona responsabilă cu detectarea formei și orientării obiectelor. Trei tipuri de celule din cortexul vizual primar (simple, complexe și hipercomplexe) prezintă o capacitate crescută în mod corespunzător de a răspunde la mișcare și gradul de liniaritate.

Discriminarea vizuală are conexiuni intime cu alte funcții ale creierului și ale corpului, inclusiv auzul, memoria, mișcarea. Oamenii depind de indiciile vizuale și de mișcare învățate pentru a interpreta mediul înconjurător. Discriminarea vizuală nu trebuie confundată cu acuitatea vizuală, care denotă claritatea vizualizării. Când copiii se luptă cu probleme de procesare vizuală, acest lucru poate afecta profund modul în care învață. În timp ce majoritatea părinților și profesorilor consideră în mod natural problemele de vedere ca fiind legate de ochii înșiși, funcția creierului este, de asemenea, o parte critică a înțelegerii a ceea ce se vede. Discriminarea vizuală este doar un aspect al procesării vizuale, dar poate avea un impact mare asupra dezvoltării copilului

De ce este discriminarea vizuală importantă?

Deoarece capacitatea de a determina diferențele și asemănările între obiecte ne ajută să înțelegem și să interpretăm mediul din jurul nostru. Discriminarea vizuală este deosebit de importantă să înveți să citești și să scrii. Astfel, dacă un copil nu poate distinge litera „b” de litera „p”, el va citi incorect cuvintele. De exemplu, va citi „bombă”, în loc de „pompă”. Copiii care nu au practicat discriminarea vizuală le este dificil, să distingă între litere și numere care arată similar. Observăm adesea elevii care confundă litere și cifre, cum ar fi: p/d/b/q, 3/E, o/u, u/n, 6/9, 5/S. Copiii care sunt dislexici au adesea probleme în a observa diferențele dintre litere și cuvinte și pot confunda o literă cu alta. Discriminarea vizuală face parte din percepția vizuală. Vestea bună este că ne putem antrena ochii și creierul pentru a observa mai critic diferențele și pentru a ne îmbunătăți abilitățile generale de procesare vizuală, chiar dacă suntem dislexic sau avem probleme cu citirea. Prin intermediul activităților de discriminare vizuală se dezvoltă și relațiile spațiale, precum și abilitățile de secvențiere. În timp ce copilul se joacă, conceptul de relații spațiale și de secvențiere se dezvoltă și ele, realizând labirinturi, modele cu piese de construit. Printre activitățile de dezvoltare a discriminării vizuale în vederea îmbunătățirii citirii se numără și cea de antrenare a fluenței. Activitățile de fluentă în citire sunt o modalitate excelentă de a îmbunătăți viteza și acuratețea citirii. Fluența citirii este

viteza sau rata de citire fără o atenție conștientă la mecanica lecturii. Cititorii fluenți au capacitatea de a citi și înțelege cuvintele în mod automat, și sunt mai capabili să înțeleagă mai ușor propoziții complete și pasaje întregi de citit. Când cititorii înțeleg pasaje întregi de lectură, sunt capabili să rețină informațiile, să le analizeze și să le folosească în multe moduri diferite. Cititorii care se luptă au adesea probleme cu citirea fluentă.

Activitățile privind dezvoltarea discriminării vizuale oferă creierului oportunități de a interpreta și procesa informațiile vizuale.

Discriminarea vizuală presupune dezvoltarea memoriei vizuale. Astfel, că cea de a treia abilitate cognitivă asupra căreia ne-am oprit în proiect a fost cea a memoriei vizuale și auditive.

Memoria vizuală este capacitatea creierului de a înregistra imagini, forme și culori. Ne permite să ne amintim cum arată lucrurile și oamenii și participă la recunoașterea formelor și a obiectelor. Memoria vizuală ne permite, de asemenea, să ne orientăm în spațiu, să percepem adâncimea și distanța. Memoria vizuală îi permite copilului să vadă literele și cuvintele tipărite și să le decodeze vizual. Citirea necesită copilului dvs. să adune cuvinte și fraze într-o imagine vizuală și, odată ce acest lucru se întâmplă prin ochiul minții, copilul dumneavoastră recunoaște cuvintele, creează sens și înțelegerea lecturii are loc în mod natural. Când copiii trebuie să citească cu voce tare pentru a înțelege mai bine un text sau o poveste, acesta este un indiciu pe care trebuie să se bazeze pe memoria auditivă, deoarece memoria lor vizuală este slabă. Omiterea literelor atunci când scrieți sau nu reamintirea unui cuvânt pe care tocmai l-au citit pe o pagină anterioară sunt, de asemenea, indicii posibile. Un copil cu o memorie vizuală puternică își poate aminti un cuvânt nou după doar câteva expuneri.

Memoria auditivă este capacitatea creierului de a înregistra sunete și zgomote. Joacă un rol important în comunicarea și înțelegerea vorbirii, în recunoașterea sunetelor și a zgomotelor. Este implicat și în memoria melodiilor și cântecelor. Memoria auditivă implică preluarea informațiilor care sunt prezentate oral, procesarea acelei informații, stocarea lor în minte și apoi amintirea a ceea ce a auzit. Practic, implică abilitățile de participare, ascultare, procesare, stocare și reamintire.

Memoria de lucru auditivă îi ajută pe copii să țină cât mai mult timp posibil de sunetele pe care le produc literele pentru a face să apară cuvinte noi. Memoria vizuală de lucru îi ajută pe copii să-și amintească cum arată acele cuvinte, astfel încât să le poată recunoaște pe parcursul unei propoziții.

Memoria de lucru este responsabilă pentru multe dintre abilitățile pe care copiii le folosesc pentru a învăța să citească. Memoria de lucru auditivă îi ajută pe copii să păstreze sunetele pe care le emit literele suficient de lung pentru a scoate cuvinte noi. Memoria vizuală de lucru îi ajută pe copii să-și amintească cum arată acele cuvinte, astfel încât să le poată recunoaște pe tot restul unei propoziții.

Memoria auditivă ne ajută să absorbim sunetul (în special limbajul verbal). Fără memoria auditivă, nu am fi capabili să procesăm, să ne amintim sau să ne amintim informații (Bellis, 2003). În timp ce, memoria vizuală este necesară pentru majoritatea sarcinilor academice, inclusiv citirea, ortografie, înțelegerea citirii, matematică și copierea de pe o tablă pe un caiet. Când un copil are memorie vizuală slabă, școala poate deveni dificilă. Dezvoltarea memoriei vizuale este cheia pentru îmbunătățirea capacității de citire și de învățare, deoarece 80% din învățare are loc

prin intermediul sistemului vizual. Memoria vizuală este o componentă esențială a capacității copilului de a citi și de a învăța eficient. Dacă un copil prezintă dificultăți cu memoria auditivă, i-ar putea fi dificil să urmeze instrucțiunile și să acorde atenție. Deoarece copiii cu deficiențe de memorie auditivă înțeleg doar fragmente din ceea ce se spune în clasă, ei înțeleg doar puțin din ceea ce spune profesorul. După aceea, își pot aminti doar o cantitate mică sau deloc din ceea ce s-a spus. Elevii cu deficiențe de memorie auditivă vor întâmpina adesea dificultăți în dezvoltarea unei bune înțelegeri a cuvintelor și în amintirea termenilor și informațiilor prezentate oral,

O altă abilitate cognitivă pe care ne-am dorit să o dezvoltăm, să o îmbunătățim prin intermediul materialelor din cadrul trusei prietenoase, a fost orientarea spațială.

Orientarea spațială se referă la rețeaua de distanțe și direcții de la sine la obiect într-o situație dată. Oamenii trebuie să-și cunoască orientarea spațială pentru a planifica cum să-și atingă obiectivele, mergând sau atingând sau privind. Lumea noastră vizuală și tactilă este formată din obiecte situate în spațiu. Înțelegerea atributelor acelor obiecte și unde se află ele (și mai ales cum putem ajunge la ele!) sunt unele dintre cele mai importante aspecte ale dezvoltării în viața unui copil. Orientarea spațială este una dintre capacitățile cheie care trebuie să fie mature pentru ca un copil să învețe să citească și să scrie cu ușurință. Modelele de mișcare ale copilăriei timpurii, cum ar fi rostogolirea, târâșul, târâșul, legănarea și mai târziu mersul, alergarea, cățărutul, balansarea, toate construiesc o „hartă” senzorială în creierul copilului a locului în care se află în spațiu în orice moment. Orientarea spațială se referă la capacitatea unui individ de a-și regla orientarea corpului și/sau postura în raport cu mediul înconjurător. O bună orientare spațială se bazează pe percepția, integrarea și interpretarea eficientă a informațiilor senzoriale vizuale, vestibulare (medicate de organele de echilibru situate în urechea internă) și proprioceptive (colectate de receptorii localizați în piele, mușchi, tendoane și articulații). Cunoașterea categoriilor și atributelor obiectelor le permite copiilor să organizeze mental și fizic lucrurile din lumea lor. Conștientizarea spațială și relațiile spațiale le permit copiilor să localizeze obiecte și să navigheze cu succes în mediile lor.

Procesul de învățare a citirii și scrisului se bazează pe abilitățile de orientare spațială ale copilului (sus, jos, dreapta, stânga, înțelegerea prepozițiilor) și coordonarea vizual-motorie, în special comunicarea ochi-mână. Atunci când aceste funcții sunt suficient de dezvoltate, copilul înțelege rapid din ce parte să înceapă să citească/scrie, urmează cu ușurință linia cu textul și, de asemenea, scrie consecvent literele într-o linie, fără a depăși ea. În consecință, dacă copilul nu este suficient de orientat în spațiu în general, îi va fi și dificil să navigheze pe o foaie de hârtie. Mai mult, în cazul unei coordonări vizual-motorii limitate, ochii copilului pot aluneca departe de linie, ceea ce duce la neînțelegerea textului. Astfel de dificultăți pot duce la probleme grave cu capacitatea copilului de a citi. Cu toate acestea, antrenarea percepției spațiale și a coordonării vizual-motorii de la vârsta preșcolară va ajuta nu numai la evitarea acestor probleme, dar va permite copilului să stăpânească alfabetizarea.

Abilitățile cognitive sunt extrem de importante de dezvoltat în primii ani de viață, deoarece ajută creierul să gândească, să citească, să învețe, să raționeze, să acorde atenție și să-și amintească. Aceste abilități ajută la procesarea informațiilor primite și la distribuirea acestora în zonele adecvate ale creierului. Înțelegerea cognitivă este o teorie interesantă a învățării care se concentrează pe gândire.

Cogniția îi încurajează pe elevi să „se gândească la gândirea lor” ca mijloc de a-i ajuta să deblocheze un concept sau un subiect cu care se luptă.

Bibliografie/ webografie

- Bellis, T. J. (2003). Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting, revised edition. New York: Bellis, T. J., Assessment and management of central auditory processing disorder in the educational setting, revised edition, New York: Singular/Delmar Learning, 2003
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E., *An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings*. Psychological Review, 88, 375–407, 1981
- Rohde T. E., Thompson L. A., *Predicting academic achievement with cognitive ability*. Intelligence 35 83–92. 10.1016/j.intell.2006.05.004, 2007
- Schneck, C. M., *Visual perception*. In J. Case-Smith & J. C. O'Brien (Eds.), Occupational therapy for children (6th ed., pp. 373-403), 2010
- Sindelar, B., *Vizuális differenciálás 3. A/3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft.*, 2001
- Ulici, Ghe., *Evaluarea și educarea psihomotricității*, București, Editura Fundația Humanitas, 2003
- <https://stimuluspro.com/blog/la-atencion-sostenida>
- <https://www.atencionselectiva.com/>
- <https://www.edubloxtutor.com/auditory-memory/>
- <https://drememath.medium.com/why-spatial-reasoning-is-important-in-early-education->

PROIECT EDUCAȚIONAL „TRUSA MEA PRIETENOASĂ DE PRIM AJUTOR” – DEZVOLTAREA COORDONĂRII ȘI MOTRICITĂȚII FINE –

**Laura Mariana BURUIAN¹
Ovidiu Florin TODERICI²**

The need to carry out this project represents a response to the needs of children with SEN integrated in mainstream education, a response to the needs of typical children who have children with SEN in their class, and a response to the needs of teachers who together with these children but also with their relatives overcome and resolve the barriers, the interconnected difficulties they face. The purpose of the project is to present and promote good practices in educating children with special educational requirements and typical children, as well as encouraging school inclusion, by promoting and presenting activities related to the development of cognitive and emotional skills, by adapting the objects in the kit according to the child's needs, by sharing experiences, methods and strategies used in educating typical and atypical children. The kit includes materials from the area of fine motor skills, from the area of motor coordination, from the area of calligraphy, from the area of sensory, from the area of spatial orientation, of sustained attention, of visual discrimination, of visual and auditory perception, of visual and auditory memory, but also materials from the area emotional self-regulation.

Necesitatea derulării acestui proiect reprezintă un răspuns la nevoile copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, un răspuns la nevoile copiilor tipici care au în clasă copii cu CES, și un răspuns la nevoile cadrelor didactice care împreună cu acești copii dar și cu aparținătorii lor să depășească și să rezolve barierele, dificultățile interconectate cu care se confruntă.

Proiectul educațional județean „Trusa mea prietenoasă de prim ajutor”, este un proiect coordonat de doamna Inspector pentru Învățământ special și special integrat Milencovici Svetlana Zagorka împreună cu alte două doamne profesor-logoped și în parteneriat cu cinci unități de învățământ din Arad. Proiectul a constat în realizarea unei truse cu diverse materiale care să fie utilizată la clasă.

Scopul proiectului constă în prezentarea și promovarea unor bune practici în educarea copiilor cu cerințe educaționale speciale și a copiilor tipici, precum și încurajarea incluziunii școlare, prin promovarea și prezentarea unor activități privind dezvoltarea abilităților cognitive și emoționale, prin adaptarea obiectelor din cadrul trusei în funcție de nevoile copilului, prin împărtășirea unor experiențe, metode și strategii utilizate în educarea copiilor tipici și atipici.

¹ Profesor logoped

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Ca și obiective urmărite amintim câteva: promovarea beneficiilor utilizării kit-ului la clasa de elevi, promovarea și prezentarea unor activități privind dezvoltarea abilităților cognitive și emoționale, adaptarea obiectelor din cadrul kit – ului în funcție de nevoile copilului, împărtășirea unor experiențe, metode și strategii utilizate în educarea copiilor tipici și atipici, etc.

Proiectul intitulat „Trusa mea prietenoasă de prim ajutor „ a presupus crearea unui kit, a unei truse care să cuprindă diverse materiale, obiecte care să ajute la dezvoltarea, îmbunătățirea unor dificultăți cognitive, emoționale cu care se confruntă atât copilul tipic cât și copilul atipic. Astfel, că prima întâlnire cu cadrele didactice a constatat în lansarea unor discuții cu privire la dificultățile de învățare, cognitive, emoționale ale elevilor întâlnite în procesul instructiv-educativ, ce aspecte putem ameliora și ce instrumente ar fi utile. În urma acestor discuții am determinat nevoile cadrelor didactice, nevoile copiilor dar și provocările cu care se confruntă la clasă și de-o parte și de alta. După stabilirea acestor provocări, am realizat materialele din cadrul trusei. La cea de-a doua întâlnire s-a prezentat conținutul cutiei, fiecare cadru didactic din proiect a primit câte o cutie. Fiecare material a fost însoțit de instrucțiuni de utilizare. De asemenea, s-a discutat și despre modul în care materialele din kit pot fi adaptate în funcție de nevoile copiilor. Cadrele didactice au avut la dispoziție o perioadă de aproape cinci luni de zile în care să utilizeze materialele din trusă, urmând ca la următoarea întâlnire să se discute despre eficiența s-au ineficiența acestora, precum și despre modalități de îmbunătățire a trusei prietenoase.

Trusa cuprinde materiale din aria motricității fine, din aria coordonării motrice, din aria caligrafiei, din aria senzorialității, din aria orientării spațiale, a atenției susținute, a discriminării vizuale, a percepției vizuale și auditive, a memoriei vizuale și auditive dar și materiale din aria autoreglării emoționale. Autoreglarea este o abilitate pe care mulți copii o învață și o obțin fără ajutor. Această capacitate de autocontrol se bazează pe controlul impulsurilor, pe memoria de lucru și, în general, pe capacitatea de a se ține „în frâu”. Capacitatea de a experimenta sentimente și dorințe și de a lua decizii bazate pe aceste concepte necesită motivație, voință, gândire de nivel superior. Reglarea emoțiilor poate fi dificilă pentru oricine, dar poate fi mai dificilă pentru copii. Copiii de multe ori nu au vocabularul de care au nevoie pentru a exprima pe deplin ceea ce simt, iar acest lucru poate duce la certuri, comunicare greșită și frustrare

Coordonarea motrică reprezintă capacitatea de a realiza o serie complexă de mișcări care necesită ritm, încordarea mușchilor, postura și echilibru.

Ca și îndemânarea este considerată ca fiind o aptitudine psihomotrică deosebit de complexă ce se sprijină pe celelalte aptitudini psihomotrice și are legătură cu deprinderile motrice și mai ales cu priceperile. Cei mai mulți consideră coordonarea ca fiind o aptitudine motrică complexă ce se educă în scopul îmbunătățirii unor capacități printre care: capacitatea de a regla și dirija mișcările singulare sau acțiunile la care participă întregul organism, capacitatea de a stăpâni mișcarea motrică în orice situație, precum și capacitatea de a trece rapid de la unele acțiuni și relații la altele, fără să fie întreruptă continuitatea și fluiditatea actelor și acțiunilor motrice, în concordanță cu cerințele mereu schimbătoare ale mediului înconjurător (ale ambiantei unui anumit sport/acțiuni/deprinderi). Subliniind aspectul de uniformitate și continuitate al mișcării, putem intelege prin coordonare, combinarea activității unui număr de mușchi în cadrul unei scheme de mișcare continuă, una executată în condiții normale.

Pentru a preîntâmpina anumite probleme ce pot apărea la copii în legătură cu mișcările fine (scrisul, desenul, lucrul manual), datorate lipsei de exercitiu este recomandabil realizarea împreună cu aceștia a diferitelor activități practice care presupun manipularea instrumentelor de colorat și desenat, a plastilinei, a obiectelor de mici dimensiuni, concomitant cu anumite mișcări ritmate însoțite chiar de un fond sonor.

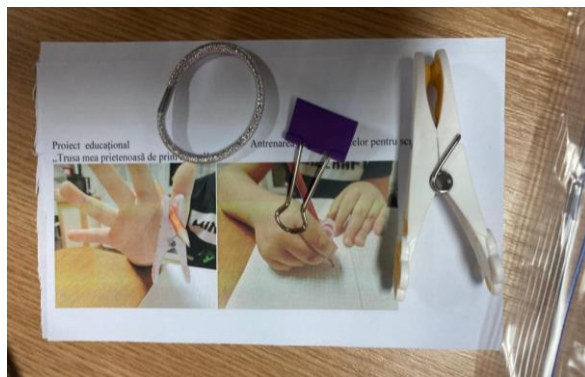
Motricitate fină:

- activitățile din cadrul acestei secțiuni au presupus antrenarea coordonării bimanuale, oculo – manuală și global



- creșterea forței musculare a degetelor și însușirea deprinderii de mânăuire corectă a instrumentelor de scriere:

Poziția incorectă a degetelor pentru scris obosește mușchii mâinii, încheieturii și brațului, dar acoperă și literele ce îți blochează vederea în timp ce scrii. O prindere corectă a creionului oferă o vedere mult mai clară a literelor. Prinderea creionului nu înseamnă doar capacitatea de a ține un creion în mod corect pentru scris, ci stabilește postura, forța de bază și tonusul muscular. O prindere incorectă a creionului poate duce la dificultăți de învățare, durere și alte dificultăți. La această secțiune s-au prezentat diferite obiecte (clama de haine, guma de păr, etc.), care sunt la îndemâna fiecăruia și care ne ajută ca suport în prinderea corectă a obiectului cu care scriem.





- formarea deprinderilor de prescriere și de organizare a spațiului grafic și însușirea deprinderilor de îmbrăcare:
- ameliorarea, reglarea și instalarea unei fineți mai mari a tuturor gesturilor copilului, permițându-i astfel să lucreze cu mai multă precizie, cu mai multă ușurință și mai multă relaxare.

Exemple de exerciții / fișe de lucru:

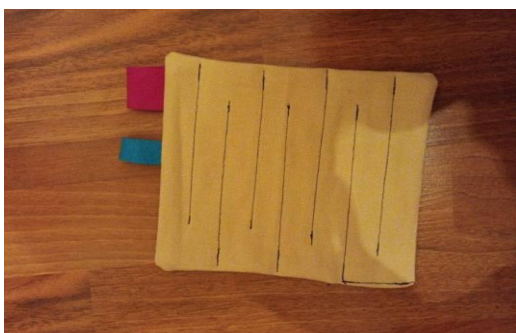
„Închide și deschide nasturii!”



„Trasee motrice cu diferite tehnici” (-copilul așează diferite obiecte pe linii drepte, șerpuite, în zig-zag – pompoane, nasturi, piese lego sau orice alt obiect pe care îl poate manipula)), „Penseta magică”, etc.



„Traseu textil” (este un traseu care are o dublă utilitate –pentru elevii cu o motricitate fină slab dezvoltată și pentru elevii cu ADHD, autism ca și activitate de relaxare și/sau senzorială)



Senzorialitate

Stimularea senzorială este esențială pentru buna dezvoltare a oricărui copil. Acest proces poate începe încă din primii ani de viață prin diverse jocuri și activități în care te poți implica alături de copilul. Din punct de vedere al definiției, stimularea senzorială a copilului se referă la dezvoltarea bunei funcționări a felului în care acesta se raportează la propriile simțuri.

Jocul senzorial are multe beneficii, în special pentru copiii atipici. În primii ani, copiii își folosesc simțurile pentru a înțelege și a se conecta cu lumea din jurul lor. Abilități senzoriale stimulează simțul văzului prin urmărirea vizuală a diferitelor obiecte și culori, simțul sunetului prin materiale care produc zgomote, iar simțul tactil este stimulat prin întoarcerea, răsucirea, scuturarea și strângerea sticlei.

Exemplu de activitate : „ Sticla cu sclipici” – constă într-o sticlă pe care o umplem cu diferite materiale generând o varietate de senzații și stimulând zone esențiale ale creierului atunci când copilul îl mișcă. Acest tip de activitate generează un efect relaxant și atractiv atunci când este mișcat. De asemenea, sticla senzorială dezvoltă și actul motor: simplul act de manipulare a sticlei exercită mușchii mâinii și brațului, care stimulează și coordonarea motrică fină și grosieră (întoarcerea, tremuratul, rotirea). Copilul identifică diferitele obiecte din sticlă, se concentrează asupra unuia sau altul, le urmărește cu ochii pe măsură ce ele urcă și coboară.



Un alt exemplu de exercițiu de stimulare a senzorialității îl reprezintă

Exemplu de activitate: "Săculeții buclucași" – constă în șase săculeți (baloane) care au fost umplute cu diferite material (făină, linte, porumb, orez, agrafe de birou, nasturi, porumb), copiii vor primi o planșă unde vor regăsi imagini cu aceste material. Fiecare copil va lua un săculeț în mână și prin pipăire va încerca să-și dea seama de conținutul săculețului.



Bibliografie/ webografie:

- Păunescu, C., *Introducere în logopedie*, Editura Didactică și pedagogic, București, 1976
- Radu, I., Ulici, G., *Evaluarea și educarea psihomotricității*, Editura Fundației Humanitas, București, 2003
- Vrășmaș, E., *Învățarea scrisului*, Editura Pro Humanitate, București, 1999
- Stickgold, R., LaTanya, J., Hobson, A., (2000). *Visual discrimination learning requires sleep after training* *Nature Neuroscience* volume 3, 1237-1238
- Thomas C. Barrett, (1965). *The Relationship between Measures of Pre-Reading Visual Discrimination and First Grade Reading Achievement: A Review of the Literature* *Reading Research Quarterly* Vol. 1, No. 1. International Literacy Association
- <https://www.frontiersin.org/articles/543755>
- <https://www.griffinot.com/motor-skills-for-handwriting/> <https://raisingchildren.net.au/toddlers/behaviour/understanding-behaviour/self-regulation>

PROJECT BASED LEARNING

Ercan ÇİÇEK¹

The paper presents the method Project-based learning, a student-centered teaching method that encourages learning through engaging, real-world, curriculum-related questions or challenges and also a model and framework of teaching and learning where students acquire content knowledge and skills in order to answer a driving question based on an authentic problem, need, challenge, or concern.



What is Project Based Learning?

- Project-based learning (PBL) is a student-centered teaching method that encourages learning through engaging, real-world, curriculum-related questions or challenges.
- Project Based Learning (PBL) is a model and framework of teaching and learning where students acquire content knowledge and skills in order to answer a driving question based on an authentic problem, need, challenge, or concern.
- Project Based Learning is done collaboratively and within groups, using a variety of employability skills such as critical thinking, communication, and creativity.
- PBL incorporates student voice and choice as well as inquiry.
- Authentic PBL involves a community partner and a publicly presented end product.
- Project Based Learning involves an ongoing process of feedback and revision as well as reflection.

¹ Teacher, Muş Art and Science Center, Muş, Turkey

PBL takes students through the following phases or steps:

- Identifying a problem
- Agreeing on or devising a solution and potential solution path to the problem (i. e., how to achieve the solution)
- Designing and developing a prototype of the solution
- Refining the solution based on feedback from experts, instructors, and/or peers

PBL can help educators:

- Teach students personal responsibility and critical time management skills
- Design assignments that hit higher-order stages like analysis, synthesis and evaluation
- Provide multiple ways of assessing students at different stages of the project, whether through a portfolio, annotated bibliography, outline, draft product or finished project

Project-based learning helps teach students:

- Creative problem-solving skills
- The importance of collaboration
- How to find the right tools for the job
- How to build independent learning and project management skills
- How to use relevant technology to find resources, communicate and produce a final product

Key characteristics of project-based learning:

- 1. Project-based learning presents an open-ended, appropriately complex question.
- 2. Project-based learning relates to knowledge acquired through classroom lessons.
- 3. Project-based learning requires students to find their own solutions to a given problem or question.
- 4. Project-based learning gives students a choice in how they learn.
- 5. Project-based learning follows a clear, well-defined set of assessment criteria.

7 Essential Elements for Project-Based Learning:

- Challenging Problem or Question
- Sustained Inquiry
- Authenticity
- Student Voice and Choice
- Reflection
- Critique and Revision
- Public Product

Common objectives of project-based learning:

- Integration of knowledge and skills from various areas through more complex investigations and multi-disciplinary projects

- Autonomous learning encouraged through independent research of unstructured problems
- Teamwork, which helps prepare students for a social environment
- Self-evaluation and self-criticism, which encourages students to see beyond their own ideas and knowledge.

Benefits of Project-Based Learning:

- Presents opportunities for deeper learning in context and for the development of important skills relating to college and career readiness
- Boosts student engagement and achievement and helps students develop the 21st-century skills they need to succeed in their future careers. These include critical thinking, communication, collaboration, and creativity, among others
- Makes room for student choice, allowing students to feel like architects of their own learning journey
- Improves student attitudes toward education, thanks to its ability to keep students engaged
- Provides plenty of opportunities for feedback and revision of the plan and the project
- Encourages students to make meaningful connections across content areas, rather than thinking about each subject area in isolation (multi-disciplinary pedagogical approach)
- Engages students in real-world learning, giving them a deeper understanding of concepts through relevant and authentic experiences. This prepares students to accept and meet challenges in the real world, mirroring what professionals do every day
- Engages students deeply with the target content, helping to increase long-term retention.

Challenges of Project-Based Learning:

- PBL can be difficult for some teachers to get used to, as it requires them to coach more and instruct less; to embrace interdisciplinary learning instead of teaching subjects in silos, and to be more comfortable with uncertainty and discovery during the learning process.
- Teachers can take inspiration for problems or ideas from students, parents, or other members of the school community. Instead of lectures and books, they can simply think through the steps required to solve a problem and use those steps as project-learning activities. Instead of planning a large project, they can chunk the project into smaller parts with frequent checkpoints along the way, to make the learning process more manageable.

How to Implement Project-Based Learning in the Classroom:

- Start with the Essential Question
- Design a Plan for the Project
- Create a Schedule
- Monitor the Students and the Progress of the Project
- Assess the Outcome

- Evaluate the Experience

A Simple Example of Project-Based Learning:

- You present the issue, methods of investigation and any supplementary materials. It's up to your students to deliver a defined product.
- Next, encourage students to reflect on their work and make revisions, ultimately delivering a presentation to their peers.

The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding. (John Dewey)

References

<https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

<https://www.magnifylearningin.org/what-is-project-based-learning>

<https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/a-guide-to-using-project-based-learning-in-the-classroom/>

Secțiunea

**ROLUL ASISTENȚEI SOCIALE
ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL**

ROLUL ASISTENTULUI SOCIAL ÎN PROGRAMELE EDUCAȚIONALE PRIVIND SĂNĂTATEA SOCIALĂ A POPULAȚIEI

**Simona BOSTAN¹,
Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN²**

In a period of globalization and industrialization, of renouncing the traditionalism, in which the quality of life is influenced by more and more factors with a strong impact on health, the role and training of the social worker becomes a priority in promoting social well-being, by actively participating in the process of elaboration and application of social policies and strategies, but also in drawing up a correct and realistic diagnosis of health, from a social point of view. In support of social activity, education programs to maintain health, but also those to prevent health deterioration, become a necessity and not just an option or an optional discipline. Thus, through these educational programs, the social worker can transmit the information acquired and acquired to a representative number of people, with the aim of ensuring a qualitative and productive life, from a health point of view, but also from an economic and social point of view.

Sănătatea este considerată o valoare primordială a unei societăți, un atribut necesar pentru realizarea individului în societate și reacția pozitivă a acestuia la factorii de mediu. Este resursa necesară activității cotidiene, care implică atât resursele fizice personale, cât și resursele sociale și comunitare (Moțpan, 2010).

Procesul de educație fizică în școli și universități are ca scop pregătirea viitoarelor generații pentru viață, dar și dezvoltarea personalității acestora, iar pe lângă cunoaștere, tinerii trebuie să dobândească și alte capacități fizice și morale, pentru a se evita un dezechilibru care poate duce la neatingerea obiectivelor propuse ale educației din domeniul universitar, iar o pregătire multilaterală poate fi o bază pentru o educație fizică pe o perioadă lungă sau chiar pentru toată viața, care să implice un stil de viață și un mod de gândire benefice pentru interesul individual, dar și cel social.

În cadrul programelor de educație pentru sănătate este menționată importanța educației fizice, deoarece mișcarea îmbunătățește atenția și memoria, dar are un impact pozitiv și asupra proceselor cognitive, crește performanțele, ajută în disciplinare prin respectarea anumitor reguli și influențează comportamentul social, crește spiritul de echipă, dezvoltă motivația, crește rezistența organismului la infecții, întărește sistemul imunitar, asigură o mai bună gestionare a oboselii, sporește calitatea unui somn regenerativ, stimulează motilitate intestinală, stimulează endorfinile sau hormonii stării de bine, reduce anxietatea (Dragnea, et al., 2006).

Educația pentru sănătate cuprinde și programele de nutriție, noțiuni importante despre calitatea hranei, cea care asigură organismului uman combustibilul necesar

¹ Dozentin ph. Universitatea de Vest Timișoara.

² Profesor universitar doctor habilitat Mihaela Gavrila-Ardelean, Universitatea Aurel Vlaicu din Arad.

pentru buna funcționare, sub formă de minerale, vitamine, enzime, carbohidrați, dar și sursa de energie care îi asigură calitatea vieții și randamentul fizic și intelectual în societate (Balch, 2014).

Alimentarea corectă este baza unei stări de sănătate optime iar alegerea corectă a hranei și cunoașterea componentelor unei diete sanogene presupune implementarea programelor de prevenție în educație, corpul nostru având capacitatea de a se autoregla și autovindeca printr-o nutriție corectă, ținând cont de cei patru nutrienți (apă, proteine, carbohidrați, grăsimi), care stau la baza nutriției, ca și mineralele, vitaminele și micronutrienții (Balch, 2014).

Calitatea apei este esențială deoarece aceasta ajută la transportul nutrienților în organism, dar și al reziduurilor, aceasta este implicată aproape în toate funcțiile organismului și ajută la menținerea temperaturii corecte a corpului.

Carbohidrații asigură energia pentru buna funcționare a corpului uman, proteinele sunt importante pentru procesul de creștere și dezvoltare, iar grăsimile susțin creșterea și sunt o sursă de energie pentru organism (Bostan & Gavrilă-Ardelean, 2022).

În lucrarea sa „Tablete de stil de viață”, o lucrare veritabilă pentru prevenirea dar și tratarea bolilor omului modern, dr. Hans Diehl, fondatorul și directorul Institutului de Medicină „Lifestyle” din California, împreună cu dr. Aileen Ludington, preocupată de educația sanitară și stilul de viață, au arătat în urma studiilor întreprinse că înlocuirea deprinderilor nesănatoase cu obiceiuri sanogene, intensificarea programelor de prevenție, cunoașterea noțiunilor și principiilor de nutriție și cultivarea unui stil de viață sănătos, pot juca un rol decisiv în redobândirea și îmbunătățirea stării de sănătate (mai ales în cazul persoanelor cardiace, supraponderale și a diabeticilor), astfel devenind mai activi din punct de vedere social și reducând absenteismul la locul de muncă (Ludington & Diehl, 2015). Tot în lucrarea mai sus menționată, dr. Diehl subliniază faptul că a fi bolnav este prea costisitor pentru societate, cât și pentru persoana bolnavă, iar sănătatea este pusă în pericol de stilul de viață adoptat, de lipsa educației, alimentația în exces, sedentarism, fumat, consum de alcool, iar a fi cumpătat sau moderat a devenit o prioritate pentru sănătate (Ludington & Diehl, 2015).

O alimentație sănătoasă și variată este capabilă să livreze organismului toate substanțele nutritive și nu este întotdeauna costisitoare, reducând riscul de obezitate și alte boli ale societății moderne.

Alimentația stă la baza sănătății, iar nutriția și modul în care suntem educați să alegem alimentele reprezintă unul din factorii determinanți ai sănătății, hrana asigurându-ne elementele necesare vieții, rezistența organismului în fața agresiunilor și a factorilor nocivi din mediu, susținându-ne astfel imunitatea (Rubanovici, Chirlici & Cebanu, 2020).

În cadrul Conferinței Globale din Shanghai (2016), cu titlul „Promovarea sănătății în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă: Sănătate pentru toți și toți pentru sănătate”, s-a pus accentul pe necesitatea dezvoltării educației pentru sănătate, dar și pe implementarea de strategii la nivel național, așa cum susține Euro Health Net (2016), (<https://eurohealthnet.eu/ro/publication/health-at-the-centre-of-sustainable-development/>).

Educația pentru sănătate și promovarea sănătății, au la bază anumite principii care au fost integrate din cele mai vechi timpuri de către părintele medicinei, Hipocrat (Pati & Chauhan, 2012).

Promovarea sănătății a devenit în timp, o disciplină, după cum menționează Green J. și colaboratorii (2019), care are o abordare holistică asupra sănătății, cu o ideologie de sine stătătoare și propriul sistem de studiu (Green, et al., 2019).

Educația pentru sănătate presupune și cunoașterea factorilor de mediu care o pot menține sau degrada, a compușilor care ajung în mediul nostru și care pot altera toate ecosistemele, influențând calitatea resurselor biologice (apă, sol, aer), care pot periclita sănătatea omului (Lupulescu, et al., 2008).

Astfel, rolul asistentului social ocupă un loc important în implementarea anumitor strategii și programe educaționale privind sănătatea socială a populației, acesta fiind specialistul de prim contact social, care are prin natura muncii sale, capacitatea de a transmite informații unui număr reprezentativ de oameni, mai ales din medii defavorizate, cu scopul unei vieți calitative și productive, din punct de vedere sanogen, economic și social (Bostan & Gavrilă-Ardelean, 2023a; Bostan & Gavrilă-Ardelean, 2023b; Gavrilă-Ardelean, Bran, & Gavrilă-Ardelean, 2020; Gavrilă-Ardelean, 2015a; Toderici, 2020).

Cunoașterea relației dintre calitatea apei potabile, a solului, a substanțelor chimice, a condițiilor de igienă, calitatea alimentelor și a activității fizice a corpului uman și a stilului de viață, poate preveni și reduce riscul problemelor de sănătate individuală sau comunitară (Albeanu, 2008).

Realizarea unor conduite preventive care să devină comportamente se poate realiza într-o anumită perioadă de timp și trebuie să fie însoțită de programe de dezvoltare educativă, în mod deosebit la generațiile tinere unde impactul este mai crescut față de generațiile adulte, deși în țările mai dezvoltate din punct de vedere economic, educația continuă la orice vârstă prin sisteme socio-medicale foarte performante este un fapt rutinier.

Educația pentru sănătate cuprinde noțiuni din sociologie, psihologie, medicină, științele educației, iar noțiunea de sănătate cuprinde și dimensiunile despre bunăstarea fizică, mentală, socială și spirituală (Râșcanu, 2001). În educația pentru sănătate, înțelegerea comportamentelor sanogene, introducerea lor în rutina zilnică, până la formarea de noi obiceiuri, reprezintă o prioritate a politicilor sociale iar educația poate fi: cognitivă (și are la bază comunicarea și însușirea de cunoștințe prosanogene), motivațională (care impune convingerea populației de importanța prevenirii apariției bolilor) și comportamental-volițională (Cebanu, 2013).

Obiectivul principal al educației pentru sănătate este renunțarea la comportamentele nesanogene și schimbarea acestora în comportamente sanogene, ca bază a modului de viață.

Comportamentul este un ansamblu de reacții de adaptare și de interacțiune a speciei umane cu mediul socio-economic, psihologic, biologic iar modul de viață este cel care ne poate influența moștenirea genetică și/sau nivelul stării de sănătate (Ețco, et al., 2008).

De aceea, calitatea formării asistentului social a devenit o prioritate a serviciilor sociale, acesta interacționând cu acele grupuri sau persoane defavorizate sau aflate în dificultate datorită unor cauze sociale, economice, psiho-biologice, morale și/sau culturale, iar pregătirea sa și asumarea responsabilității în rezolvarea unor situații limită depinde de complexitatea și diversitatea cunoștințelor dobândite, de legătura permanentă dintre partea teoretică și cea practică însușite (Gavrilă-Ardelean, 2015b).

Formarea asistentului social implică o pregătire profesională continuă și complexă prin învățarea și preluarea de noi cunoștințe și adaptarea la noile politici și necesități ale unei societăți moderne (Zamfir, 2002).

Educația pentru sănătate și abordarea sănătății în materialele de sociologie are la bază recunoașterea faptului că starea de sănătate este suma și rezultatul unor factori printre care și cei de natură socială (Pop, 2010).

Menținerea sănătății pe o perioadă cât mai lungă de timp, ca o resursă a vieții de zi cu zi, reprezintă un „concept pozitiv” care evidențiază resursele personale și sociale, dar și „capacitățile fizice” (Organizația Mondială a Sănătății, 1946).

În lucrarea sa, Bogdan Voicu evidențiază importanța sănătății în procesul de dezvoltare individuală, de participare la muncă, asigurarea resurselor necesare pentru satisfacerea trebuințelor, dar și faptul că nivelul de educație contribuie la menținerea stării de sănătate în cei mai buni parametri (Voicu, 2004).

Astfel că asistentul social cu o pregătire multidisciplinară poate contribui la creșterea nivelului de informare a persoanelor sau a unui grup cu acces la educație limitat prin transmiterea de noțiuni, informații pentru prevenirea îmbolnăvirii, menținerea sănătății și a calității vieții.

O pregătire complexă și calitativă a asistentului social reprezintă o cerință a serviciilor sociale, iar formarea va avea loc pe nivele diferite de competențe și cercetare în concordanță cu necesitățile unei comunități (Zamfir, 2011).

Profesia de asistent social, datorită complexității sale și a problemelor sociale cu care se confruntă, necesită o abordare complexă a ființei umane, cu problemele sale, ceea ce necesită o curriculum care să cuprindă și alte domenii științifice precum: medicina, nutriția, prevenția, educația fizică, psihologia socială, pedagogia, economia, etc.

Asistăm astfel la o nouă viziune a profesiei de asistent social, care și-a impus de-a lungul timpului o identitate, oferind soluții eficiente și susținere calificată grupului aflat într-o stare de dificultate, marginalizare sau excluziune (Zamfir, 1997).

Educația pentru sănătate cuprinde multe subiecte care au conexiune cu sociologia și asistența socială, astfel că multe comportamente sociale (sedentarism, fumat, consum de alcool) și stilul de viață ne influențează sau periclitizează sănătatea și performanțele sociale. Educația continuă este considerată de sociologul din domeniul educațional, Adrian Hatos a fi un factor al schimbării, iar școala poate promova și susține schimbarea (Hatos, 2006).

Educația pentru sănătate impune promovarea sănătății și a prevenției, cunoașterea comportamentelor pentru menținerea ei, dar și a comportamentelor de risc pentru sănătate, cultivarea unor atitudini și credințe despre sănătate, ceea ce facilitează stabilirea unui pronostic comportamental determinat de anumite convingeri ale unui individ sau grup, ceea ce permite folosirea modalităților prin care acest comportament poate fi schimbat (Rășcanu, 2001; Turchină, 2005).

Bibliografie/ webografie:

- Albeanu, D. S. (2008). Educația pentru sănătate la adolescenți și noile tehnologii informaționale, *Revista de Igienă și Sănătate Publică*, 58 (3):87-97.
- Balch, P. A. (2014). *Vindecare prin Nutriție*, Editura Litera, București.
- Bostan, S., & Gavrilă-Ardelean, M. (2022). The Ecological Health Of The Human Microbiota. A Sociological Perspective On The Quality Of Life. În Trancă, L. (Coord.), *Recent concerns in social*

- work: selection of papers presented at the First International Conference "Social work, through the eyes of young researchers", pp. 106-116. Editura ProUniversitaria, București.
- Bostan, S., & Gavrilă-Ardelean, M. (2023a). Medical Sociology and Its Role in Prophylactic Social Education for Health. *Revista de Asistență Socială*, (1).
- Bostan, S., & Gavrilă-Ardelean, M. (2023b). Cultural Elements in the Evolution of the Sociology of Health and Diseases Caused by Food. În Gavrilă-Ardelean, M. (Coord.), *Multiculturalism And Social Assistance*, pp. 39-48. Editura presa Universitară Clujeană, Cluj.
- Cebanu, S. L. (2013). Educația pentru sănătate între realitate și necesitate în învățământul preuniversitar. *Studia Universitatis Moldaviae (Seriă Științe ale Educației)*, 65 (5):93-96.
- Dragnea, A., Bota, A., Stănescu, M., Teodorescu, S., Șerbănoiu, S., & Tudor, V. (2006). *Educație fizică și sport – teorie și didactică*. Ed. FEST, București, 26.
- Ețco, C., Moroșanu, M., Goma, L., & Davidescu-Creangă, E. (2008). Pentru schimbarea comportamentală. Curs postuniversitar, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău.
- Gavrilă-Ardelean, M., Bran, L. R., & Gavrilă-Ardelean, L. (2020). The Role of Hygiene Education for Specialists in the Context of the Covid-19 Pandemic. *Revista Romaneasca pentru Educație Multidimensională*, 12 (2Sup1):25-33.
- Gavrilă-Ardelean, M. (2015a). Education of Youth for Oral Health Like a Method of Development for Culture of Health. În Gavrilă-Ardelean, M. (Ed.), *Development of cultural expressions skills of young*, pp. 77-80. Collection: Community Development Library. Cluj: Transylvanian School, Editura Eikon, București.
- Gavrilă-Ardelean, M. (2015b). Master's Degree Curriculum Development For Discipline: Career Development In Socio-Medical Services. *Agora Psycho-Pragmatica*, 9 (2):93-98.
- Green, J., Cross, R., Woodall, J., & Tones, K. (2019). *Health and health promotion. Health Promotion. Planning And Strategies*, 4:9-67. Sage.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Polirom, București.
- Ludington, A. & Diehl, H. (2015). *Tablete de Stil de Viață*, Editura „Viață și Sănătate”, București.
- Lupulescu, D., Juganaru, E., Iordache, D., Iancu, M., Fulga, M., & Jebereanu, M. (2008). Poluarea chimică a factorilor de mediu și riscul asupra sănătății. *Revista de Igienă și Sănătate Publică*, 58 (3):24-29.
- Moțpan, V. (2010). Programul-cadru „Sănătatea sau conținuturi de formare a stilului sănătos de viață”. *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, 63 (4-5):64-68.
- Organizația Mondială a Sănătății. (1946). *Constituția*. Disponibil la: <http://www.who.int/trach/glossary/story046/en/index.html>, accesat la 26. 09. 2023.
- Pati, S., & Chauhan, A. S. (2012). Health promotion: An Integral Discipline Of Public Health. *South East Asia Journal of Public Health*, 2 (1):3-7.
- Pop, C. E. (2010). Starea de sănătatea a populației din România în context european. O abordare din perspectiva calității vieții. *Calitatea vieții*, 21 (3-4):274-305.
- Răscanu, R. (2001). Psihologia sănătății: de la credințe și explicații la sisteme de promovare a ei. În Zlate, M. (Coord.). *Psihologia la răspântia mileniilor*, pp. 133-230. Editura Polirom, București.
- Rubanovici, V., Chirilici, A., & Cebanu, S. (2020). Rolul nutriției în profilaxia și tratamentul COVID-19. *Revista de Științe ale Sănătății din Moldova*, 24 (2):170-179.
- Toderici, O. F. (2020). The educational system in Romania under the circumstances the spread of Sars-Cov-2 coronavirus. Psycho-pedagogical assistance, counseling and advising the students' career. *Revista Universitară de Sociologie*, 16 (2):402-409.
- Turchină, T. (2005). Promovarea sănătății prin formarea convingerilor despre sănătate. *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, 31 (3):36-38.
- Voicu, B. (2004). Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context european. *Calitatea vieții*, 15 (1-2):137-157.
- Zamfir, E. (1997). *Psihologie socială. Texte alese*. Editura Ankarom, Iași.
- Zamfir, E. (2002). Asistența socială în România. *Revista de Asistență Socială*, (1):6-20.
- Zamfir, E. (2011). Calitatea formării asistentului social, cerință a serviciilor sociale specializate. Disponibil la: euromentor.ucdc.ro, accesat la 25. 09. 2023.
- Resurse electronice:
- Euro Health Net. (2016). *Sănătatea în centrul dezvoltării durabile*, Comunicat de presă, disponibil la: <https://eurohealthnet.eu/ro/publication/health-at-the-centre-of-sustainable-development/>, accesat în 24. 09. 2023.

STUDII. CERCETĂRI

Secțiunea

PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR - NOI ABORDĂRI ALE EDUCAȚIEI MODERNE -

Mihaela DOBRIN¹

Continuous training ensures the updating and development of the competences of the teaching staff, including the acquisition of new competences, depending on the developments in the plan of educational needs and the educational as well as according to the requirements regarding the adaptation of the competences of the teaching staff to the changes in the structures/ processes of education. The Reggio Emilia approach was initiated by Loris Malaguzzi and is described as one of the best alternative pedagogies due to the fact that it proposes a system centered around the child, in which he constructs and consolidates his learning by exploring the environment and by interacting with the people around him.

Formarea inițială pentru toate funcțiile didactice din România este bazată pe un **model paralel (concurent)** – înseamnă că educația și formarea în specialitate este combinată cu formarea profesională pentru cariera didactică în cadrul aceleiași secvențe educaționale. În România, conform legii 1/ 2011 (Art. 245), pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control, formarea continuă este un drept și o obligație. Formarea continuă a personalului didactic și recalificarea profesională sunt fundamentate pe standardele profesionale pentru profesia didactică, standardele de calitate și competențe profesionale.

Evoluția în carieră a personalului didactic din învățământul preuniversitar se realizează prin promovarea examenelor de definitivare în învățământ și obținere a gradelor didactice II și I. Personalul didactic, precum și personalul de conducere, de îndrumare și de control din învățământul preuniversitar este obligat să participe periodic la programe de formare continuă.

Necesitatea implementării derulării programului de formare, „Atitudinea cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de schimbările educației moderne – Abordarea Reggio Emilia” reprezintă punctul de plecare al cercetării doctorale în vederea dobândirii de noi competențe și calități conform standardelor de pregătire specifice, de către toate cadrele didactice participante la acest program.

Abordarea Reggio Emilia a fost inițiată de către Loris Malaguzzi și este descrisă ca fiind una dintre cele mai bune pedagogii alternative datorită faptului că propune un sistem centrat în jurul copilului, în care acesta își construiește și își consolidează învățarea atât prin explorarea mediului înconjurător, cât și prin interacțiunea cu persoanele din jurul său.

¹ Inspector școlar, profesor, Inspectoratul Școlar Județean, Galați, România, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova Științele Educației – Management educational

Participarea la sesiunile de formare în vederea demarării pilotării acestei abordări, vizualizarea materialelor, prezentarea suporului de curs privind etapele necesare a fi parcurse până la demararea activităților pilotării abordării educaționale Reggio Emilia, au stârnit în rândul cadrelor didactice frământări, gânduri de întoarcere la propria copilărie, în care orice e transformat în jucărie, și în care jocul însemna, în primul rând, natura și elementele ei: pământ, frunze, pietre, noroi, flori, crengi. Ideea de a aduce preșcolarilor din generația actuală bucuria jocului în natură a fost unul din argumentele care au convins acceptarea acestei oportunități. Cadrele didactice s-au arătat încântate de ideea acestui demers pedagogic în care predomină experiența copilului cu materiale din natură și reciclabile, fapt ce aduce beneficii atât în formarea comportamentelor ecologice ale copiilor, cât și la efectele pe termen lung, de adoptare a unui stil de viață sănătos, în armonie cu natura

O provocare a pilotării acestei abordări a fost reprezentată de activitatea de cercetare prin care educatoarele implicate au încercat să identifice elementele fundamentale care fac Reggio Emilia o alternativă educațională unică și benefică în dezvoltarea preșcolarilor. Un alt element atractiv care a dus la acceptarea provocării a fost că, abordarea Reggio Emilia se adresează copiilor, este despre copii, împreună cu copiii, în care mediul educațional este al „treilea educator”, iar copiii sunt puternici, capabili, curioși, interesați și învață prin experiență personală și colaborând cu ceilalți, le este insuflată dragostea pentru învățare, îmbunătățind educația timpurie și pregătind copiii pentru trecerea la școală. Un alt atu a fost ideea de implicare activă a comunității în educație. Nu în ultimul rând decizia de a porni pe drumul Reggio Emilia a venit și din convingerea că resursa umană este motorul schimbării și ne dorim să fim în pas cu tot ceea ce este nou, cu evoluțiile în educația modernă, a însemnat perfecționare, formare și autodepășire și reușitaunei tranziții ușoare, lente, aproape imperceptibilă în ceea ce privește schimbarea.

Primul pas pentru a înțelege și aplica la clasă această pilotare a presupus studiul asupra acesteia. Din curiozitate și din dorința de a face lucrurile cât mai bine, am derulat cu educatoarele o amplă activitate de documentare a abordării în toate aspectele relevante – din punct de vedere istoric, al motivației și al motivelor inițiatorilor de a implementa o nouă alternativă educațională, a valorilor și principiilor acesteia, și nu în ultimul rând, modul de organizare a activităților. În cadrul acestui demers am constatat că resursele provenite din alte limbi decât italiana nu corespundeau în totalitate cu valorile propuse de Loris Malaguzzi, astfel încât alegerea informațiilor veridice a fost constituită o provocare prin care însă am descoperit numeroase perspective ale specialiștilor în educație din toate colțurile lumii. Este relativ ușor de înțeles că esențial este să vezi preșcolarul ca fiind „centrul”, un potențial nelimitat care explorează și se exprimă în moduri diferite pentru a obține un nivel mai profund de înțelegere și pentru a vedea același lucru din mai multe perspective

Al doilea pas a reprezentat conștientizarea de către toate cadrele didactice, în a face „un pas înapoi” și să înțeleagă că, nu sunt cele care cunosc toată informația și o transmit copiilor, ci mai degrabă suntem fini observatori, îndrumători și parteneri în acest proces. O parte fundamentală a rolului acestora este de a se documenta asupra procesul de învățare al copilului, pentru ca ulterior să poată privi și evalua progresul alături de copii și de părinți, pentru a înțelege modul în care aceștia învață.

Mai departe s-a stabilit un plan concret de implementare, pus la punct în urma unor sesiuni de discuții în cadrul echipei -50 educatoare, 10 directori, pentru a aduce abordarea Reggio Emilia în universul real al sălii de grupă. De asemenea a fost planificat modul în care vom realiza aducerea părinților preșcolarilor în universul Reggio Emilia. Inițial a fost necesară o atentă grijă în expunerea realizată despre această abordare punând accent pe toate beneficiile aduse în dezvoltarea copiilor, părinții fiind obișnuiți cu sistemul tradițional de educație. Am reliefat faptul că în cadrul acestei abordări educaționale copilul își construiește și consolidează învățarea prin explorarea mediului înconjurător și prin interacțiunea cu persoanele din jurul său. Aceste aspecte au contribuit la acceptarea cu entuziasm de către părinți a pilotării la grupele lor. Mai dificil a fost să atragem părinții să se implice efectiv în cadrul activităților educative, aceștia invocând de cele mai multe ori lipsa timpului.

După ce au fost dobândite informațiile privind modul de organizare a spațiului și a materialelor în abordarea Reggio Emilia, am identificat elementele și materialele necesare și am început transformarea spațiului, în măsura în care a fost posibil, sălile de grupă fiind pentru program prelungit, cu triplă funcționalitate – activități educative, masă, odihnă. Mai departe, cu ajutorul părinților dar și prin efortul personal, s-a procedat la înlocuirea parțială a materialelor existente cu altele precum: mese luminoase, microscopie digitale, lupe, lut, tăvițe, capace, conuri de brad, scoici, dopuri de plastic/ plută, crengi, ghinde, castane, ghinde, pietre, mărgelile de sticlă, bețe de diferite mărimi și grosimi, resturi de lemn, nisip, făină, sare, mălai, sticle de sticlă, oglinzi, role de carton, materiale reciclabile, CD-uri, lămpi, lanterne, instalații luminoase, masă luminoasă, lupe și oglinzi, etc. Mobilierul a fost reșezat în maniera în care ne-a permis spațiul astfel încât să putem propune copiilor experiențe variate de învățare prin jocul cu lumini și umbre. Un avantaj important a fost faptul că toate grupele implicate au acces relativ facil la spațiul exterior, ceea ce ne-a creat multiple oportunități de valorificare a acestuia în cadrul abordării Reggio Emilia. Colaborarea dintre cele 10 grupe de preșcolari a fost un element important care a asigurat succesul acestei pilotări.

Ultimul pas a fost aplicarea propriu-zisă care a avut un mare succes asupra preșcolarilor.

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

Considerăm că, o diferență este în ceea ce privește rolul educatorului. Dacă în curricula din România, profesorul deține toată informația și o transmite educabililor, abordarea Reggio Emilia vede profesorul ca fiind un observator care descoperă copilul pentru ca apoi să devină un partener de învățare care ghidează procesul prin întrebări. Cadrul didactic observă și notează discuțiile, interacțiunile și fanteziile copiilor pentru ca ulterior să dezvolte un program de studiu ce reflectă interesele, aptitudinile și ideile lor. Bineînțeles, aici apare și o altă diferență și anume faptul că un cadru didactic lucrează cu grupuri mici, de 5-6 copii, ceea ce îi permite să acorde atenție fiecărui copil, dar și copiilor să interacționeze cu ceilalți colegi și să își definească contribuția în cadrul grupului.

O altă diferență este că în cadrul abordării Reggio Emilia, accentul este pus pe proces, nu pe rezultate, nu pe produsul finit. De asemenea, procesul de învățare este bazat pe proiecte ce fac apel la toate simțurile copiilor. Nu există comparație între copii, ci mai degrabă se descifrează modul de gândire și de exprimare al fiecărui copil. Putem observa și faptul că abordarea Reggio Emilia are la bază un principiu care presupune că un copil are "100 de limbaje, 100 de mâini, 100 de gânduri...", principiu ce nu apare în curriculum românesc.

Concluzionăm prin a afirma că, diferențele dintre cele doua curricule ce se studiază la momentul de față cu preșcolarii, nu sunt reprezentate de elemente diametral opuse, ci mai degrabă, putem spune că abordarea Reggio Emilia poate contribui semnificativ la aplicarea curriculum-ului în vigoare. Remarcăm ca element comun accentul pus pe copil și pe potențialul pe care acesta îl posedă, pe dezvoltarea holistică a acestuia. Abordarea Reggio aduce un plus valoare demersurilor pedagogice de aplicare a Curriculum-ului prin atitudinea educatorului, acesta fiind doar un „ghid” care creează oportunități de învățare și cercetare, prin specificitatea spațiului de lucru, a materialelor folosite. Curriculumul Reggio Emilia este mai flexibil și mai puțin structurat, neexistând necesitatea unei planificări calendaristice ce trebuie respectată cu strictețe și nici măcar a unui program care să restrângă copilul în realizarea activităților de care acesta este interesat.

Atât Curriculum-ul pentru educație timpurie cât și curricula Reggio Emilia, subliniază rolul mult mai important pe care îl are familia în educația copilului și în luarea deciziilor în ceea ce privește activitatea instructiv – educativă din cadrul grădiniței. Un beneficiu al abordării Reggio Emilia îl reprezintă recunoașterea expresă a rolului important al părintelui ca cel dintâi educator al copilului, și de aceea el se implică activ în procesul de învățare și dezvoltare a copilului, atât la grădiniță, cât și acasă.

Un alt beneficiu pe care îl are această abordare este expunerea pozelor, notițelor sau a desenelor copiilor în clasă, întrucât oferă informații copiilor despre propriul proces de învățare, ajută părintele să devină conștient de potențialul copilului, la stadiul la care acesta a ajuns, și le întărește percepția copiilor că munca lor este apreciată și luată în considerare datât de adulții din jurul lor cât și de ceilalți copii.

Abordarea Reggio Emilia este aplicabilă cu succes în contextul desfășurării de proiecte tematice, conform prevederilor curriculare, întrucât susține ideea de învățare centrată pe interesele de cunoaștere ale copilului, o învățare naturală, izvorâtă din însăși curiozitatea copilului. Copilul este un participant activ la procesul de cunoaștere, dornic să interacționeze (nu să primească informații pasiv) și să-și aducă propria contribuție la cunoaștere.

Un avantaj al abordării îl reprezintă valorificarea din plin a mediului natural, transferul acestora în interior, ceea ce le stimulează copiilor creativitatea și capacitatea de reprezentare simbolică. Materialele naturale propun un tip de învățare de tip concret, realizată prin intermediul simțurilor, care favorizează dezvoltarea copilului din toate punctele de vedere.

Exemple de activități desfășurate:

1. Domeniul: Om și Societate (Activitate practică)

Tema: "Mărul sănătos și gustos"

Mijloc de realizare: confecționare

Materiale: piese de lemn, frunze, mere

Descrierea activității: În cadrul acestui proiect, cei mici au realizat în echipă un pom fructifer, un măr, adăugând piese de lemn și la final frunze și mere.



2. Domeniul: Știință (Cunoașterea mediului)

Tema: "În lumea apelor"

Mijloc de realizare: joc exercițiu

Materiale: nisip, scoici, figurine animale marine, masă luminoasă

Descrierea activității: Activitatea a presupus ca cei mici să caute în nisip, unde erau ascunse scoici și animale marine. Scoicile rămâneau în nisip, iar animalele marine se întorceau în apă (masa luminoasă – culoarea albastru).



3. Domeniul: Estetic și Creativ (Activitate artistico-plastică)

Tema: "Micii artiști"

Mijloc de realizare: confecționare

Materiale: conuri de brad, masă luminoasă, jetoane de plastic, nisip, pietre

Descrierea activității: Copiii au realizat mandale din conuri de brad și jetoane de plastic.



4. Domeniul Estetic Și Creativ – Activitate artistico – plastică
 Tema: Pata de culoare, „Câmpul cu lalele” – pictură prin amprentare
 Materialele utilizate: cartofi, videoproiector, coală flipchart, acuarele.



5. Domeniul Științe – Cunoașterea mediului
 Tema. „În lumea culorilor” – observare
 Materiale: sticle, colorant alimentar, sclipici, lipici, sursă de lumină.



6. Domeniul Om Și Societate – Activitate practică

Tema – „Borcane Curcubeu” – activitate practică – gospodărească

Materiale: masa luminoasă, borcane de sticlă, bile colorate din gel.



7. Domeniul Estetic Și Creativ – Activitate artistico-plastică

Tema: Efectul termic al culorilor – Culori calde – reci – pictură pe sare

Materiale: acuarele, masa luminoasă, sare, pensule.



8. Domeniul Limbă Și Comunicare – educarea limbajului

Tema: „Elefantul Elmer” de David McKee, lectura educatoarei

Materiale: cartea „Elefantul Elmer” de David McKee, carton reciclat, carioca, creioane, etc.

9. Domeniul: Limbă și comunicare

Tema: ”Mănușa”

Mijloc de realizare: dramatizare

Materiale: siluete personaje, masă luminoasă

Descrierea activității: În urma povestirii educatoarei, ”Mănușa” – poveste populară ucraineană, preșcolarii au primit siluete și au reprodus conținutul poveștii, masa luminoasă devenind decorul pentru dramatizare.



10. Domeniul Om Și Societate – Educație pentru societate

Tema: „Cum sunt eu?” – joc didactic

Materiale: videoproiector, oglinzi, markere



11. Domeniul Estetic Și Creativ – Activitate artistico-plastică

Tema: Forma elaborată – „Pisica” – pictură pe zăpadă

Materiale: acuarelele, pensule, apă, zăpadă.



12. Domeniul Științe – Activitate matematică

TEMA: Număr Și Numerație (Numărul și cifra 1) – exercițiu cu material

Materiale: masa luminoasă, făină, castane, hârtie.



13. Domeniul Științe – Activitate matematică

TEMA: „Lung – scurt” – exercițiu cu material

Materiale: bețe



14. Jocuri și activități alese – Artă

Tema: „Urme de animale” – desen cu degetul în sare



Materiale: masa luminoasă, sare, imagini cu urme ale animalelor.

15. Jocuri Și Activități Alese – „Artă”

„Laleaua” – artă tranzientă



Materiale: castane, sticlă colorată, scoici, pietre, piesele trusei Logi

16. Domeniul Estetic Și Creativ – Activitate artistico – plastică

Tema: „Pata de culoare” – pictură „Planeta Pământ”

Materiale: acuarele, pensule, „abaju”



Această pilotare oferă copiilor posibilitatea de a realiza și crea ceea ce își doresc fără să țină cont de lucrări model sau reguli de realizare. Învățarea se realizează prin joc, descoperire și de la sine. Premisa că fiecare copil dispune de un potențial nelimitat, creativitate și dorința de explorare susține dezvoltarea independenței într-un mod personalizat, și i-a făcut pe copii să fie mult mai spontani, să aibă mai multă încredere în ei și în cei din jur. De asemenea, am constatat o îmbunătățire a relațiilor dintre copii, fiind mult mai dispuși în a se ajuta între ei.

Activitățile realizate în cadrul pilotării abordării Reggio Emilia au dezvoltat în mod deosebit creativitatea cadrelor didactice prin identificarea de moduri inedite de punere în practică a curriculum-ului. Prin faptul că am adus natura în sala de grupă și într-un număr mult mai mare de activități decât înainte, am reușit să creăm un univers de învățare deosebit de ofertant pentru copii. În acest univers, copiii au învățat mult mai multe, într-un interval mai scurt de timp, iar abordarea ne-a permis o mai bună individualizare a învățării. Activitățile realizate au valorificat elementele definitorii ale abordării Reggio Emilia prin modul de organizare, materialele utilizate, accentul pus pe cunoașterea senzorială, în contextul plasării în spațiul grupei a unor elemente specifice – fotografii cu copiii înșiși la diverse activități, expunerea pe termen lung a lucrărilor copiilor, decorarea spațiului cu produsele activităților copilului, plasarea și utilizarea în cadrul activităților de diverse surse de lumină pentru crearea de jocuri cu lumini și umbre, a oglinzilor, etc.

Activitățile propuse de abordarea Reggio Emilia favorizează dezvoltarea complexă a copilului, îl învață cum să învețe, cum să înțeleagă lumea din jur, dar și să socializeze, să devină creativ și îndemânatic. Într-o societate aflată în permanentă schimbare și evoluție rapidă, este util să contribuim la formarea unor copii ce știu să se descurce și să rezolve singuri probleme, ce înțeleg apartenența la un grup și respectarea regulilor acestora precum și înțelegerea rolului fiecăruia în societate. Toate acestea devin comportamente înțelese de copii prin intermediul acestei abordări, ușor de integrat în educația timpurie din România.

Abordarea Reggio Emilia nu presupune o mare schimbare din partea educatorilor ci mai degrabă o deschidere către nou și către simplu, dar cu efect major.

Bibilografie:

- Albon, Deborah, Penny Mukherji, (2008) Food and health in Early Childhood – SAGE – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore
- Beckwith, L., & Parmalee, A. H. (1986) EEG patterns of preterm infants, home environment, and later IQ. *Child Development*, 57, 777-789
- Boca, C., Și tu poți fi manager, modul de formare elaborat în cadrul proiectului, PRET București, 2008;
- Cadwell, I. (1997), Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early child-hood education, New York: Teachers College Press.
- Cadwell, L. () Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman, The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Experience in Transformation, an Imprint Of ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara, California – Denver, Colorado, Oxford, England, 385 pagini;
- Edwards, C. Gandini, I. & Forman, G. (Eds). (1993). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. No
- M. E în colaborare cu Univ. Ștefan cel Mare, Suceava și Universitatea din Oradea, Program de formare – noi abordări ale educației timpurii în grădiniță, -suport de curs, 2020

DEZVOLTAREA CULTURII PSIHOLOGICE A PROFESORULUI. MODELE EFICIENTE DE INTERVENȚIE PSIHOPEdagogică

Iuliana FORNEA¹

The teachers psychological culture is developed and strengthened through communication and assertive behavior within their professional activity. Only through awareness, emotional self-regulation, and constructive and productive interaction at a social, cultural and spiritual level, teachers can develop their psychological culture. The importance given to the development of emotional competence and psychosocial intelligence among teachers, as well as the promotion of a psychological and emotional culture, is stimulated by current trends in reevaluating the purposes of education regarding personality development, taking into account mental health. This workshop is addressed to general education teachers (secondary and high school).

Conceptul de cultură este unul dintre cele fundamentale în știința socială modernă, exprimând un fenomen specific vieții sociale.

Fiind obiect de studiu al filosofilor, culturologilor, istoricilor, axiologilor, psihologilor și sociologilor, acest concept se reflectă într-un număr destul de mare de lucrări științifice fundamentale.

SCOPUL: ca urmare a participării la workshop profesorii se vor familiariza cu conceptul de „cultură psihologică” și componentele sale. De asemenea, se vor familiariza cu metodele de evaluare și modele de activizare a culturii psihologice în mediul educațional.

RELEVANȚĂ: Un profesionist de succes, un profesor modernar trebui să fie înzestrat cu astfel de calități precum:

- abilitatea de comunicare asertivă (un dialog deschis, constructiv și eficient);
- abilitatea de a interacționa constructiv și productiv cu cei din jur;
- abilitatea de a rezolva situații conflictuale și uneori critice;
- cunoașterea metodelor de recunoaștere a stării psihologice
- cunoașterea metodelor de autoreglare emoțională, cât și aplicarea lor în activitatea profesională;
- abilități de ascultare activă, pasivă și empatică;
- abilități psihologice în a se autoprezenta și autodezvolta în context profesional cu elevii, cu colegii, managerii, părinții, etc.

Conceptul pedagogic de „cultură” reflectă corelația existentă între diverse cunoștințe științifice, pedagogice, psihologice, tehnologice, etc., validate în contextul

¹ Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Catedra de Sănătate mintală, Psihologie medicală și Psihoterapie, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” Chișinău (Republica Moldova)

anumitor valori psihosociale și efectele formative înregistrate la nivelul dezvoltării personalității umane în diferite contexte social-culturale.

Cultura profesorului poate fi caracterizată ca exprimare a maturității și dezvoltării întregului sistem altrăsăturilor personale, realizate productiv în activitatea individuală (socială, profesională, științifică, comunicativă, etc.).

Cultura este rezultatul dezvoltării calitative a cunoștințelor, intereselor, convingerilor, normelor activității și regulilor comportamentale, capacităților și sentimentelor sociale.

Cultura personală reprezintă un proces unic de acumulare a cunoștințelor, experienței și realizării lor calitative în activitate și comportament. Ea presupune nivelul de dezvoltare și corelare armonioasă a tuturor componentelor, formarea lor în întregime în activitate. În practica cadrului didactic se manifestă tendințe de îmbinare a culturii personale și morale, culturii comunicării, tehnicii și culturii exprimării[7].

Tendențele fundamentale de politică a educației, dezvoltate pe fundalul istoric al postmodernității educației, evidențiază: necesitatea reconsiderării la nivel de conținut a procesului de formare inițială și continuă a personalului didactic, privind necesitatea extinderii pregătirii din perspectivă psihologică, sociologică, biologică, antropologică și estetică în termeni de competente socioafective cu deschideri spre cultura emoțională, cultura profesională și cultura socială; importanța valorificării modelului educației bazat pe inteligență emoțională și a educației pentru dezvoltare emoțională în scopul optimizării proceselor de adaptare și integrare școlară lăscara largă în sistemul de învățământ în contextul promovării paradigmei inteligenței emoționale [2].

CONTACTUL PSIHOLOGIC.

În prezent, o mare importanță este acordată cunoștințelor psihologice în stabilirea contactelor interpersonale, precum și în stabilirea relațiilor dintre un profesor și elevi.

Reușita în practica pedagogică depinde de unele caracteristici psihologice:

I. Nivel înalt de competență comunicativă:

Afilieră – nevoia unei persoane de a fi în compania altor persoane, o atitudine vie, interesată față de elevi, dorința de a-i ajuta, protecție împotriva deformărilor profesionale, etc.

Stabilitate emoțională – (auto)control asupra reacțiilor emoționale.

Empatia – „implicarea” psihologică în lumea experiențelor elevilor.

Sensibilitatea la respingere – capacitatea de a percepe atitudinile negative ale celorlalți.

II. Independență și autonomie, combinate cu încredere în sine.

III. *Flexibilitatea și plasticitatea comportamentului* în situații profesionale nestandardizate în schimbare.

IV. *Un grad ridicat de rezistență la stres* (reziliență psihologică și emoțională), suprasolicitare informațională și emoțională.

Competența de comunicare – presupune prezența anumitor cunoștințe psihologice (de ex., tipurile de pers. -te, modalitățile de a trăi și de a răspunde la stres în mod diferit, despre specificul relației mentale cu ceilalți, etc.)

Toleranța este competența de a-l accepta pe celălalt că pe un purtător/exponent al altor valori, al altui mod de a gândi, al altor forme de comportament; prin

conștientizarea dreptului de a fi altfel, diferit, accentuarea acestei diferențe; prin privirea celuiilalt „din interior”, prin tratarea lumii din ambele puncte de vedere: al meu și al celuiilalt [2, p. 48].

Toleranța comunicativă reprezintă o formă superioară de educație reflectată în înțelegere, înțelepciune, putere și civilizație [3; 4].

Astăzi, mai mult ca niciodată, școala modernă are nevoie de profesori care se remarcă prin înalt profesionalism, inteligență autentică, cultură psihologică și spirituală, alături de înaltă responsabilitate civică și activitate socială, nevoia de autoeducație constantă, sănătate mintală, somatică și socială, profesori care nu au doar cunoștințe profunde în domeniu, dar și o perspectivă multiculturală.

Comunicarea psihologică și pedagogică include interacțiunea unui profesor cu elevii, colegii, părinții, precum și cu reprezentanții autorităților publice și ai educației, desfășurate prin activități profesionale.

Specificitatea comunicării psihologice și pedagogice este competența psihologică a profesorului în domeniul psihologiei sociale și diferențiale, atunci când interacționează cu copiii.

CULTURA PSIHOLOGICĂ este un sistem de metode constructive, abilități de autocunoaștere, competența comunicativă, strategii de autoreglare a emoțiilor și autodezvoltare a acțiunilor, cercetare creativă, managementul activității pedagogice, etc. dezvoltate și asimilate de o persoană.

Cultura psihologică, inclusiv cea emoțională a profesorului include următoarele elemente:

- autocunoașterea și autoobservarea
- autocontrolul și autoreglarea emoțională
- critica constructivă
- percepția socială și reflecția personală corectă
- automotivarea și autoorganizarea
- empatia, toleranța comunicativă, toleranța la stres și frustrare, etc.

STRUCTURA CULTURII PSIHOLOGICE:

- componentă creativă
- componenta valorică și semantică
- componenta comunicativă
- componentă cognitivă
- componenta afectivă
- componenta comportamentală
- componentă volitivă
- componenta reflexiv-perceptivă.

Funcțiile de bază ale culturii psihologice:

- adaptivă
- umanistă
- epistemologică
- creativă
- reglatorie
- educațională (formativă).

Natura creativă a activității pedagogice este cea mai importantă particularitate a acesteia. Potențialul creativ al personalității unui profesor se formează pe baza experienței sale sociale acumulate, a cunoștințelor psihologice, pedagogice și specifice disciplinei, a ideilor noi, abilităților, competențelor care îi permit să găsească și să aplice soluții originale, forme și metode inovatoare și, prin urmare, să îmbunătățească performanța funcțiilor sale profesionale.

Cultura emoțională a profesorului constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală și comunicativ-relațională reprezentate într-un sistem de valori emoționale, elaborate de profesori pentru maximizarea eficienței socio-profesionale; se exprimă prin competențe emoționale, integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale [1].

CULTURA EMOȚIONALĂ ESTE O CONDIȚIE NECESARĂ PENTRU ACTIVITATEA CREATIVĂ A UNUI PROFESOR.

Problema întrepătrunderii educației și culturii este fundamentală, de natură poliștiințifică și necesită o soluție interdisciplinară.

O soluție productivă la problemele de formare și dezvoltare a culturii unui viitor profesor, este posibilă pe baza unei analize a bunelor practici ale diverselor programe de studii, a generalizării concluziilor teoretice și aplicative, cercetare la intersecția psihologiei, pedagogiei sociale și psihologiei pedagogice, teoriilor personalității și culturii.

Metodele complexe de cercetare fac posibilă definirea unor noi abordări ale teoriei învățământului pedagogic la diverse trepte de învățământ general.

Din motivele de mai sus, până în prezent, nu a existat un sistem unificat care să contribuie la dezvoltarea competențelor necesare la viitorii profesori.

Studentii, viitori pedagogi, primind un anumit set de cunoștințe și abilități care fac parte din cultura psihologică a profesorului, nu pot folosi întotdeauna aceste cunoștințe în activitățile aplicative, ceea ce constituie un obstacol în calea dezvoltării lor profesionale.

Formarea culturii psihologice în procesul educațional

Pentru a îmbunătăți nivelul de cultură psihologică a profesorilor, este necesar:

1. Diagnosticarea componentelor culturii psihologice.
2. Introducerea în procesul educațional a tehnologiilor psihologice și pedagogice care vizează formarea și perfecționarea componentelor culturii psihologice (creativitate, reflexivitate, autoanaliză, etc.).

Cultura emoțională este o formațiune educațională integră, sistemică, dinamică a personalității profesorului, care determină orientarea emoțională a stilului și strategiilor comportamentale și activităților sale profesionale.

Evaluarea culturii psihologice a profesorului trebuie să includă următoarele poziții:

- evaluarea nivelului de empatie
- componentei cognitive a C. Ps. (abilității intelectuale)
- componentei comportamentale a C. Ps. (nivelului de control subiectiv)
- componentei comunicative (toleranței comunicative)
- componentei afective (culturii emoționale și comportamentului afectiv)
- componentei voliționale C. Ps. (evaluarea autoreglării volitive)
- orientărilor valorice ale personalității
- componentei creative a C. Ps.

Cultura emoțională este una din cele mai importante caracteristici ale personalității integre a unui profesor ca subiect al activității pedagogice și al relațiilor educaționale, reflectând gradul de rezolvare a contradicției dintre pregătirea sa morală și pedagogică și activitatea pedagogică practică.

Cultura emoțională include:

- abilitatea de a-și regla starea emoțională
- abilitatea de a înțelege starea emoțională a interlocutorului
- abilitatea de a-și gestiona emoțiile sale
- abilitatea de a înfrunța neîncrederea în forțele proprii
- abilitatea de a stabili contactul emoțional cu ceilalți!!!

Competența emoțională reflectă nivelul măiestriei profesionale, maturitatea emoțională și sănătatea mentală a profesorului, ceea ce influențează imaginea personalității și imaginea profesională a acestuia!!!

Dezvoltarea și îmbunătățirea culturii emoționale a unui cadru didactic presupune reactualizare și conștientizarea propriei experiențe pedagogice, analizarea manifestărilor emoționale, motivelor și reacțiilor comportamentale, precum și dezvoltarea abilităților reflexive și empatică, depășirea propriului model (ideal) pedagogic, îndepărtarea stereotipurilor consacrate activității și comunicării pedagogice și trecerea la o versiune progresivă a autorealizării profesionale.

Acest lucru este cu atât mai dificil cu cât avem de-a face cu partea „afectivă” a activității pedagogice profesionale.

SISTEMUL DE SUPT PSIHOLOGICAL CADRELOR DIDACTICE

Considerăm că sistemul de suport psihologic al cadrelor didactice în formarea culturii psihologice trebuie introdus în cadrul activității psihopedagogice, precum și desfășurarea periodică a orelor de dezvoltare personală (a componentelor culturii psihologice) cu cadrele didactice la orice treaptă de învățământ.

În prezent, în literatura științifică, termenul de „însoțire” (ghidare) este înțeles, în primul rând, ca sprijin pentru persoanele sănătoase mintal care au dificultăți într-un anumit stadiu de dezvoltare.

Trebuie remarcat faptul că sprijinul este înțeles ca păstrarea potențialului personal și promovarea formării acestuia.

Esența unui astfel de sprijin constă în realizarea dreptului la dezvoltarea deplină a individului și autorealizarea în societate.

Astfel, o revizuire analitică a literaturii științifice pedagogice și psihologice arată că în ultimele decenii problema fundamentării teoretice și metodologice a suportului psihologic și pedagogic continuă să fie relevantă.

În stadiul actual, „sprijinul psihologic și pedagogic” este considerat ca un fenomen cu mai multe fațete, utilizat pe scară largă în diverse aspecte ale vieții psihosociale.

COMPONENTE ȘI MODELE DE SUPT PSIHOLOGIC ȘI PEDAGOGIC

Considerând **suportul** ca un proces integral al activității unui psiholog școlar practic, acordăm atenție la *trei componente obligatorii* interdependente în procesul de sprijin:

1. Monitorizarea sistematică a statutului psihologic și pedagogic al subiecților procesului de învățământ.

Se presupune că încă din primele minute de aflare a subiectului în procesul educațional, informațiile despre diverse aspecte ale vieții sale mentale și ale dinamicii

dezvoltării încep să fie colectate și acumulate cu atenție și confidențialitate, ceea ce este necesar pentru a crea condiții pentru creșterea personală a fiecărui subiect.

Pentru obținerea și analizarea informațiilor de acest fel sunt utilizate metode de diagnostic pedagogic și psihologic.

2. Crearea condițiilor socio-psihologice pentru dezvoltarea personalității subiectului procesului de învățământ.

Pe baza datelor de psihodiagnostic se elaborează programe individuale și de grup de suport psihologic pentru diferiți subiecți, se determină condițiile de socializare și dezvoltare cu succes. Implementarea acestui punct presupune că procesul de învățământ este construit după scheme flexibile, poate fi transformat în funcție de caracteristicile psihologice ale acelor copii.

3. Crearea condițiilor socio-psihologice pentru dezvoltarea personalității subiectului procesului de învățământ.

Pe baza datelor de psihodiagnostic se elaborează programe individuale și de grup de suport psihologic pentru diferiți subiecți, se determină condițiile de socializare și dezvoltare cu succes.

Implementarea acestui punct presupune că procesul de învățământ este construit după scheme flexibile, poate fi transformat în funcție de caracteristicile psihologice ale acelor copii.

Realizarea scopului suportului psihopedagogic se realizează datorită principalelor funcții:

- ✚ informative
- ✚ de orientare
- ✚ de dezvoltare.

Funcțiile de sprijin psihologic și pedagogic sunt asigurate de aspectele de sprijin interdependente:

- ✚ profesional-psihologic
- ✚ organizațional
- ✚ educațional.

Latura profesională și psihologică a suportului este reprezentată de activitatea sistemică a unui profesor-psiholog, care utilizează principiul corelației eficiente dintre activitățile de psihodiagnostic, psihoigienă, psihoprofilaxie, psihocorecție și dezvoltare personală.

MODELUL COMPORTAMENTULUI INTERPERSONAL

Potrivit modelului comportamentului interpersonal (*interpersonal behavior model*), un individ care se dezvoltă cu privire la o situație care îl afectează negativ are un anumit scop, fie să obțină un sfat, fie să obțină consolare.

A fi suportiv, în opinia psihosociologului L. M. Horowitz (2001), înseamnă a infera corect scopul persoanei afectate negativ și a acționa în consecință.

Principalele asumptii de la care pleacă modelul comportamentului interpersonal sunt următoarele:

a. Toate relațiile interumane, fie acestea maritale, de prietenie sau de parteneriat, comportă două dimensiuni: pe de o parte gratificarea nevoilor de apartenență, pe de altă parte recunoașterea competențelor.

b. Persoana afectată caută, deopotrivă, sprijin emoțional (afecțiune), dar și aprecierea competențelor și prețuirea de sine (statut social).

c. Prin urmare, reacțiile de sprijin sunt de două tipuri: mesaje de comuniune (*communal support*), care răspund nevoii de iubire și afiliere, și mesaje agentice (*agenticsupport*).

Cultura psihologică ale cadrelor didactice se dezvoltă și se consolidează prin comunicare și comportament asertiv în cadrul activității lor profesionale.

Numai prin conștientizare, prin autoreglare emoțională și prin interacțiunea constructivă și productivă la nivel social, cultural și spiritual, cadrele didactice își pot dezvolta cultura psihologică.

Cultura psihologică a unui profesor poate deveni un factor real în formarea culturii profesionale și pedagogice a viitorului profesor.

Bibliografie/ webografie:

- Cojocaru-Borozan M. Teoria Culturii Emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
- Coon D. A la découverte de la psychologie. Montréal: Reynald Goulet. 2005, 378 p. <http://www.collegedusud.ch/formation/disciplines/psychologie-pedagogie/>
- Cucoș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008. 230 p.
- Cucoș C. Educația: Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Polirom, 2013. 318 p.
- Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Ed. ARVES. București. 2005. 146 p.
6. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ed. I, Bălți, 2017, pp. 211-215.
- http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3820/1/Sacaliuc_N_cultura_pedagogica.pdf

LIBERTĂȚILE OMULUI ȘI IDEALUL EDUCAȚIONAL ÎN ERA CUNOAȘTERII ȘI A DIGITALIZĂRII

George VLĂESCU¹

Man can only become free if he understands that he is a captive. Otherwise, he'll remain in an eternal and ubiquitous illusion. This is the assertion that summarizes the content of this paper in curricular terms. An essayistic synthesis in which we will approach the educational ideal and the knowledge society through the lens of 2 coordinates. By relating the freedoms of man – the monolith of the human and educational ideal – to school realities deprived of an adequate legal culture. But also through the overlapping of digitalization, which through its manipulative methods and techniques accentuates the phenomenon of abandonment of freedoms, especially among young people, leading to derision the so-called knowledge society and, with it, the educational ideal. The aim of this paper is to highlight the fact that the mitigation of the previous undesirable effects can only be achieved by promoting in schools, as early as possible, a legal culture of human freedoms and, obviously, associated values (equality, morality, tolerance, equity, compassion, etc.).

Dacă în Evul mediu cavalerul, un element de referență al întregii societăți, a reprezentat *modelul* de cetățean virtuos care întrunea trăsăturile morale funciare ale societății, precum credința adâncă în Creator, respectul față de cei în vârstă, onoarea și curajul, puțin mai târziu renașcentiștii s-au străduit să readucă la viață *modelul* antichității grecești. Este vorba de *kalokagathia*, forma cea mai înaltă a umanismului la vechii greci, un model vitruvian (*homo universalis*) întemeiat pe cumpătate, modestie și hărnicie.

Un alt șablon, oarecum insolit, a fost cel promovat în secolul XVIII de Iluminismul European și revoluțiile burgheze care, sub motto-ul „*libertate, egalitate, fraternitate*”, au schimbat pentru totdeauna paradigmele lumii medievale. Răspândit în toată Europa, acest current a implantat „semințele mentalității” din care a încolțit omul modern, respective acel gen de societate din care „*hybrisul*”, aducător de nenorociri prin eroare și exces, nu mai putea fi repudiat.

Un arhetip peste care au survenit boomurile descoperirilor științifice, teoriile smithiene (capitaliste) și marxiste, drepturile omului de secol XX, iar toți acești factori au pus bazele omului de azi. Adică, ale unui *homo novus*, cum spunea Cicero, a cărui ascensiune nu mai este condiționată de notorietatea sau noblețea ascendeței sale, ci doar de propria-irațiune și de vulg. Un individ inezitant în a-și exprima respingerea față de *modelul divin*, față de Creator, nu însă față de creație pe care și-a însușit-o de îndată și peste care s-a autodeclarat Stăpân.

¹ Avocat, doctor în drept și cursant al modulului psihopedagogic din cadrul Universității de Vest „Vasile Goldiș” ARAD

Arborându-și drapelul independenței absolute, omul modern a înlocuit vechile norme, sacre și absolute, cu norme relative și schimbabile, confecționate după propriile-I interese și capricii. Și, totodată, și-a născocit propriul model. Desigur, unul care include rețeta adamică a cunoașterii, dar și a supunerii față de elitele mundane. Model pe care l-a numit, asemenea vechilor greci, *democrație*² (reprezentativă), în condițiile în care Grecia Antică chiar și în perioadele de glorie nu a cunoscut decât sărăcia și *democrația directă* și asta doar pentru o scurtă perioadă de timp.

Toate aceste transformări și încercări de crearea unui individ util și bine integrat într-o societate tot mai tehnologizată și mai dominată de inegalități a adus într-un con de umbră valorile fundamentale și cultura umanistă³ devenită, așa cum plastic reține un autor, „*Cenușăreasa noii cunoașteri*”⁴. Transformări în raport cu care literatura de specialitate modern îmbrățișează, în principiu, 3 categorii esențiale de educație menite să structureze și să edifice personalitatea umană – educația formală, nonformală și informală.

În ceea ce privește educația formală, numită, după Caomles și Ahmed, educație *instituționalizată*, reținem că ea continuă să rămână, în accepțiunea doctrinei cel mai temeinic izvor al experienței umane și, totodată, al dezvoltării societății în toate sectoarele vieții sociale. O educație care își are originile, după unii autori, în antichitatea timpurie egipteană, greacă și romană⁵, în timp ce alți autori⁶ o plasează cu mult înainte ca marile civilizații să păsească în lumina istoriei.

Indiferent însă de punctul de plecare al gelosului Cronos și de axiologia care-o definește, cert este faptul că astăzi un asemenea tip de educație este subsumat tezei utilitarist-comunitare. Este privit ca un ansamblu de acțiuni umane, sistematizate, ce se desfășoară într-un cadru etatic al învățământului specializat, în scopul formării personalității umane. Mai exact, educația formală este predată în instituții de învățământ monitorizate, omologate și tutelate de către state, prin aparate de specialitate (de regulă, ministere, inspectorate școlare etc.). Tot în cadrul acestui sistem esențialmente centralizat, unde democrația pare să fie mai degrabă un cuvânt de vocabular, pregătirea elevilor și studenților este riguros prestabilită la nivel central, pentru ca apoi să fie diseminată teritorial în instituții de învățământ structurate pe ierarhii, cicluri și ani de studii, de la grădiniță și până la finalizarea studiilor superioare, inclusiv. Și, foarte important, informațiile sunt atentepurate și structurate de așa manieră încât, în opinia susținătorilor sistemelor educaționale,

² Termenul *democrație* provine din grecescul *demokratia* („*demos*” – popor și „*kratos*” – putere, a conduce) și se spune că este legat de reformele politice introduse în anul 507 î. Hr. de liderul atenian Cleisthenes, supranumit și „tatăl democrației”.

³ Ne referim la încurajarea exagerată a științelor tehnologice în raport cu cele umaniste, cu efecte negative asupra dezvoltării armonioase a personalității umane. În acest sens, Comunicatul de presă, din 6 aprilie 2023, al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. [accesat la 28. 04. 2023]. Disponibil: <https://www.agerpres.ro/comunicate/2023/04/06/comunicat-de-presa-universitatea-babes-bolyai-din-cluj-napoca--1088941>

⁴ Pătrașcu, H. V., *Un nou iluminism?* În: România literară nr. 7/2000 [accesat la 28. 04. 2023]. Disponibil: <https://romanaliterara.com/2020/03/un-nou-iluminism/>

⁵ Carcea, M. I., (Coord), Dorofte T., Tiron E., Neagu C., Buju S., Cărpuş Carcea M., *Introducere în pedagogie*, Ed. Gh. Asachi, Iași, 2001, p. 59-69.

⁶ Despre universitățile zalmoxiene, a se vedea Bălașa, D., *Basmul romanizării – dacii, întemeietorii Romei*. Craiova: Ed. Fundația Artelor Dor, 1998, p. 5.

sunt accesibile asimilării tânărului și, totodată, capabile să-I dezvolte acestuia abilitățile (priceperile și deprinderile) necesare integrării în societate.

Salutată de către specialiști pentru o eficiență înregimentare a individului în societate, precum și pentru posibilitatea evaluării criteriale, educației formale i se recunosc și unele dezavantaje în ierarhia cărora se situează faptul că aceasta se focusează prea mult pe cerințele programei școlare și pe micșorarea libertății de acțiune, chestiuni care provoacă indizerabilitate, monotonie și, implicit, dezinteresul individului.⁷

Mai îmbietoare din unghiul libertății individului s-a dovedit educația nonformală (extrașcolară), categorie care implică, ca și educația formală, activități derulate într-un cadru instituționalizat, însă în afara sistemului formal de învățământ, lucru care conferă un grad sporit de relaxare. Altfel spus, se bucură de o mai mare larghețe de alegere și acțiune, iar studiile scot în evidență faptul că asemenea activități se pot plia diferențiat, în raport cu particularitățile indivizilor, conferindu-le o flexibilitate ce stimulează mult mai bine dezvoltarea orizontului cultural, dar și a unor aptitudini. Asemenea activități, în viziunea doctrine contemporane, pot avea loc fie într-un mediu socio-profesional (numite activități *parașcolare*), precum expoziții, cercuri pe discipline etc., fie într-un mediu socio-cultural (activități *perișcolare*), cum ar fi crearea și/sau participarea la spectacole, cluburi, biblioteci s. a.⁸

Diferențiindu-se vizibil de cele două categorii, educația informală se manifestă difuz și spontan, motiv pentru care a mai fost numită și educație *spontană*, *neintenționată* sau *incidentală*. De asemenea, ea este indexată ca fiind o formă de educație nesistematizată și neorganizată care nu urmărește neapărat o finalitate educativă. Cu toate acestea, educația informală este recunoscută ca o componentă complinitoare a procesului global de cumularea experienței umane de învățare, în special pentru faptul că-I confer tânărului cea mai largă marjă de libertate de gândire și acțiune, modelându-I în mod indiscutabil și peren personalitatea. De asemenea, se mai arată și faptul că este întâlnită în afara cadrelor instituționalizate, mai exact în acele situații conjuncturale generate de medii sporadic și aleatorii, ca rezultat al interacțiunii cotidiene a individului cu factorii social, culturali etc., cum ar fi interrelaționările cu mediul familial, cu prietenii, cu grupuri și experiențe dintre cele mai diverse etc.

O privire de ansamblu asupra celor 3 forme de educație, relevă *mutatis mutandis* amprenta taxonomică a lui Vasile Pavelcu care, în urmă cu jumătate de secol, a folosit-o în cadrul tipologiei relației educator – elev și pe care reputatul autor o reducea la 3 tipuri: autoritar (în care pedagogul își impune voința), democratic (care ia măsuri în urma consultării elevilor) și liberal (care manifestă indiferență, lăsând lucrurile să curgă de la sine).⁹

Dincolo însă de această comparație, ceea ce literatura mai apreciază că este important sunt interacțiunile pe care le implică cele 3 componente sau mai bine-zis maniera combinării și valorificării optime acestora în idea formării unor personalități capabile să facă față provocărilor societății actuale și viitoare ori, cum afirmă E. Faure,

⁷ Pătrăuță, T., *Fundamentele Pedagogiei*. Platforma online UVVG Arad, p. 7.

⁸ Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Ed. Vasile Goldiș, University Press, Arad, 2007, p. 54.

⁹ Pavelcu, V., *Metamorfozele lumii interioare*. Iași: Ed. Junimea, 1976, p. 158-159.

„să pregătească oameni pentru tipul de societate care nu există”¹⁰ (orientare prospectivă).

Rezultatele studiilor efectuate asupra fiecăreia dintre cele 3 categorii de educație în parte, dar și asupra lor laolaltă, evidențiază faptul că acestea, deși au unele trăsături comune, se disting între ele prin metode, particularități și funcționalități, fără a se exclude reciproc. De asemenea, s-a mai spus că ele sunt convergente, interdependente și complementare.¹¹ Dar și că, în virtutea acestor trăsături, ele s-ar potența reciproc în procesul complex de formare a personalității tânărului, motiv pentru care nu se pune problema abandonării vreuneia dintre ele, ci dimpotrivă, se recomandă valorificarea lor în procesul educațional într-o manieră cât mai ingenioasă și judicioasă cu putință. Atât de judicioasă încât, după cum se știe, abandonul școlar se află într-o continuă creștere.¹²

În orice caz, în tumultul răătăcirilor transformative ale modernității, concepția aristotelică privind dorința naturală a omului de cunoaștere a dobândit și ea valențe epistemologice specifice și nelipsite de controversă. Rolul determinant jucându-l tehnologia obținerii și prelucrării materiei, dar și viteza schimburilor informaționale, preocupări majore ale omului contemporan, adevărate industrii, mai apreciate decât informația în sine.

Tormai această celeritate informațională a deschis portalul actualei ere. Al unei ere a celerității și a consumerismului, a exploziilor informatice nemai întâlnite, a globalizării și a culturației, a unui juridism exhibiționist, dar și a unei crize identitare fără precedent. O epocă în care educația instituționalizată – notorie prin lentețe și spiritual conservator -caută frenetic să-și mascheze eșecurile și să-și asigure existența prin forțarea barierelor naturii umane. Inventând modele educaționale care să împace tendințe și stiluri, moravuri și năravuri, religia cu știința, dirijismul cu libertatea, binele cu răul.

Interesant este că pentru îmbinarea și îmbierea tuturor acestor trăsături antitetice, literatura de specialitate recomandă promovarea unui „nou” model de societate, acela al *cunoașterii* (*Knowledge Society*). Adică, unul care să promoveze *competențe*, precum cunoașterea mai multor limbi, folosirea calculatorului, antreprenoriatul ș. a.¹³ Spunându-ne, totodată, că se urmărește realizarea unei educații care să depășească societatea informațională/informatică, înglobând-o, și chiar extinzând-o în afara instituțiilor educaționale, motiv pentru care a fost redenumită și „*societatea globală a învățării*” (Robert Hutchins).¹⁴

¹⁰ Apud. Palicica, M., Gavrilă, C., Ion, L., *Pedagogie pentru învățământul agricol*. Timișoara: Mirton, 2007, p. 23.

¹¹ Ibidem, p. 55.

¹² Nada, C. *Adio, lipsă de interes față de școală și abandon școlar! Bun venit, reușită școlară pentru toți!* 30.06.2022. [accesat la 28. 04. 2023] Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/school-success-for-all.htm>

¹³ Pohilă, V. *Societatea cunoașterii în Republica Moldova: de ce? cum? încotro?* În: Revista de teorie și practică educațională, nr. 1 (47), din februarie 2008, p. 4-6. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_47.pdf

¹⁴ Apud. Cristea, D., Matei, D. *Societatea cunoașterii, cadrul general pentru economia bazată pe cunoștințe*, 2011, p. 148. [accesat la 10.01.2022]. Disponibil: https://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2011-01/12_DRAGOS_CRISTEA.pdf

Un alt autor apreciază că societatea cunoașterii, cunoscută și ca societate informațională, a comunicării, a globalizării, a ecologiei ș. a., ar avea un mare potențial în direcția atingerii eternului ideal: *Om liber și desăvârșit*.¹⁵

Inteligibile și seducătoare, toate asemenea teorii par să se bucure de mare trecere. Dar să fie oare fezabile?!

În primul rând ne întrebăm cum s-ar putea împăca *omul liber* cu o societate puternic centralizată economic și politic, cum se preconizează a fi *societatea cunoașterii*. Societate care, așa cum am arătat, nu ezită defel să se declare adepta globalizării¹⁶, ca să nu mai zicem a unei singure conduceri peste toate națiunile și popoarele lumii ?!

Profesorul Cristea Sorin, asemenea multor altor autori, ne spune că informatizarea este „o activitate socială de mare amplitudine, profunzime și complexitate – tipică societății informaționale, bazată pe cunoaștere – care constă în procesarea, stocarea și valorificarea specifică a produselor cunoașterii...”¹⁷

Ori această aserțiune, asemenea nenumăratelor teze care mărșăluiesc astăzi doctrina pedagogică, scoate în evidență faptul că *societatea cunoașterii* reprezintă vreo formă de orânduire socială, de guvernământ sau regim politic. Și nici măcar o anumită *societate*.

La fel și din unghi axiologic. *Societatea cunoașterii* nu aduce nimic nou față de valorile sau față de modelele în sine ale oricăror alte societăți care se doresc democratice (al căror scop este acela de a asigura libertatea omului și crearea premiselor fericirii ori desăvârșirii sale). Dimpotrivă, *societatea cunoașterii*, ca și noțiunea de *dezvoltare durabilă*¹⁸, se manifestă mai degrabă ca o metaforă ideologică camufleze tendința politică de uniformizare și de orientare a culturii umane către valorile comerciale. Fiindcă ideea de *cunoașterea* ține de esența oricărei învățături și nu reprezintă invenția sau creația pedagogiei moderne. Așadar, la drept vorbind, *societatea cunoașterii* poate desemna cel mult o anumită preocupare a omului, așa cum sunt multe altele, iar ca și activitate/factualitate, nu putem decât să admitem că utilitatea ei depinde exclusiv de scopul în slujba căruia este pusă.

Pe de altă parte, dacă ne referim strict la informatică în special în cadrul procesul de învățare, aceasta este indiscutabil de mare perspectivă și ajutor, iar beneficiile ei în unitățile școlare și extrașcolare se văd astăzi la tot pasul. Întrebarea este cum abordăm potențialul criminogen pe care-l conține. Deoarece, așa cum bine știm, fenomenul globalizării educaționale, parte a fenomenului politic, este pe cale de a deveni cu ajutorul informaticii materialul necesar rescrierii și prescrierii viitorului.

¹⁵ Pâslaru, V. *Libertatea umană și societatea cunoștințelor*. În: Revista de teorie și practică educațională, nr. 1 (47), din februarie 2008, p. 6. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_47.pdf

¹⁶ Termenul globalizare deși are multe accepțiuni, aici, primește sensul oferit de George Ritzer, potrivit căruia „globalizarea este o perspectivă care pune accentul pe capacitatea unor state moderne și organizații în mare măsură capitaliste de a-și spori puterea și influența pe glob”. A se vedea, Ritzer, Ge. *Globalizarea nimicului: cultura consumului și paradoxurile abundenței*. București: Ed. Humanitas, 2010, p. 33.

¹⁷ Cristea, S., *Informatizarea educației/învățămîntului*. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Informatizarea%20educatiei_invatamintului.pdf

¹⁸ Despre *dezvoltare durabilă*, am vorbit într-un articol relativ recent. Vlăescu, Ge., „*Dezvoltarea durabilă*”, în *contextual idealului educațional și al gestionării spațiale a teritoriului*. În: Revista Universul Juridic, nr. 12/decembrie 2022, Ed. Universul Juridic, București, 2022.

Adică, suportul tehnic necesar creării *cetăţeanului lumii* şi al unei *culturi planetare* specifice societăţii internaţionale unice şi fără frontiere.¹⁹ Lucru care ne îndreptăţeşte să fim prezumţioşi faţă de asemenea finalităţi, inseparabile de finalităţile educaţiei. Mai ales că politicile educaţionale de globalizare ale culturii sunt astăzi în vogă şi nu mai este pentru nimeni un secret că informatica, ca mijloc de realizare a finalităţilor educaţiei în contextul globalizării continue, urmăreşte tăvălugirea culturilor locale în favoarea uneia *globale*.

Problema este de a şti de ce se preferă, în locul unui model de individ cu o cultură generală extinsă (*homo universalis*), modelul unei „*hibridităţi culturale*”, în condiţiile în care acesta din urmă a fost experimentat şi a generat deja o profundă criză identitară.²⁰ Şi, totodată, de a şti de ce, sub pretextul atingerii idealului educaţional²¹ se urmăreşte un *model de personalitate* centrat pe valori comerciale în detrimentul valorilor fundamentale²².

Fără pretenţia găsirii unui răspuns exhaustiv faţă de o problemă atât de complexă, vom puncta totuşi câteva aspecte ce privesc aşa-zisul *model al personalităţii*. Noţiune pe care literatura de specialitate o contopeşte cu idealul educaţional, la rândul lui subordonat celui naţional, într-un algoritm despre care se spune că urmăreşte să concilieze concepţia antropocentrică, cu cea sociocentrică.²³ Astfel, într-una din definiţiile referenţiale pe care literatura le atribuie idealului educaţional se arată că acesta reprezintă „*modelul sau prototipul de personalitate spre care tinde societatea* (n. n. în realitate nu e vorba de societate, ci de *stat*) *într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economice, sociale, ştiinţifice şi culturale a unei ţări*”.²⁴

Tot într-o strânsă conexiune cu noţiunea de model, literatura ne vorbeşte şi de necesitatea acelei pregătiri civice care să stea la baza *respectării legilor*, recunoscând faptul că modelele sunt racordate la un ideal educaţional circumscris *specificului naţional*. Şi, nu în ultimul rând, pune un accent deosebit pe ideea de *utilitate* şi de *eficientă integrare* a individului în societate.

La rândul său, legiuitorul român -racordat la aceleaşi concept preluate din legislaţia europeană - ne spune că idealul educaţional al şcolii desemnează „*dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial,*

¹⁹ Pentru detalii, a se vedea Cosma, M. *Globalizarea şi educaţia*. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf

²⁰ Bhabha, K. H. *The Location of Culture*. London: Routledge, 2004.

²¹ Există mai multe finalităţi educaţionale, iar în funcţie de gradul de generalitate, doctrina face distincţie între 3 niveluri ierarhice: idealul naţional, scopurile educaţionale şi obiectivele educaţionale. În acest sens, Ionescu, M., *Instrucţie şi educaţie*, Ed. Vasile Goldiş, University Press, Arad, 2007, p. 58.

²² A se vedea cele 8 competenţe-cheie: comunicarea într-o limbă maternă, comunicarea într-o limbă străină, competenţa matematică, ştiinţifică şi tehnologică, competenţa digitală, a învăţa să înveţi, competenţe sociale şi civice, spirit de iniţiativă şi antreprenoriat, sensibilizare şi exprimare culturală.

²³ Despre cele 2 concepţii a se vedea Ionescu M. Op. cit., p. 59.

²⁴ Ionescu, M., *Instrucţie şi educaţie*. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită. Arad: Ed. Vasile Goldiş, University Press, 2007, p. 59.

pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”.²⁵

În opinia noastră, toate aceste teze care au glazurat politicile educaționale ale multor state și cu precădere ale statului român, deși parcă mustesc de intenții bune, aduc o vizibilă atingere noțiunii de libertate și de autenticitatea personalității umane, după cum vom arăta în continuare.

Însă, mai înainte, ar trebui să știm pentru cine dorim să realizăm educația. Pentru individ sau pentru societate?

Unul dintre răspunsurile care pot satisface exigențele interogație iar putea fi cel oferit de ilustrul profesor francez Olivier Reboul. Astfel, reputatul profesor, dincolo de cele 2 scopuri – individ, societate – pe care le găsește insuficiente, consideră că scopul îl constituie **umanitatea** privită ca drept universal, o noțiune care reprezintă „...nu doar totalitatea oamenilor, ci ceea ce au în comun, ceea ce este specific ființei umane. Ea este o valoare, nu un fapt. O valoare care nu există decât prin noi, o demnitate care nu înseamnă a fi cunoscută, ci a o recunoaște înaltul ca și înnoi, o egalitate pentru care știința nu aduce nicio dovadă, dar care trebuie să fie dorită înaintea tuturor dovezilor (Reboul 1992, 90)”²⁶.

Alăturându-ne acestui concept transcendent noțiunii de ideal educațional național, apreciem și noi că noțiunea de *personalitate*, inclusiv din perspective orientării valorice, nu trebuie creionată din unghiurile politicilor educaționale ale statelor și, evident, nici ale doctrinelor afiliate. Ci mai degrabă din perspective valorilor universale care țin, așa cum spune autorul mai sus citat, de esența *umanității* și ne referim cu precădere la libertate și la liberă dezvoltare a personalității umane. O asemenea susținere se întemeiază în primul rând pe noțiunea de *demnitate umană* (recunoscută omului prin natura sa, aceea de ființă umană), dar și pe ansamblul valorilor și raționamentelor care au stat la baza universalizării juridice a drepturilor omului. Și, evident, a ocrotirii lor printr-o pleiadă de documente și tratate internaționale încheiate sau ratificate de statul român.²⁷ Valori care odată asumate, potrivit constituției²⁸, au prioritate față de dreptul intern. Și aici putem adăuga și recunoașterile publice, adică politicile internaționale și regionale privind calitatea educației și respectul datorat personalității umane, politici care derivă din actele juridice internaționale ante enunțate.

Așadar, din perspective unor asemenea cadre referențiale normativ-umaniste, obligatorii pentru toate statele lumii moderne, inclusiv din perspective jurisprudenței Curții de Justiție a Uniunii Europene (CJUE), putem spune că principalele valori fundamentale care dau conținut formării personalității educabililor sunt:

– **demnitatea și libertatea tuturor ființelor umane, indiferent de naționalitate, vârstă, religie etc.**, referindu-ne inclusive la libertatea de gândire,

²⁵ Art. 2, alin. 3 din Legea educației naționale nr. 1/2011, publicată în M. Of., Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011.

²⁶ Apud. Savu-Cristescu, M., *Didactica educației morale*. București: Ed. Universitaria, 2014, p. 12.

²⁷ Declarația universală a drepturilor omului, Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale, Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice, Tratatul de la Paris, Tratatul de la Roma, Tratatul de la Maastricht, Convenția europeană a drepturilor omului, Carta Social Europeană, Convenția cu privire la drepturile copilului.

²⁸ Art. 11 din Constituția României din 1991, modificată și completată prin Legea de revizuire a Constituției României nr. 429/2003, publicată în M. Of., partea I, nr. 758 din 29 octombrie 2003.

numită și libertatea conștiinței sau a ideilor, precum și la dreptul la libera și deplina dezvoltare a personalității sale. Și aici putem reaminti obligativitatea sistemelor de învățământ de a da eficiență acestor drepturi primordial și de a întări respectul omului față de drepturile omului și libertățile fundamentale, inclusive față de înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale, entice sau religioase;

- **dezvoltarea complete și armonioasă a personalității copilului**, știut fiind faptul că, mai mult decât adultul, copilul are nevoie de dragoste și înțelegere într-un spectru larg de manifestare a libertății de gândire și de acțiune;

- **dreptul la învățătură și la viața culturală** a colectivității și dreptul părinților de a alege între mai multe feluri de învățământ, în funcție de particularitățile fiecărui copil minor;

- dreptul oricărei persoane de a se bucura de **cea mai bună sănătate fizică și mintală pe care o poate atinge**.

Ori, toate aceste drepturi a căror supremație este inechivocă, evidențiază faptul că finalitățile educației trebuie subordonate respectului datorat **demnității** și **libertății** (libertatea, inseparabilă de demnitate, reprezintă și scopul oricărei societăți democratice)²⁹. Prin urmare, ignorarea în general a valorilor esențiale prin așa-zisul „dirijism școlar” (o expresie înfricoșătoare care și la acest început de secol continuă să reprezinte modul în care este conceptualizat actul educațional) prin legi și tot soiul de acte administrative (ordine de miniștri, hotărâri de guverne etc.), aduce noțiunea de „model” la stâlpul infamiei evoluției constituționale. Știut faptul că statele și sistemele lor educaționale încă mai caută, asemenea timpurilor mai vechi, să formeze indivizi captivi unei gândiri prestabilite, adică „utili” sistemului etatic din care fac parte. A se vedea, de pildă, cele 8 competențe cheie³⁰, unde accentual cade pe „valori” comerciale (crearea profesioniștilor) și nu pe valori morale fundamentale (decidenții europeni arătându-ne răspicat că nu au nevoie gânditori, ci de executanți)³¹. Toate acestea au adus și continuă să aducă grave și ireversibile atingeri dreptului omului la libera și deplina dezvoltare a personalității sale. Ceea ce și-a lăsat o amprentă primejdioasă asupra caracterelor dominante ale colectivităților umane. Fiind ilustrative, spunem noi, profilele morale ale liderilor politici, legiferarea printr-o puzderie de acte normative a activităților cămătărești ale marilor corporații și bănci și, în general, inegalitățile sociale aflate într-o permanent proliferare. Ori școala ne învață să acceptăm asemenea lucruri și chiar să participăm active la sprijinirea lor, inclusive prin crearea de „profesioniști”, sub pretextul cererii pe *piața muncii*, o piață care în realitate nu este a *muncii*, ci mai degrabă a finanțelor deținute de un grup anonim și restrâns de indivizi. Lucruri care, din nefericire, ne reamintesc butada

²⁹ De altfel, chiar autorul definiției idealului educațional recunoaște că libertatea intelectuală a elevului și autonomia reprezintă valori fundamentale ale educației. A se vedea Ionescu M. Op. cit., p. 397.

³⁰ Competențele-cheie au fost adoptate prin Decizia nr. 1720/2006 de Parlamentul European și Consiliu (publicată în J. O. L 327, 24. 11. 2006, p. 45), precum și prin Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (J. O. L 394, 30. 12. 2006, pp. 10-18), norme care au fost transpuse și în legislația țării noastre, conform art. 2, alin. 2 din Legea educației naționale nr. 1/2011.

³¹ Este vorba de cele 8 competențe-cheie despre care am făcut deja vorbire.

unuia din marii gânditori ai secolului XX, Krishnamurti Jiddu, care spunea că „*nu este un semn de sănătate a fi bine adaptat la o societate profund bolnavă*”.³²

Pe de altă parte, maniera în care este abordată educația din perspective *utilității și integrării tânărului* în societate este exagerată. În lumina actelor internaționale, omul în general nu poate fi privit doar din unghiul satisfacerii intereselor statelor, corporațiilor sau a societății din care face parte, fiindcă ar însemna să-l tratăm ca pe un simplu *mijloc* sau instrument. Sau, cum îl etichetează deja unele discipline, ca „resursă”. Dimpotrivă, așa cum în circumscripția dreptului la dezvoltarea personalității intră un sistem complex de valori, tot așa și cele două noțiuni – *utilitate și integrare* – trebuie subordonate aceluia drept supreme al omului, individual, subiectiv și universal, acela de a-și atinge desăvârșirea ca OM LIBER, ca ființă umană unică și irepetabilă. Desigur, cu singura excepție și anume ca exercitarea unui asemenea drept să nu aducă atingere drepturilor altora.

Tot libertății se recunoaște ca element structural *morală* căreia învățământul ar trebui să-I acorde o atenție sporită. Deoarece este o dimensiune esențială a libertății, dar și a formării personalității – cu amendamentul că în ultimele decenii noțiunea a suferit unele deprecieri conceptuale semnificative, ajungându-se până acolo încât, cu intenția salutară de a o promova, i se atribuie și sensul de subordonare a individului față de actele normative, adică față de voința politică. Din păcate se vorbește tot mai des de civismul respectării legilor, dar nu și despre legine/respectabile. Fiindcă, așa cum spunea Gandhi, legile sunt ca și oamenii și, deci, nimeni nu trebuie să fie obligat să respecte ceea ce nu-I oferă respect. Ori în raport cu aceste lucruri, politicile educaționale prescriu supunerea, evaporând orice șansă de formare a acelei personalități autonome, bazată pe bun-simț și pe o educație civică autentică. Fără a intra în detalii, atragem doar atenția asupra faptului că un element referențial al moralei – concept de sorginte iudaico-creștină – poate fi *dreptul* sau *echitatea*, care nu se confundă cu legea în sensul de act normativ,³³ problematici pe care sistemele școlare le evită sau, dimpotrivă, le agravează.

Luând, deci, în considerare cele mai sus expuse, vom reveni la ideea de formare a personalității subliniind faptul că, dincolo de acea latură a educației, informativă și informațională (tehnicizarea circulației informațiilor și a comunicării), **sigurul „model” prescris de valorile și documentele internaționale ante menționate este esențialmente moral (educativ) și nu comercial** (cum sunt *competențele* educaționale care, spre deosebire de cele umaniste, sunt sprijinite inclusive prin fonduri economice nerambursabile). Un model care, în lumina tratatelor internaționale, privește întărirea respectului față de drepturile și libertățile fundamentale ale omului, într-un climat bazat pe dragoste și înțelegere, pe toleranță și prietenie, indiferent de etnie, religie, naționalitate etc.³⁴ Fezabilitate unui asemenea model este susținută și de alți autori care recunosc că odată asimilate la nivelul subiectivității individului, valorile devin repere ale existenței sale, îi consolidează

³² Krishnamurti, J. Apud. Peter, Joseph, *Sinopsis Zeitgeist: Addendum*. Documentar istoric, 2008. [accesat la 20. 11. 2021]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=DXlqSo3DQJE>

³³ Rebreanu, V., *Câteva reflecții privind cunoașterea dreptului*. În: Revista Universul Juridic, nr. 11, București, 2018.

³⁴ A se vedea art. 26, alin. 2 din Declarația Universală a Drepturilor omului și art. 13 din Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale.

interioritatea dând concretețe și valoare personalității sale.³⁵ Astfel, într-o savuroasă și clasică exprimare, aceeași sursă ne amintește și faptul că „valorile dezvoltăm anul din natura umană, ridicându-l la statutul moral de OM. Om nu ești, ci devii”³⁶.

Așadar, orice altă intervenție care depășește intențiile și hotarele unui asemenea cadru valoric, reprezintă o încălcare, prin neștiință sau manipulare³⁷ a libertății și, evident, o lezarea demnității umane. Ne întrebăm însă cum ar putea învățământul școlar să-și esențializeze conținutul curricular pe asemenea valori în lipsa unor discipline și mai ales a unor profesioniști de calibru ai dreptului³⁸.

Sigur că așa-zisele competențe educaționale „cheie”, în contextul informatizării și mai ales al internaționalizării spre care mergem împinși și de actualele politici publice, nu converg spre crearea unui model vitruvian, exhaustiv, umanist, sigurul care ar fi în măsură să facă față cerințelor unei democrații (anticii știau bine că democrația implică indivizi cu standard educaționale excepționale). Dimpotrivă, se tinde spre formarea de personalități mercantile, de executanți pe piața muncii/profesioniști, indivizi epurați de identități culturale, entice sau naționale și, de presupus, ușor de integrat într-o cultură globală sau, mai bine-zis, globalizatoare, propice formării cetățeanului planetar și guvernării mondiale.

Încheiem prin a sublinia faptul că primejdia evaporării libertăților umane, în contextual în care științele informatice au înregistrat o ascensiune și adicții fără egal la scară istorică, nu se poate evita prin renunțarea la „modernizare”. Este prea târziu. Și, oricum, ar fi o teză contrară firii omului. În schimb, un asemenea pericol poate fi diminuat prin promovarea unei educații empatice fundamentată pe explicarea, înțelegerea și interiorizarea drepturilor și a libertăților umane. Altfel spus, pe o educație întemeiată pe *drept* și, implicit, pe echitate, morală, compasiune și nu neapărat pe acte legislative sau ideologii politice. În felul acesta ne-am putea apropia de o societate autentică a cunoașterii, adică de o societate în care valoarea supremă a conștiinței să o reprezinte *echitatea și umanitatea*, de care omul contemporan are atâtă nevoie.

Bibliografie:

-
- Bălașa, D., *Basmul romanizării – dacii, întemeietorii Romei*. Craiova: Ed. Fundația Artelor Dor, 1998.
Bhabha, K. H., *The Location of Culture*. London: Routledge, 2004.
Carcea, M. I., (Coord), Dorofte T., Tiron E., Neagu C., Bujă S., Căpuș Carcea M., *Introducere în pedagogie*, Ed. Gh. Asachi, Iași, 2001.
Cosma, M., *Globalizarea și educația*. [accesat la 10.01.2022]. Disponibil: https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf
Cristea, D., Matei, D., *Societatea cunoașterii, cadrul general pentru economia bazată pe cunoștințe*, 2011, p. 148. [accesat la 10.01.2022]. Disponibil: https://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2011-01/12_DRAGOS-CRISTEA.pdf

³⁵ Savu-Cristescu, M. Op. cit., p. 9.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Manipulare care se distinge de persuasiune. În acest sens, Țarină, E., *Distincția dintre persuasiune și manipulare – dimensiune importantă în educația nonconflictuală*, Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", Seria XXI, Chișinău, Moldova, 22-23 martie 2018, p. 164-174.

³⁸ Cu toate acestea, în România există astăzi o „inflație” a absolvenților facultăților de științe juridice, însă îndoctrinarea educațională în sensul închinării acestora la norma juridică ca act legislativ (și nu față de Drept), ar face ca identificarea unor cadre didactice adecvate profesional să se anunțe a fi una extrem de dificilă.

- Cristea, S., *Informatizarea educației/învățământului*. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Informatizarea%20educatiei_invatamintului.pdf
- Pâslaru, V., *Libertatea umană și societatea cunoștințelor*. În: Revista de teorie și practică educațională, nr. 1 (47), din februarie 2008. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_47.pdf
- Pohilă, V., *Societatea cunoașterii în Republica Moldova: de ce? cum? încotro?* În: Revista de teorie și practică educațională, nr. 1 (47), din februarie 2008. [accesat la 10. 01. 2022]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_47.pdf
- Ritzer, Ge., *Globalizare animicului: cultura consumului și paradoxurile abundenței*. București: Ed. Humanitas, 2010.
- Bălașa, D., *Basmul romanizării – dacii, întemeietorii Romei*. Fundația Artelor Dor, Craiova: 1998.
- Carcea M. I. (Coord), Dorofte T., Tiron E., Neagu C., Buju S., CârpușCarcea M., *Introducere în pedagogie*. Ed. Gh. Asachi, Iași, 2001.
- Firu-Sulea, I., *Personalitatea profesorului român*. Ed. Biblioteca Liceului Românesc, București, 1939.
- Ionescu, M., *Instrucție și educație*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Arad: Ed. Vasile Goldiș, University Press, 2007.
- Legislație internațională, regional și națională.
- Krishnamurti, J., Apud. Peter, Joseph. *Sinopsis Zeitgeist: Addendum*. Documentar istoric, 2008. [accesat la 20. 11. 2021]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=DXlqSo3DQJE>
- Marcus, S., David, T., Predescu, A., *Empatia și relația profesor-elev*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987.
- Nada, C., *Adio, lipsă de interes față de școală și abandon școlar! Bun venit, reușită școlară pentru toți!* 30. 06. 2022. [accesat la 28. 04. 2023] Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/school-success-for-all.htm>
- Pavelcu, V., *Metamorfozele lumii interioare*. Iași: Ed. Junimea, Iași, 1976.
- Palicica, M., Gavrilă, C., Ion, L., *Pedagogie pentru învățământul agricol*. Timișoara: Ed. Mirton, 2007.
- Pătrașcu, H. V., *Un nou Iluminism?* În: România literară nr. 7/2000. [accesat la 28. 04. 2023]. Disponibil: <https://romanaliterara.com/2020/03/un-nou-iluminism/>
- Pătrăuță, T., *Fundamentele Pedagogiei*. Platforma online UVVG Arad.
- Rebreanu, V., *Câteva reflecții privind cunoașterea dreptului*. În: Revista Universul Juridic, nr. 11, București, 2018.
- Savu-Cristescu, M., *Didactica educației morale*. București: Ed. Univeresitaria, 2014.
- Țarină, E., *Distincția dintre persuasiune și manipulare – dimensiune importantă în educația nonconflictuală*, Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", Seria XXI, Chișinău, Moldova, 22-23 martie 2018.
- Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Comunicat de presă, din 6 aprilie 2023. [accesat la 28. 04.2023]. Disponibil: <https://www.agerpres.ro/comunicate/2023/04/06/comunicat-de-presa-universitatea-babes-bolyai-din-cluj-napoca--1088941>
- Vlăescu, Ge., *„Dezvoltarea durabilă”, în contextul idealului educațional și al gestionării spațiale a teritoriului*. În: Revista Universul Juridic, nr. 12/decembrie 2022, Ed. Universul Juridic, București, 2022.

Secțiunea

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

BULLYING-UL ÎN RÂNDUL ELEVILOR – O RADIOGRAFIE COMPLEXĂ A FENOMENULUI LA NIVEL DE UNITATE

Lorina ALBULESCU¹

Bullying, a phenomenon that is increasingly debated in schools (and not only), has always existed, but not with the frequency and intensity we see and experience it today. It is a refuge of incompetence – personal, social, emotional, professional or even managerial at times – which calls for micro – and/or macro-institutional interventions to prevent and combat the negative effects of this phenomenon. However, in order to act efficiently and effectively in managing bullying, it is necessary to diagnose the phenomenon at the level of the social entity in which it occurs. The present research is an x-ray of bullying and the attitudes and behaviours associated with it, as they appear at the level of a pre-university educational establishment, namely a secondary school. A quantitative approach was chosen, which involved measuring the students' opinions on the phenomenon of bullying. Based on the centralisation, analysis and interpretation of the opinions expressed by students, it is possible to crystallise clear directions for action meant to counter the phenomenon.

Studiul de față a pornit de la nevoia de informații cu privire la fenomenul bullying-ului în rândul elevilor din ciclul gimnazial, în vederea unei mai bune înțelegeri a motivațiilor care stau la baza acestor comportamente și a dimensiunii acestui fenomen la nivelul Școlii Gimnaziale „Aron Cotruș”.

Astfel, principalele obiective ale cercetării au fost:

- Măsurarea incidenței cazurilor de bullying la nivelul școlii, grupului de prieteni și în mediul online;
- Măsurarea incidenței diferitelor tipuri de comportamente asociate bullying-ului, precum excluderea din grup, umilirea, distrugerea lucrurilor altcuiva, violența fizică
- Determinarea profilului social al actorilor implicați în comportamente de acest tip.

În acord cu obiectivele propuse, pentru acest studiu s-a optat pe o abordare de tip cantitativ, care a presupus măsurarea opiniilor copiilor cu privire la fenomenul bullying-ului. Metoda de cercetare folosită a fost ancheta pe bază de chestionar. Volumul eșantionului a cuprins 143 de subiecți, elevi din clasele V-VIII ai Școlii Gimnaziale „Aron Cotruș” Arad. Culegerea datelor s-a făcut prin metoda autocompletării (prin chestionar online, auto-administrat prin intermediul aplicației Googleforms), iar selecția elevilor a fost aleatoare. Culegerea datelor în teren a avut loc în perioada octombrie-noiembrie 2022

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Chestionarul pentru elevi a urmărit următoarele dimensiuni: date socio-demografice ale copiilor și părinților, structura familiei și condiții de locuire, percepția copilului asupra situației materiale a familiei, abuzul și neglijarea copilului, modalități de raportare la bullying, măsurarea incidenței diferitelor comportamente de tip bullying, mediile în care acestea apar etc. Datele cantitative au fost analizate prin procedee specifice statisticii descriptive.

SITUAȚIA FAMILIALĂ, RELAȚII ÎN CADRUL FAMILIEI ȘI OPINII PRIVIND EDUCAȚIA COPIILOR

Chiar dacă studiul de față are ca principal obiectiv descrierea fenomenului bullying-ului la nivelul Școlii Gimnaziale „Aron Cotruș”, în demersul de cercetare am decis să includem o serie de itemi referitori la situația familială (tipul gospodăriei, dimensiunea acesteia, acoperirea necesităților de consum etc.), calitatea mediului familial, opinii cu privire la educația copiilor, practici parentale. Motivația acestui fapt ține de necesitatea analizei acestor comportamente / a cauzelor lor, în relația cu un număr cât mai mare de factori ce contribuie / afectează traseul de viață / socializarea copiilor.

Analizând structura gospodăriei, la nivelul eșantionului de copii, observăm că numărul mediu de copii pe familie este de 1, 83, valoarea modală este de 1, valoarea mediană fiind 2. Numărul minim de copii pe gospodărie, în cazul elevilor investigați, este de 1, iar numărul maxim de 13. Procentual, 47% din gospodăriile din eșantionul de față au un copil în întreținere, 40% doi copii, 10% trei copii iar 3% mai mult de patru copii.

Vârsta medie a copiilor care au răspuns la chestionare este de 12, 5 ani, valoarea modală de 12 ani și iar cea mediană tot de 12.

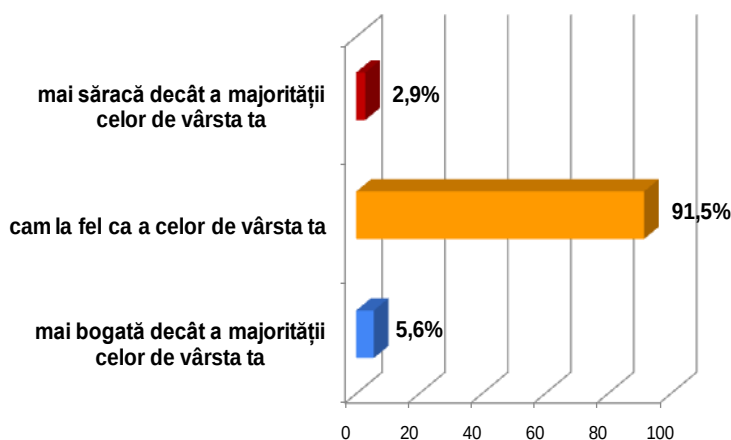
Majoritatea copiilor care au răspuns la chestionare afirmă că locuiesc cu ambii părinți (72, 5%). În cazul celorlalți respondenți, datele pot fi sintetizate astfel:

- 16% sunt în îngrijirea unui părinte, ca urmare a divorțului / despărțirii acestora (13, 8% sunt în îngrijirea mamei, iar 2, 2% în îngrijirea tatălui);
- 5, 1% locuiesc cu mama, tatăl fiind plecat la muncă în străinătate, 0, 7% locuiesc cu altcineva (bunici, rude, alte persoane adulte), ambii părinți fiind plecați la muncă în străinătate;
- 3, 6% sunt în îngrijirea unui părinte, ca urmare a decesului celui alt;
- 2, 1% afirmă că locuiesc cu altcineva (persoane înrudite sau nu) din diverse motive.

În ceea ce privește dimensiunea migrației în străinătate, aceasta afectează aproximativ 6% dintre gospodăriile cu copii de vârstă între 10 și 15 ani. În mod evident (nefiind cazul eșantionului de față), gospodăriile cu copii mai mici de 10 ani și cele fără copii nu sunt incluse în această cifră.

Majoritatea copiilor (91, 5%) apreciază că situația financiară a gospodăriei / familiei din care provin este similară cu cea a prietenilor / colegilor.

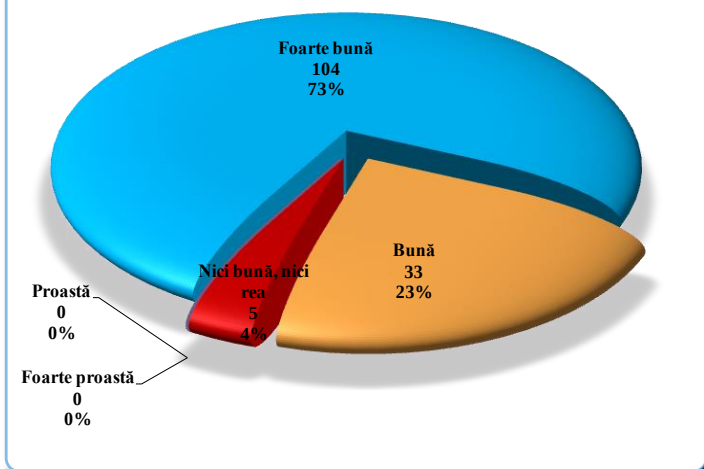
Dacă ar fi să compari situația financiară a familiei tale cu cea a unora dintre prietenii sau colegii tăi, crezi că familia ta este...



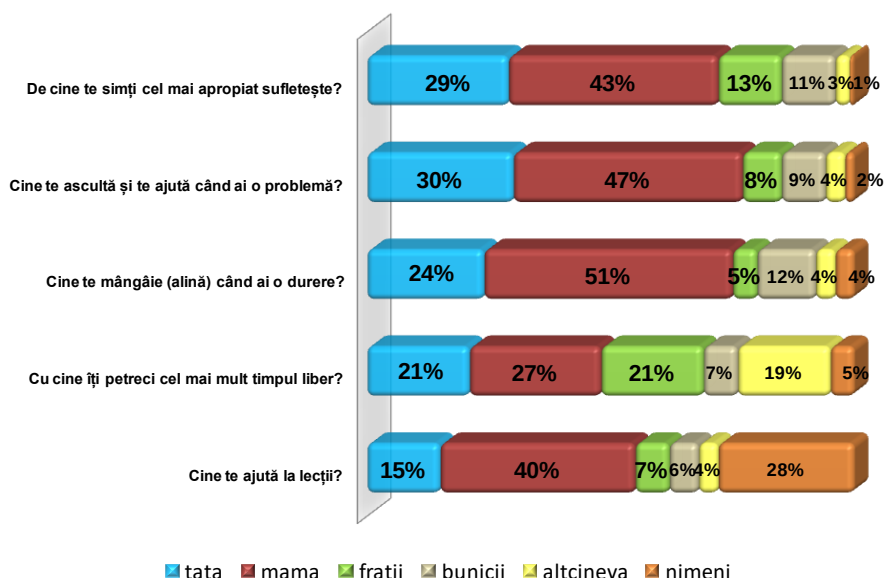
RELAȚIA COPILOR CU PĂRINȚII

Marea majoritate a copiilor (96%) afirmă că au o relație bună sau foarte bună cu părinții.

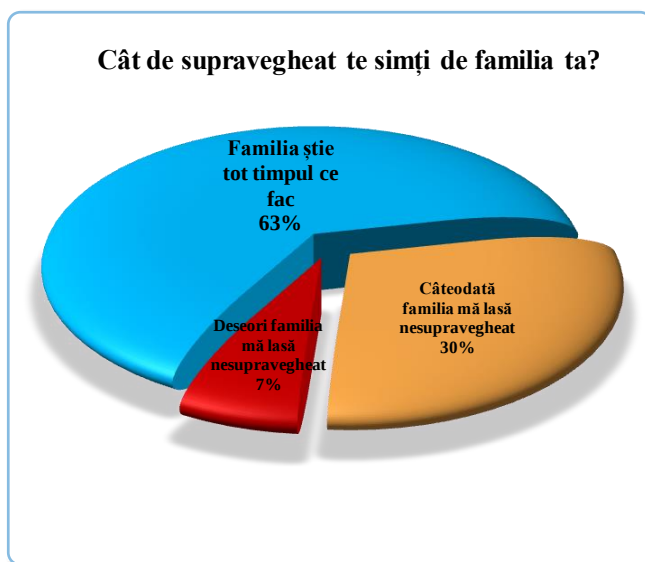
Care este relația ta cu părinții (sau cu persoanele care au grija de tine)?



Referindu-se la diferite activități sau modalități de petrecere a timpului în familie, majoritatea copiilor afirmă că mama este cea care îi ascultă când au o problemă sau îi ajută la lecții (în cazul în care există cineva care îi ajută la pregătirea temelor). Merită remarcat faptul că aproape 28% dintre elevi afirmă că nu îi ajută nimeni la pregătirea lecțiilor.

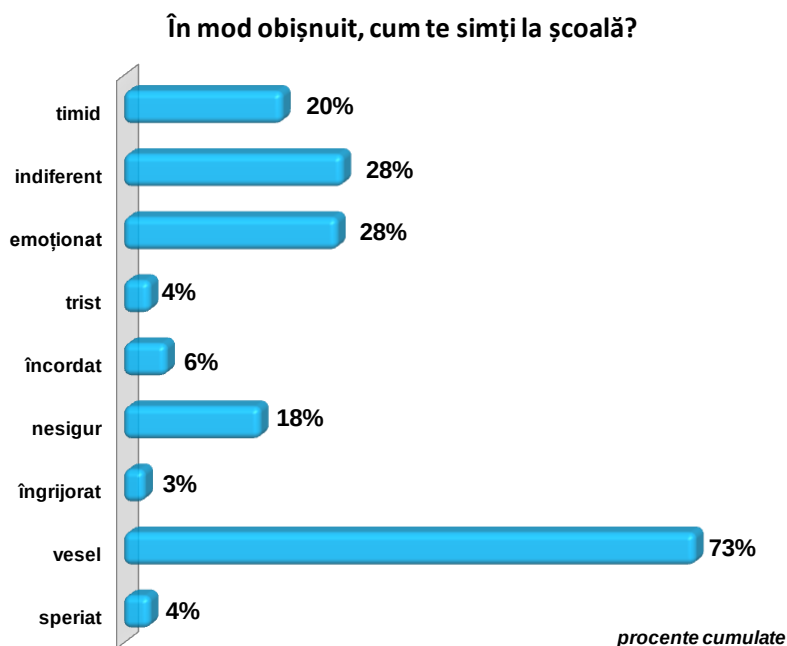


Întrebați cât de supravegheați se simt de către familia lor, 63. 4% dintre elevi spun că „familia știe tot timpul ce fac”, în timp ce 29, 6% că sunt lăsați câteodată nesupravegheați, iar 7% sunt deseori în această situație.



SITUAȚIA ȘCOLARĂ A COPIILOR

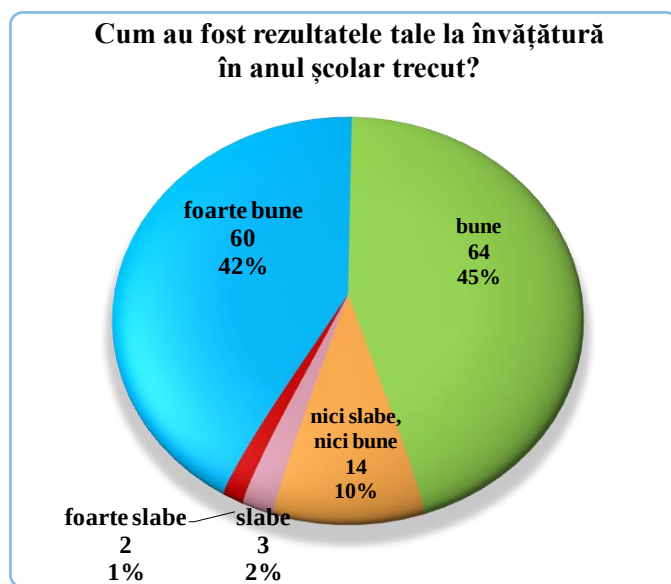
Majoritatea copiilor afirmă că se simt veseli la școală (73, 2% dintre răspunsuri, procente cumulate între prima și a doua opțiune). Totuși, dacă în cazul primei opțiuni, majoritatea copiilor apreciază pozitiv timpul petrecut la școală, în cazul celei de a doua opțiuni sunt întâlnite aprecieri precum: indiferent (28, 2%), emoționat (27, 5%), timid (20, 4%) sau nesigur (17, 6%).



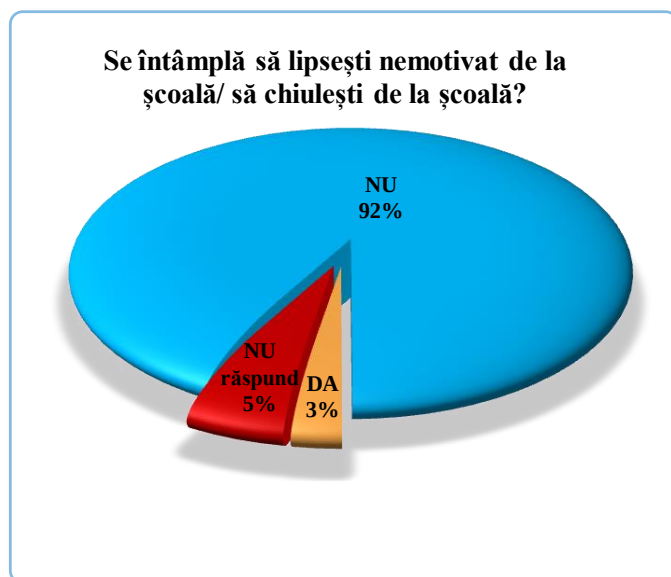
În afara orelor de studiu, marea majoritate a copiilor afirmă că își petrec timpul (sau se joacă) cu mai mulți colegi (88, 1 de procente din cei care au răspuns la chestionare), 8, 4% că fac acest lucru cu un singur coleg, iar 3, 5% că stau singuri.



Referindu-se la rezultatele școlare din anul trecut, 87% dintre copiii afirmă că acestea au fost bune sau foarte bune, 10% că au fost medii iar 3% slabe sau foarte slabe.

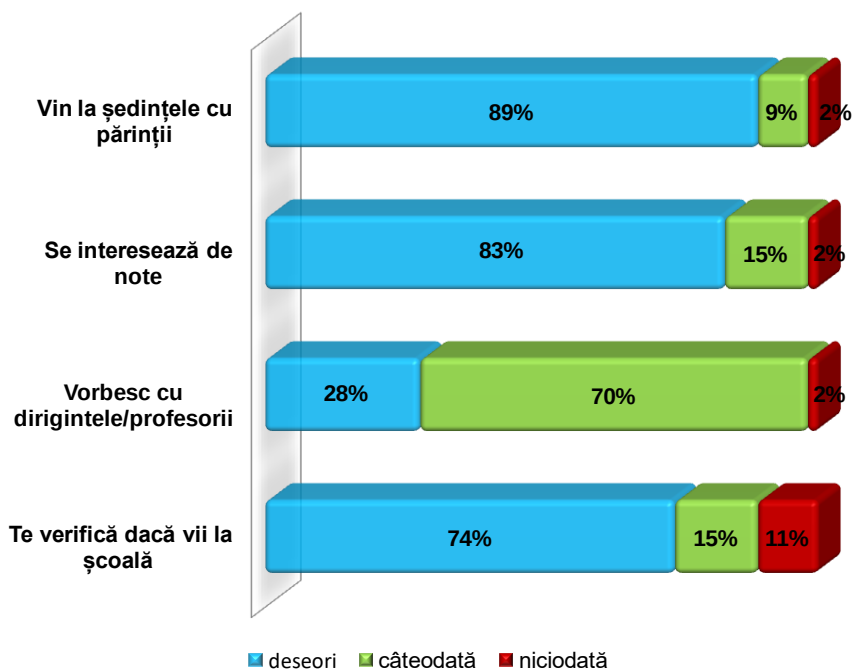


Din totalul eșantionului, 3% dintre copii afirmă că se întâmplă să lipsească nemotivat / să chiulească de la școală, dintre aceștia 85% afirmând că fac acest lucru o dată pe lună sau mai rar, 9% de două / trei ori pe lună, iar 6% cel puțin o dată pe săptămână. Motivele cel mai des invocate pentru chiul sunt: „nu mă trezesc la timp”, „am uitat sau n-am făcut motivarea”, „frica de a primi note mici”, „fotbal”.



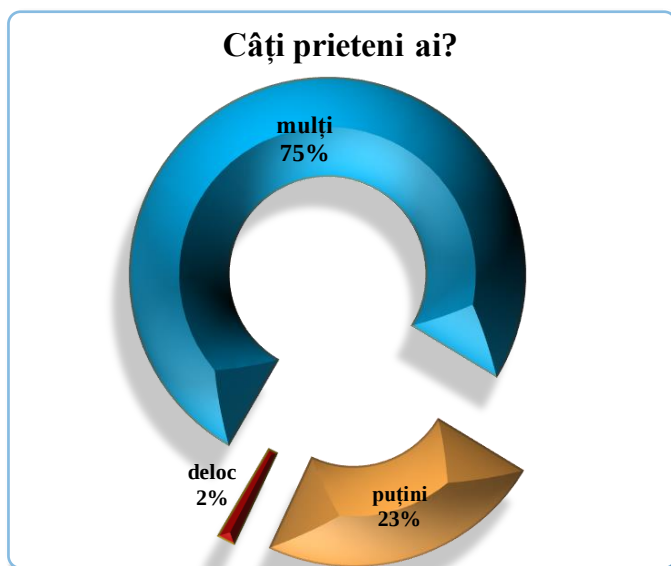


Marea majoritate a copiilor, 89%, afirmă că părinții lor vin la ședințele cu părinții și se interesează de note (aproximativ $\frac{3}{4}$ apreciind că fac acest lucru cu o frecvență ridicată). Copiii menționează că părinții lor vorbesc cu profesorii / dirigintele, însă, în acest caz, cei mai mulți afirmă că acest fapt se întâmplă „câteodată”. De asemenea, cei mai mulți dintre elevii chestionați (74%) afirmă că sunt verificați dacă vin la școală.

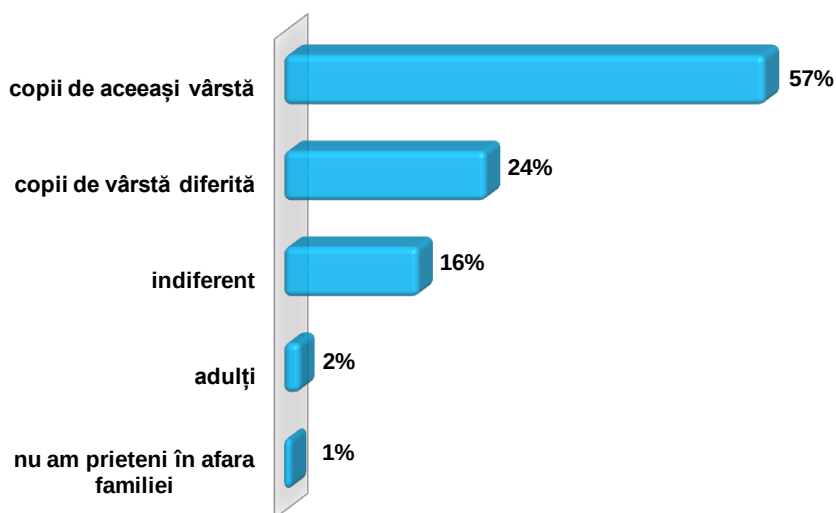


GRUPUL DE PRIETENI

75% dintre copii apreciază că au mulți prieteni, aceștia din urmă fiind atât copii de aceeași vârstă, cât și de vârste diferite. Doar 2% dintre cei care au declarat că au prieteni, spun că aceștia sunt adulți și sub 1% că nu au prieteni în afara familiei.

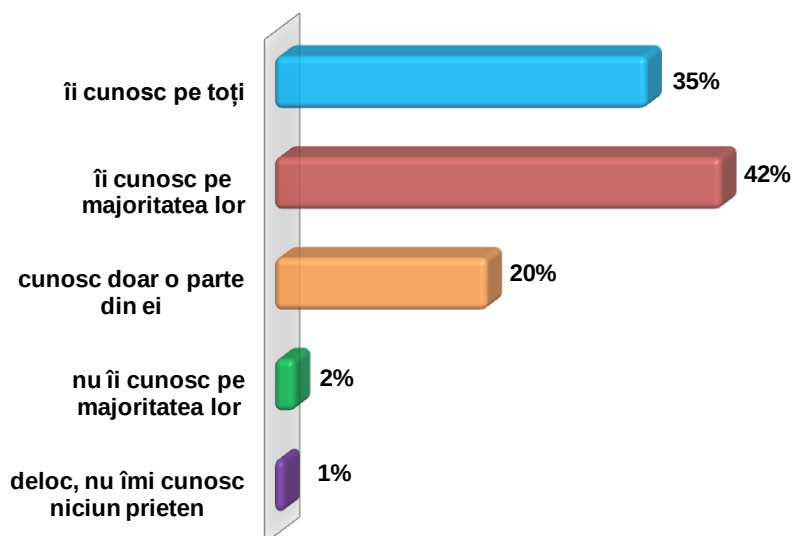


Cine sunt în general prietenii tăi?

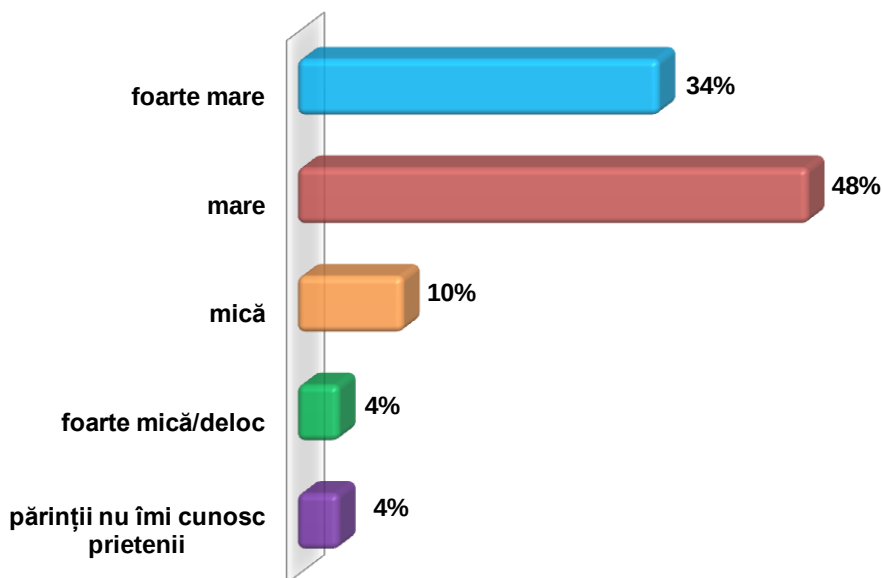


Indiferent că afirmă că au un grup numeros de prieteni sau unul redus, aproximativ 77% dintre copii spun că părinții îi cunosc pe toți sau pe majoritatea prietenilor lor. În ceea ce privește opinia părinților despre grupul lor de prieteni, majoritatea copiilor (82% din totalul eșantionului) afirmă că părinții le agreează amicii, în mare sau foarte mare măsură.

În ce măsură părinții tăi îi cunosc pe prietenii tăi?

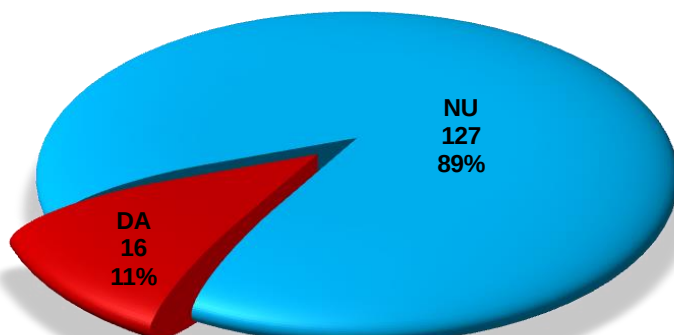


În ce măsură părinții tăi agreează prietenii tăi / sunt de acord cu ei?



Majoritatea copiilor, 89% dintre aceștia, afirmă că nu s-a întâmplat ca familia să le interzică să fie prieteni cu cineva. Dintre cei 11% care afirmă opusul, majoritatea spun că motivul pentru care părinții le-au interzis să fie prieten cu cineva a fost că aceștia din urmă au considerat că sunt un anturaj nepotrivit.

Familia ți-a interzis vreodată să fii prieten cu cineva?

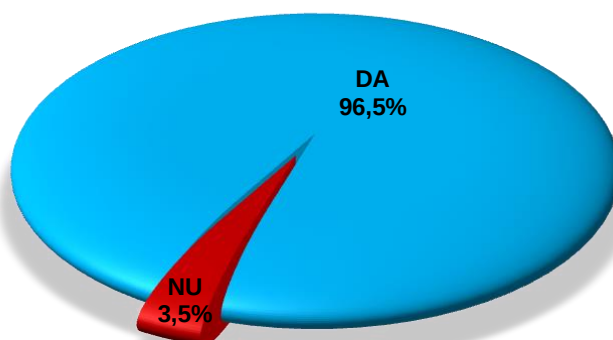


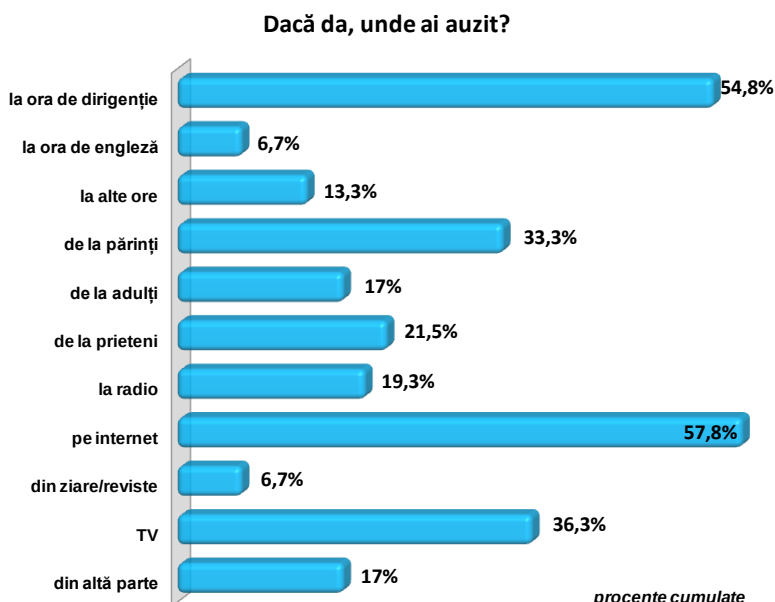
DIMENSIUNEA CANTITATIVĂ A BULLYINGULUI

Întrebați dacă au auzit de termenul „bullying”, 96, 5% dintre copii răspund afirmativ, în timp ce 3, 5% spun că nu au auzit / nu cunosc termenul. Dintre cei care afirmă că au auzit, 57, 8% au făcut acest lucru de pe internet, 54, 8% de la ora de dirigentie, 36, 3% de la televizor, 33, 3% de la părinți.

Referindu-se la ce înțeleg prin bullying, majoritatea celor care au auzit de termen, spun că este o formă de agresiune, fizică sau verbală, de batjocură sau umilire sau de hărțuire.

Ai auzit până acum de cuvântul „BULLYING”?





BULLYING-UL ÎN RÂNDUL COPIILOR

Comportamentele de tip bullying au fost măsurate pornind de la trei dimensiuni, respectiv autor al acțiunii (agresor), țintă a acțiunii (victimă) și martor, pe fiecare dintre acestea fiind măsurate diferite acțiuni asociate bullying-ului, precum: excluderea sau amenințarea cu excluderea din grup, amenințarea cu violență fizică, umilirea, distrugerea bunurilor, violență fizică.

Pentru a simplifica analiza ulterioară a datelor, răspunsurile au fost recodificate, în termeni de absența sau prezența unei acțiuni sau comportament. Astfel, variantele de răspuns „foarte des / des”, „nici des nici rar”, „foarte rar / rar” au fost interpretate ca și comportamente de tip bullying dar „niciodată” ca lipsa unui astfel de act. Analiza diferențială a datelor urmărește această abordare, în cazul tuturor celor trei dimensiuni descrise mai sus: agresor, victimă și martor.

Comportamente de tip bullying în care copilul este inițiator al acțiunii (agresor) Cât de des ți se întâmplă următoarele situații...?

Tabelul 1. Număr de copii care afirmă că au fost autori ai acțiunii de bullying

Comportamente pe care tu le ai față de alți copii:	Foarte Des / Des	Nici des nici rar	Foarte Rar / Rar	Niciodată	Nu știu/Nu răspund
Să spui altor copii să nu se joace cu un anumit copil.	5	15	20	93	4
Să interzici unui alt copil să participe la activitățile grupului din care faci parte.	1	16	26	91	2
Să ameninți că dai afara din grup un alt copil dacă nu face ce îi ceri.	0	14	14	105	5
Să ameninți că lovești sau bați un alt copil.	0	13	15	105	5

Să umilești / să faci de rușine un alt copil.	1	12	22	98	5
Să răspândești zvonuri cu privire la alți copii.	2	15	18	98	4
Să distrugi lucrurile unui alt copil dacă te-ai supărat pe el.	2	10	18	104	4
Să împingi sau să îmbrâncești alți copii.	4	12	26	89	5
Sărânești ușor alți copii prin comportamente fizice (să lovești ușor, să ciupești, să muști etc.).	3	15	24	93	3
Să bați alți copii	0	13	11	107	5

Comportamente ce vizează excluderea unui alt copil din grup:

În ceea ce privește excluderea unui alt copil din grup, observăm că între 28 și 40 de respondenți spun că au inițiat o astfel de acțiune, frecvența acestuia fiind descrisă în tabelul de mai sus.

Comportamente ce vizează amenințarea cu violență fizică sau umilirea:

La nivelul întregului eșantion, 28 dintre copii au afirmat că s-a întâmplat să amenințe cu lovirea un alt copil, 35 că au umilit pe cineva și tot 35 că au răspândit zvonuri despre un alt copil. Datele privind frecvența acestor acțiuni sunt disponibile în tabel.

Comportamente care implică violență fizică sau distrugerea bunurilor

30 dintre copiii care au participat la studiu au afirmat că s-a întâmplat să distrugă lucrurile unui alt copil după ce s-au supărat pe el, 24 că au bătut un alt copil, iar 42 că au lovit ușor un coleg sau altă persoană de vârstă similară. Frecvența de apariție a acestor comportamente este prezentată în tabelul 1.

Comportamente de tip bullying în care copilul este victimă

Tabelul 2. Numărul copiilor care afirmă că au fost victime ale acțiunii de bullying

Cât de des ti se întâmplă următoarele situații...? Comportamente pe care alți copii le au față de tine	Foarte Des / Des	Nici des / nici rar	Foarte Rar / Rar	Niciodată	Nu știu/Nu răspund
Să ceară un copil altui copil să nu se joace / vorbească cu tine.	8	14	42	60	12
Să îți interzică un alt copil să participi la activitățile unui grup	9	10	34	76	9
Să te amenințe alt copil că te dă afară din grup.	6	13	27	89	3
Să te amenințe alt copil că te lovește sau te bate.	4	16	28	88	2
Să te umilească sau să te facă de rușine un alt copil.	9	16	24	83	6
Să răspândească zvonuri despre tine un alt copil.	10	20	27	69	12
Să îți distrugă lucrurile un alt copil.	5	13	34	81	4
Să te împingă sau să te îmbrâncească un alt copil.	8	12	35	75	4
Să te rănească ușor un alt copil (să te lovească ușor, să te ciupească, să te muște etc.)	8	14	29	82	5
Să te bată un alt copil.	3	9	16	104	6

În ceea ce privește excluderea din grup, 46 dintre copii au afirmat că s-a întâmplat să fie amenințați cu excluderea din grup, 53 că au fost excluși și 64 că un alt copil a cerut cuiva să nu se joace sau să vorbească cu cei care au participat la studiu.

Comportamente ce vizează amenințarea cu violență fizică sau umilirea

48 dintre copiii care au răspuns la chestionare au afirmat că s-a întâmplat ca alți copii să îi amenințe că îi lovesc sau îi bat, 49 că au fost umiliți sau făcuți de rușine în grupul de egali iar 57 că au fost răspândite zvonuri despre ei.

Comportamente care implică violență fizică sau distrugerea bunurilor

55 dintre copii spun că au fost împinși sau îmbrânciți de alți copii, 51 că au fost răniți ușor, iar 28 că au fost bătuți.

Comportamente de tip bullying în care copilul este martor

Comportamentele de tip bullying la care copilul este martor au fost măsurate pornind de la acțiunile cele mai vizibile la nivelul grupului de egali, fiind astfel descrise situații care pot fi ușor remarcate într-o interacțiune socială tipică. În mod evident, copiii afirmă că au fost martorii unei situații de acest tip într-o măsură mai ridicată decât aceea în care menționează că au fost agresor sau victimă, însă această dimensiune este extrem de utilă pentru a defini dimensiunea fenomenului în grupurile de egali, luând în considerare toate mediile în care acesta poate apărea. Astfel, 103 dintre copiii care au răspuns la chestionare afirmă că au fost martorii unei situații în care un copil amenință un altul, 90 a uneia în care un copil este umilit de alt copil, 95 a unei agresiuni ușoare (îmbrâncire sau lovire ușoară) și 76 a unei bătăi între doi copii. Distribuția de frecvență a acestor comportamente este prezentată în tabelul următor:

Tabelul 3. Numărul copiilor care afirmă ca au fost martori ai acțiunii de bullying

Cât de des ți se întâmplă următoarele situații...? Comportamente la care ai fost martor / ai văzut doi copii făcând acest lucru	Foarte Des / Des	Nici des / nici rar	Foarte Rar / Rar	Niciodată	Nu știu/Nu răspund
Ai văzut cum un copil amenință un alt copil.	25	34	44	30	7
Ai văzut cum un copil umilește sau face de rușine un alt copil.	20	28	42	39	10
Ai auzit că un copil răspândește zvonuri cu privire la alt copil.	25	26	46	34	9
Ai văzut cum un copil distruge lucrurile unui alt copil.	21	12	48	49	8
Ai văzut cum un copil îmbrâncește un alt copil.	24	21	50	36	9
Ai văzut cum un copil lovește ușor un alt copil.	22	26	56	28	8
Ai văzut cum un copil bate un alt copil.	16	13	47	55	9

Remarcăm diferențe importante între procentele celor care afirmă că au fost agresori, victime sau martori într-o situație de bullying. Dincolo de faptul că este firesc ca cei care au fost agresori sau victime să fie într-un număr mult mai mic, dimensiunea martorului ne poate da o imagine de ansamblu asupra fenomenului.

Cercetarea de față se constituie ca un audit al bullying-ului particularizat la situația Școlii Gimnaziale „Aron Cotruș” din Arad. Rezultatele auditului bullying-ului sunt deosebit de importante întrucât permit cristalizarea unor direcții clare, coerente și realiste de acțiune în combaterea fenomenului. Aprecierea bullying-ului se face pornind de la elemente diferite între care trebuie stabilită o legătură: natura și importanța surselor de bullying din mediu, impactul bullying-ului asupra stării de bine mentale și fizice, dar și modul în care individul se poziționează în raport cu bullying-ul, atât din punct de vedere psihologic, cât și al modalităților sale de a acționa și gestiona. Un astfel de demers de evaluare oferă o viziune de ansamblu, globală asupra bullying-ului, permițând intervenția specializată în minimizarea fenomenului, pentru crearea unui climat educațional armonios, prosocial.

Bibliografie:

Grădinaru C., Stănculeanu D., Manole M., *Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel național*, Organizația Salvați Copiii, 2016
Rotariu, T.; Iluț, P., *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*, Ed. Polirom, Iași, 2001

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII LA ADOLESCENȚI

Alina Gabriela BĂIAȘU¹

Adolescence is one of the most significant stages of human development and becoming, a stage that poses multiple challenges, both to the adolescent himself and to the significant adults in his life. At the same time, being the age of building and becoming an identity, the connection to the standards, requirements and expectations of the social environment becomes critical for building a coherent, sustainable and stable personal identity over time. The interpersonal relationships in which the adolescent becomes involved become significant. The role of parents and educators during this period is to activate and stimulate adolescents' desire to improve their own knowledge and to search for information, that is, what is called the need for knowledge, the ability to make decisions without being inoculated with them, personal capacity for self-evaluation, analysis of the causes of failure and success, the ability to act alone, without help. In this context, the present theoretical study highlights approaches that explain the challenges faced by adolescents in the process of searching and defining identity, presents information that describes and explains the impact of parents on adolescent personality formation, as well as adult behaviors that contribute to the development of healthy identity of adolescents.

Introducere

Adolescența este perioada de trecere de la copilărie la viața de adult, pe parcursul căreia au loc schimbări, tulburări, restructurări, atât pentru adolescent, cât și pentru familia în care acesta trăiește. Aceasta este o etapă importantă a conturării personalității, a definirii valorilor morale care apar la adolescenți în contextul existenței anumitor modele. Cunoașterea caracteristicilor de dezvoltare și a nevoilor adolescentului facilitează formarea unei perspective pozitive asupra acestei etape de viață și construirea unei comunicări autentice între părinți și adolescenți, contribuind la dezvoltarea unei generații de tineri, sănătoase și reziliente, adaptate unei lumi în continuă evoluție.

Prezentul studiu teoretic face cunoscute cercetări recente cu privire la sarcini de dezvoltare specifice adolescenței și prezintă informații care descriu și explică impactul părinților asupra formării personalității adolescentului.

Aspecte legate de conturarea identității de sine

În adolescență, construirea unui sentiment sintetizat de identitate devine o sarcină esențială de dezvoltare, cu implicații importante pentru ajustarea personală și

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Constanța, doctorand Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, Republica Moldova

socială (Erikson, 1968). O mai bună înțelegere a interacțiunilor profunde dintre diferitele straturi și procese care construiesc identitatea este o prioritate de cercetare și intervenție aplicată. Recenziile recente privind starea cercetării identitare au subliniat importanța înțelegerii modului în care sunt interconectate diferite conceptualizări ale identității personale (Hammack, 2015; Meeus, 2011; Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011). Un astfel de demers ar ajuta oamenii de știință să cartografieze mai bine dinamica construcției identității și ar ajuta practicienii în proiectarea programelor de intervenție care vizează mai precis facilitarea avansării identităților adaptive.

Pe baza cercetărilor lui Erikson (1950, 1968) privind identitatea și dezvoltarea psihosocială, Marcia (1966) a dezvoltat paradigma statutului identitar, descriind diferite rezultate ale procesului de formare a identității care are loc în adolescență. Marcia a sistematizat principiile ericksoniene într-o nouă teorie, axată pe două aspecte procesuale în edificarea identității în adolescent: cum se produce aceasta și ce anume implică. Cercetările sale au evidențiat două activități semnificative: autochestionarea (adolescenții recurg frecvent la întrebări de tipul „*cine sunt eu?*”) și angajarea (implicarea adolescenților în activități concrete, ca răspuns la întrebări de genul „*ce pot să fac?*”). Autochestionarea direcționează și susține viitoarele asumări de roluri sau valori (Neculau, 2004). Angajarea reprezintă dimensiunea practică a validării identitare. Cele două activități se combină în diverse forme și cu diverse identități.

Modelul Marcia s-a bazat pe dimensiunile explorării (se referă la cântărirea diferitelor alternative identitare înainte de a lua decizii cu privire la valorile, credințele și obiectivele pe care le va urmări adolescentul) și angajamentul (implică o alegere relativ fermă cu privire la un domeniu identitar și implicarea în activități semnificative orientate spre punerea în aplicare a acestei alegeri). Dobândirea unui sentiment de identitate în adolescență include asumarea unor angajamente puternice precedate de o explorare intensă a diferitelor alternative.

Un corp tot mai mare de dovezi arată că angajamentul și explorarea sunt legate de o varietate de trăsături de personalitate și factori sociali. Mai exact, angajamentul este pozitiv legat de claritatea conceptului de sine (Campbell et al., 1996) sau de măsura în care convingerile de sine sunt clare, consecvente pe plan intern și stabile. În plus, angajamentul este asociat cu dimensiunile de personalitate de extroversie, agreabilitate, conștiinciozitate și stabilitate emoțională (Luyckx, Soenens, & Goossens, 2006). Mai multe studii au arătat că angajamentul este asociat pozitiv cu bunăstarea psihologică și adaptarea (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteenkiste, 2005; Meeus, 1996; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999). Dovezi convergente (de exemplu, Meeus, Oosterwegel, Vollebergh, 2002; Samuolis, Layburn, & Schiaffino, 2001) arată că relațiile pozitive adolescent-părinte favorizează angajamentele identitare.

Modelul de statut al lui Marcia (1966) s-a concentrat mai mult pe identitate ca rezultat pe care indivizii ar trebui să-l obțină până la sfârșitul adolescenței, când conflictele identitare ar trebui să fie rezolvate și angajamentele ferme asumate. Marcia a identificat patru ipostaze în problematica crizei identitare în adolescent: identitatea difuză, identitatea forclusă/blocată, identitatea în moratoriu, identitatea dobândită.

În continuare, prezentăm trăsături ale personalității, modele de interacțiune în cadrul familiei și consecințe comportamentale asociate cu fiecare status al identității.

Adolescenții cu identitate dobândită prezintă niveluri mari de motivare și respect de sine, un grad scăzut de nervozitate, multă conștiinciozitate și extraversie (Clancy și Dollinger, 1993). Au un ridicat locus de control intern și folosesc în mai mică măsură mecanismele de apărare. Din perspectiva proceselor cognitive, indivizii cu identitate dobândită demonstrează capacitatea de a funcționa adecvat în situații de stres (Marcia, 1966) și de a lucra în mod planificat, rațional și logic, spre deosebire de cei aparținând altor statusuri ale identității. În plan interpersonal, persoanele cu identitate dobândită și cei cu identitatea în moratoriu prezintă un interes autentic față de ceilalți, nivele ridicate de apropiere, fiind capabile să dezvolte relații reciproce atât cu prietenii apropiați, cât și cu un partener de viață. De asemenea, sunt deschise față de ceilalți și au patternuri de atașament securizant în raport cu familiile lor (Kroger, 1985). Adolescenții cu identitate dobândită și cei cu identitatea în moratoriu au o predispoziție foarte scăzută spre comportamente de socializare maternale care tind spre control și impunere de reguli și încurajează comportamentul liber și autonom (Adams și Jones, 1983).

Din cercetările făcute de Berzonsky și Kuk (2000) rezultă că elevii angajați în procese de explorare a sinelui sunt mai pregătiți să ducă la îndeplinire sarcinile centrate pe *eu*, fără a avea nevoie de ajutorul și sprijinul emoțional al celor din jur. Indivizii cu identitatea în moratoriu și cei cu identitatea dobândită utilizează un stil care vizează informația pentru a-și construi un simț al identității, într-un mod diferit față de celelalte statusuri. Adolescenții cu identitatea în moratoriu sunt în căutarea angajamentelor definitorii pentru identitate, proces care declanșează multă anxietate căreia îi fac față prin mecanisme cum sunt negarea, proiecția, identificarea (Cramer, 1995). Părinții acestor adolescenți ambivalenți pun accentul pe independență în tiparele lor de educare a copiilor.

Indivizii cu identitate forclusă sunt refractari la experiențe noi, folosesc un locus al controlului extern (Clancy și Dollinger, 1983) și sunt orientați predominant spre viitorul mai îndepărtat, spre deosebire de celelalte statusuri. În plan cognitiv, adolescenții cu identitate forclusă și cu identitate difuză sunt mai puțin capabili să integreze idei și să gândească analitic, sunt predispuși să facă erori de judecată din cauza deficitului de atenție. În plan interpersonal, sunt preocupați de aspectele superficiale ale unei relații, în timp ce cu prietenii cei mai buni împărtășesc similarități clare ale statusului identității eului. În termeni de patternuri familiale de interacțiune, adolescenții cu identitate forclusă sunt în relații foarte apropiate cu părinții, tind să imite valorile parentale, în loc să exploreze și alte posibilități. Au puține conflicte în familie, însă, în același timp, ei se confruntă cu anxietate severă când sunt separați de familie (Kroger, 1985).

Indivizii cu identitate difuză demonstrează nivele scăzute de autonomie, stimă de sine și simț al identității (Marcia, 1966). Se lasă „duși de val”, au un scăzut simț al continuității personale integrative de-a lungul timpului. Sunt predispuși la probleme de adaptare la un mediu universitar și la timiditate, sunt vulnerabili la presiunile congenerilor de a se conforma. Ca și cei cu identitatea în moratoriu, adolescenții cu identitatea difuză prezintă nivele ridicate de nevroză și nivele scăzute de conștiinciozitate. În plan cognitiv, acești adolescenți se bazează fie pe stiluri intuitive sau dependente de luare a deciziilor, fie prezintă dificultăți în privința abordării

sistematice pentru rezolvarea problemelor. Acest stil sociocognitiv este caracterizat prin trăgănare și evitare a problemelor, precum și prin adoptarea locusului de control extern. În planul relațiilor interpersonale, adolescenții cu acest status identitar sunt distanți și reticenți față de responsabilitatea de a avea grijă de ceilalți sau prezintă nivele scăzute de atașament față de părinți. În relațiile sociale, acești adolescenți au tendința de a recurge la mită și înșelăciune pentru a-și exercita influența asupra altora. Sunt predispuși la izolare sau stereotipie în modul de intimidare cu ceilalți. Lipsa de interes și motivație pentru explorare a mediului și a resurselor din el, alături de un angajament scăzut față de o filozofie de viață contribuie semnificativ la cumulara de efecte negative asupra vieții sociale și emoționale a tânărului adolescent. Deseori acești tineri dezvoltă niveluri crescute de anxietate și întâmpină dificultăți în a se adapta la societate, resimțind distress crescut (Berzonsky și Neimeyer, 1994).

După cum putem observa, statusurile identitare conceptualizate de Marcia, prin operaționalizarea teoriei lui Erickson, au la bază criteriul prezenței sau absenței crizelor și a angajamentelor legate de deciziile de viață importante. Studiile longitudinale au arătat că transformările identității la adolescenți nu sunt radicale, ci graduale, în final putându-se vorbi despre o stabilizare a acesteia (Dusek, Flaherty, 1981). În general, nu toate cercetările sprijină ideea conform căreia cei mai mulți adolescenți trăiesc o autentică criză de identitate.

Putem considera că identitatea este conturată dacă tânărul a explorat, a evaluat și selectat informația din jurul său într-o manieră critică. În caz contrar, acei adolescenți care nu explorează suficient de mult și de critic informația din jur (de la părinți, prieteni etc.) procesând normativ informația, însă își asumă un angajament crescut față de o ideologie, un set de valori sau de credințe și-au format o identitate prescrisă, care nu neapărat „le aparține” însă față de care au un angajament crescut.

Ambele tipuri de identitate, conturată și prescrisă, se caracterizează printr-un angajament crescut față de un set de valori sau o ideologie, fapt care contribuie la starea de bine crescută a tinerilor (Vleioras și Bosma, 2005). Ceea ce le diferențiază însă este gradul de explorare – lipsa explorării va contribui la o rigiditate de gândire și lipsă de flexibilitate în relația cu sine și cu ceilalți. Totodată, o explorare crescută fără niciun angajament pe o perioadă îndelungată de timp (identitate amânată) va duce la consecințe negative asupra tânărului, la nivelul stării de bine generale și a sănătății mintale. Lipsa posibilității de a-și contura o identitate, o imagine asupra valorilor personale, stă în calea dezvoltării sănătoase a tânărului – atât de importantă pentru a trece spre perioada de adult responsabil.

Comportamente ale adulților care dezvoltă identitatea sănătoasă a adolescenților

- ✓ Acceptarea adolescentului pentru ceea ce este (acceptarea necondiționată)
- ✓ Respectarea diferențelor dintre adolescent și adult
- ✓ Negocierea, împreună cu adolescentul, stabilirea limitelor, explicarea rațiunii proprii
- ✓ Practicarea consistenței regulilor
- ✓ Încurajarea exprimării sinelui adolescentului
- ✓ Considerarea punctelor de vedere ale adolescentului în discuții

În acest context, rolul adulților din jur este să fie modele pentru tinerii adolescenți, dispuși să ofere sprijin și căldură alături de o monitorizare adecvată, în timp ce aceștia explorează lumea din jur.

Pornind de la caracteristicile de dezvoltare ale adolescentului, putem identifica mai multe **nevoi de dezvoltare** care pot fi satisfăcute în mare măsură printr-o interacțiune pozitivă adult-adolescent, nevoi care o dată satisfăcute îl vor ajuta să treacă mai ușor prin această perioadă de transformări.

Nevoia de afecțiune, acceptare și conexiune: adolescenții au nevoie de relații sănătoase cu adulții din jurul lor, caracterizate prin suport emoțional, acceptare, dar în același timp, prin afirmarea independenței și a maturizării adolescentului. Crearea unor ritualuri (mersul împreună la cumpărături, munca împreună în grădină sau în casă, un sport practicat împreună etc. sunt ocazii structurate și ritualizate de a oferi afecțiune, atât fizică, cât și verbală cu critici și încurajări explicite sau non-verbală), oglindirea fizică a afecțiunii, oferirea constantă și deliberată a aprobării, comunicarea către adolescent a faptului că indiferent de comportamentele pe care le face, părinții continuă să îl iubească, aprecieze și valorizeze ca persoană vor încuraja dezvoltarea încrederii, conectării, copingului, controlului și caracterului adolescentului. Ascultarea activă și validarea emoțiilor adolescenților îi fac să se simtă acceptați. Reflectarea dispoziției cuiva ajută acea persoană să se simtă înțeleasă (Patterson, DeBaryshe și Ramsey, 1989). Adolescenții își exprimă emoțiile în concordanță cu propriile valori, cu așteptările pe care le au atât de la sine, cât și de la normele familiale și societale. Adesea, aceste norme acționează ca factori inhibitori, adolescentul având tendința de a-și reprimă exprimarea emoțiilor. Dacă nu este ghidat și susținut corespunzător, acest fapt poate conduce la probleme emoționale severe, apreciază Agochiya (2010) (apud Enea, 2019).

Nevoia de atenție și monitorizare: adolescenții au nevoie de adulți care să fie conștienți de ceea ce se întâmplă în viața lor, activitățile acestuia, performanța, relațiile cu ceilalți, printr-un proces de comunicare constantă și monitorizare participativă.

Un loc esențial în adolescență îl ocupă relațiile sociale. La această vârstă, indivizii dezvoltă dorința de libertate și de explorare a spațiilor necunoscute, dincolo de ceea ce este spațiul familial și cel școlar sau al vecinătății imediate. Discriminarea de vârstă este trăită intens și contradictoriu de către adolescent, fiindcă el crede că nu i se recunoaște noua sa poziție socială de către familie, școală și mediul său de viață.

Relațiile interpersonale în care se implică adolescentul devin semnificative. Școala, liceul, facultatea, locul de muncă reprezintă medii sociale în care adolescentul găsește numeroase oportunități de a se întâlni și interacționa cu alte persoane. Majoritatea prietenilor și a relațiilor interpersonale se formează în mediul școlar, acestea îndeplinesc funcții multiple în dezvoltarea sa personală și socială. Colegii și prietenii influențează și încurajează comportamentul adolescentului, relațiile cu aceștia bazându-se pe reciprocitate, încredere, similitudine în ceea ce privește perspectivele și obiectivele de viață, implicarea în experiențe comune. Așa cum evidențiază Agochiya (2010), grupul de covârșnici reflectă adolescentul, oferă prilejuri de învățare informală, îl confirmă sau infirmă pe adolescent, facilitează sau inhibă stima de sine și încrederea în sine a acestuia.

Michael Gurian descrie în cartea sa „Miracolul fetelor” cum cei mai sănătoși copii – atât fete, cât și băieți – provin, cu cea mai probabilitate statistică, din sisteme formate din trei familii:

- prima familie este „familia nucleară”, formată din mama și tată, în mod traditional, dar și mono-parentală sau mixtă, atunci când este cazul;
- a doua familie este cea numită „familia extinsă”, compusă în mod traditional din bunici aflați în apropiere și incluzând persoane care se ocupă de îngrijirea copiilor, profesori, antrenori și prieteni de familie care devin *asemenea bunicii sau bunicului ori precum o mătușă sau un unchi*.
- Cea ce-a treia familie este cea formată din ceea ce societatea numește „instituții”. Bisericiile și școlile sunt cele mai tradiționale dintre acestea, dar această a treia familie include și serviciile sociale, vecinătățile, locurile de întâlnire din comunitate. Legăturile relevante cu adulții din acea comunitate expun adolescentul la tot mai multe situații, așteptări, experiențe care contribuie la dezvoltarea identității. Cele trei familii îi învață pe adolescenți regulile relaționării, le oferă un mediu sigur și echilibrat în care le descoperă singuri, le oferă ocazii de a dăru și de a primi atenție.

Autorul citat arată că celor mai mulți dintre copiii cu probleme de comportament sau periculoși ori cu tulburări psihice cronice la vârsta adultă le lipsesc una sau mai multe dintre legăturile semnificative din una dintre aceste familii.

Procesul de formare a identității adolescenților este o călătorie către dobândirea încrederii în sine, dacă este bine îndrumată de cele trei familii. Consecvența părinților în ceea ce privește așteptările, consecințele este baza pe care se clădește încrederea în sine și autodisciplină. Este de asemenea și piatra de temelie pentru tehnicile specifice de disciplinare care sunt cele mai eficiente în educarea copiilor. Foarte mulți adolescenți trec printr-o perioadă dificilă de dobândire a independenței. Cu toate acestea, cei mai mulți dintre ei nu se revoltă, tinerii „se descoperă pe sine”, respectându-și părinții și valorile acestora. Deschiderea și profunzimea comunicării pe care părinții o au cu adolescenții lor va determina cât de rebeli vor fi. Cu cât comunicarea dintre aceștia și părinți este mai apropiată, cu atât mai puțin vor simți nevoia să se apropie de copiii recalcitrați.

Nevoia de autonomie este ghidată prin intermediul unor reguli, limite și valori stabilite împreună cu adolescentul care să încurajeze creșterea competenței și maturizarea.

Pe măsură ce adolescenții dobândesc capacitatea cognitivă de a procesa și de a opera cu concepte abstracte, ei tind să-și asume mai multă responsabilitate în definirea *cine sunt* și să se angajeze mai profund în construirea identității lor (Marcia, 1966). Adolescența, prin caracteristicile sale de dezvoltare la nivel fizic, cognitiv și socio-emoțional reprezintă o perioadă în care această întrebare devine tot mai pregnantă în mințile tinerilor. Drept consecință, cei din jur, părinți, profesori, covârșnici, deseori afirmă că nu îi mai recunosc pe tineri și că „s-au schimbat peste noapte”. Ceea ce se întâmplă de fapt este un proces foarte sănătos și normal în dezvoltarea umană – încercările de a răspunde la întrebarea „cine sunt eu?” reprezintă idenitatea în formare. Construirea unei identități de sine stătătoare este o parte fundamentală a dezvoltării noastre mentale, emoționale și spirituale. Trăsăturile de personalitate, abilitățile, lucrurile care îți plac și cele care nu îți plac, sistemul de convingeri sau principiile, valorile personale și lucrurile care motivează persoana

contribuie la imaginea de sine sau la identitatea persoanei. Oamenii care pot vorbi cu ușurință despre aceste aspecte ale identității lor au de obicei o idee foarte clară despre cine sunt. Atunci când oamenii fac eforturi să le descrie sau nici măcar nu au idee care sunt aceste caracteristici, aceștia au un sentiment de sine mai puțin definit.

Dacă știi cine ești, îți permite să trăiești o viață cu scop, cu claritate și să dezvolți relații sănătoase cu ceilalți, prin urmare să ai grijă de sănătatea ta emoțională. Dezvoltarea identității în adolescență este asociată cu căutarea și menținerea unui sens al vieții. Ambele construcții reprezintă atuuri personale cheie atunci când tinerii abordează sarcini de dezvoltare și tranziții și pot fi privite ca manifestări de bază ale unui sine agentic, orientat spre obiective (Côté, 2002 *apud* Negru-Subțirică, Pop, 2016). Principii teoretice ale identității (Erikson, 1968, 1975; Marcia, 1966) și sensul în viață (de exemplu, Steger, Oishi, & Kashdan, 2009) subliniază faptul că formarea identității sănătoase în adolescență este strâns legată de căutarea și dobândirea treptată a sensului în viața cuiva. O conceptualizare a vieții organizată în jurul urmării obiectivelor personale (de exemplu, angajamente identitare) îi ajută pe tineri să obțină un sens din acțiunile lor (Côté & Schwartz, 2002). Acest sentiment de sens contribuie și la întărirea angajamentelor identitare, prin implicarea activă într-o explorare amănunțită a acestor alegeri prezente, care sunt considerate valoroase și relevante personal. Această interacțiune complexă, identitatea și sensul personal în viață, a fost legată de adaptarea pozitivă la mediu și de bunăstare, în general. Rolul părinților și al educatorilor în această perioadă este de a activa și a stimula dorința adolescenților de a-și îmbunătăți propria cunoaștere și de a căuta informație, adică ceea ce se numește nevoia de cunoaștere, abilitatea de a lua decizii, fără ca acestea să-i fi fost inoculate, capacitatea personală de auto-evaluare, de analiză a cauzelor eșecului și succesului, capacitatea de a acționa de unul singur, fără ajutor. Rolul părinților și al educatorilor în această perioadă este de a activa și a stimula dorința adolescenților de a-și îmbunătăți propria cunoaștere și de a căuta informație, adică ceea ce se numește nevoia de cunoaștere, abilitatea de a lua decizii, fără ca acestea să-i fi fost inoculate, capacitatea personală de auto-evaluare, de analiză a cauzelor eșecului și succesului, capacitatea de a acționa de unul singur, fără ajutor.

Toți copiii trec printr-un proces natural de atașament față de părinții lor când sunt bebeluși și apoi printr-un proces de separare de părinți, mai ales în timpul adolescenței. Detașarea de părinți este esențială pentru a funcționa într-un mod sănătos și matur în lume ca adulți.

Uneori, însă, părinții nu le dau voie sau spațiu copiilor să treacă prin faza de separare. Deseori se simt amenințați, trădați sau le este foarte teamă când copilul începe să ia propriile decizii. Cu alte cuvinte, nu li se permite să dezvolte o identitate separată de a părinților și un sentiment clar de sine. În schimb, sunt prinși și nediferențiați de părinți, la fel cum este un bebeluș.

Cum se manifestă interdependența și identitatea nedefinită?

Câteva semne de lipsă a granițelor, a unei identități nedefinite încă:

- sentimentul că ești responsabil de stările celorlalți și ar trebui să le „rezolvi”;
- nu prea petreci timp singur/ă, ci mai mult cu persoanele cu care menții o dependență;
- nu prea spui „nu” atunci când ți se cer anumite lucruri; chiar dacă uneori te supraîncarci, preferi să accepți ceea ce îți cer ceilalți pentru că îți este teamă

că te vor respinge, abandona și că nu ai putea face față dacă s-ar întâmpla acest lucru;

- îți este dificil să iei decizii; iei decizii care să includă pe toată lumea, să nu se simtă dați la o parte ceilalți;
- lipsa unor limite/granițe între tine și persoanele apropiate;
- lipsa unor hobby-uri, interese personale: „nu știu ce îmi place” sau contopirea „nouă ne place”;
- îți este dificil să îți reglezi emoțiile, să te liniștești singur/ă, ai nevoie mai mereu să discuți cu ceilalți, să afli părerea lor;
- împărtășești absolut orice cu ceilalți; „între noi nu există secrete, vorbim despre orice”;
- sentimentul de vină atunci când faci ceva pentru tine sau când nu împărtășești ceva cu persoanele cu care te afli în fuziune/dependență;
- sentimentul de iritare sau trădare atunci când celălalt nu îți împărtășește ceva minor;
- anxietate crescută, mai ales atunci când trebuie să iei decizii singur/ă, să faci lucruri pe cont propriu;
- stimă de sine scăzută;
- o nevoie exacerbată de ceilalți și de aprobarea lor.

Cum ajungi să ai o identitate nedefinită?

Câteva semne că ai trăit experiențe de fuziune în familie:

- să fii autonom, să faci lucruri pe cont propriu sau să faci alegeri diferite a fost văzut ca un semn de trădare;
- toată lumea din familie a fost implicată excesiv în viața celuilalt și a avut puțină intimitate;
- te-ai simțit rușinat/ă sau respins/ă pentru că ai spus „nu” oricărui dintre membrii familiei tale
- unul sau ambii părinți au fost intruzivi și stricți;
- ai simțit că trebuie să fii cine voiau părinții tăi – nu ai voie să ai propriile idei, interese;
- familia ta a luat decizii ca o singură entitate, nu ca indivizi care se reunesc și împărtășesc ideile lor;
- dacă un membru al familiei se simțea anxios, supărat sau deprimat, toată lumea îl simțea și era implicată în starea lui/ei;
- te-ai simțit responsabil/ă de cum se simțeau mama sau tata și/sau ai simțit nevoia să-ți crești mama sau tatăl;
- realizările sau eșecurile tale aveau un impact direct asupra membrilor familiei tale;
- familia ta a fost construită pe baza puterii și supunerii, mai degrabă decât pe egalitate și respect reciproc.

Primul pas este să devii conștient de toate aceste lucruri care au un impact asupra ta, apoi să începi încet-încet să faci schimbări:

- să îți dai spațiu să explorezi mai multe lucruri pe cont propriu ca să descoperi ce îți place și ce nu-ți place;
- atunci când îți vine să spui „da” din inerție, să îți lași câteva minute, ore sau zile să te mai gândești înainte să răspunzi; să îți lași spațiu să îți dai seama dacă vrei sau nu să îți asumi acea responsabilitate;

- să îți lași spațiu să simți emoțiile copleșitoare de rușine, vinovăție, teamă, furie fără să le eviți;
- să te oprești când vezi că îți vine să sari în ajutorul celorlalți fără ca ei să îl ceară;
- să începi să iei decizii mărunte pentru tine, pe care să ți le asumi cu bune și cu rele;
- să vorbești mai des cu ceilalți despre tine, interesele tale, mai ales cu persoane cu care te simți în siguranță și care nu încearcă să îți impună un anumit mod de a fi;
- să îți exprimi părerile în discuțiile cu ceilalți, chiar dacă sunt diferite de ale lor.

Aceste schimbări nu sunt ușoare și nu se întâmplă peste noapte, însă pas cu pas percepția asupra lucrurilor devine diferită, adolescentul simțindu-se mai încrezător, mai curajos, mai confortabil cu sine și cu ceilalți și pentru asta merită tot efortul, oricât de dificil ar fi pe moment și oricât ar dura în timp.

Când limitele sunt setate cu fermitate și căldură, aplicate cu consecvență de către părinți, ele vor fi integrate de către adolescent. Dacă limitele sunt prea dure sau părinții nu au explicat necesitatea limitelor, nu au lăsat loc de discuție, au avut o reacție de constrângere și mai mare când adolescentul a greșit, acesta va rămâne fără nicio motivație, furios și fără a găsi soluții de reintegrare.

Dacă limitele sunt lejere, dacă au fost inconsistente sau aberante, părinții fiind prea neglijenți sau permisivi, copilul nu a înțeles ce se așteaptă de la el, iar în spatele comportamentului unui copil scăpat de sub control este copilul care se simte fără control. El va testa limitele, așteptând ca cineva să îi spună că asta e limita. Dacă limitele au fost inconsistente și așteptările nu au fost integrate, adolescenții nu au învățat să facă față procesului de adaptare la limite, mai mereu făcându-li-se pe plac, neînvățând să dezvolte disciplina și devenind adulți angoasați sau cu dificultăți de adaptare.

Adolescenții au nevoie de modele și suport social ceea ce privește luarea deciziilor, scopuri în viață, valori și comportamente dezirabile. Mediul familial și influențele parentale direcționează puternic acest proces. Părinții pot orienta dezvoltarea intereselor, obiectivelor și valorilor copiilor lor, comunicând așteptările și stabilind standarde normative, oferind sprijin și feedback (Nurmi, 1991 *apud* Golu, 2019). După cum menționează Agochiya (2010), părinții și persoanele care au în grijă adolescenții au o influență puternică asupra dezvoltării acestora, în domenii precum: abilitățile de comunicare, strategiile de coping și de rezolvare a problemelor, tehnicile de disciplinare, atitudinea față de problemele de comportament ale adolescentului etc. La factorii de mediu care influențează dezvoltarea adolescenților se pot adăuga: modelele adulților, atașamentul din comunitatea din care fac parte, mesajele vizuale provenite din comunitate, resursele și oportunitățile școlii, disponibilitatea activităților alternative.

Stilurile de educație parentală

Cercetătorii americani preocupați de psihologia dezvoltării și-au îndreptat în mod sistematic atenția asupra relațiilor de familie și a modului cum acestea afectează evoluția copiilor. Diana Baumrind (1991) definește conceptul de stil parental, care se referă la variațiile normale în încercările de control și socializare a copiilor de către părinți. Ea teoretizează patru tipuri de creștere și educare în care părinții se pot încadra și un prim pas spre o dezvoltare sănătoasă a copilului constă în identificarea și înțelegerea stilului adoptat. „Ingrediente” aflate la baza oricărui stil de creștere și

educare sunt: controlul și căldura parentală, iar în funcție de modul în care acestea se îmbină, rezultă cele patru stiluri: autoritar, permisiv, neimplicat și autoritativ (Kopko, 2007 *apud* Dumulescu, 2017).

Stilul parental autoritar se caracterizează prin disciplinare, restricții și pedepse.

Persoanele care adoptă stilul permisiv doresc să fie apropiați de copiii lor și consideră că modalitatea de a-și exprima iubirea față de copii este prin satisfacerea a cât mai multor nevoi și dorințe pe care aceștia le au. Deseori sunt indulgenți din dorința de a nu se îndepărta sau chiar dezamăgi adolescentul și întâmpină dificultăți în a impune limite și reguli în viața acestuia. Ca urmare, adolescentul poate avea dificultăți în a-și controla impulsurile, control emoțional scăzut – aspecte care vor interfera cu o dezvoltare sănătoasă a tânărului în perioada adultă.

Părinții care adoptă stilul parental neimplicat sunt fie centrați pe sine și pe viața lor, fie se simt depășiți de situația în care se află și ajung să renunțe datorită oboselii, frustrării sau a conflictelor interioare. Tânărul crescut într-un astfel de mediu poate dezvolta fie probleme de internalizare (ex. depresie, anxietate, tulburări alimentare), fie de externalizare (ex. agresivitate, probleme de comportament opozant).

Stilul parental autoritativ presupune negocierea și stabilirea regulilor împreună cu copilul, comunicarea cu acesta și crearea unei relații apropiate. Părinții încurajează autonomia și validează adolescentul, oferindu-i în același timp un cadru de limite și control. Adolescentul se dezvoltă sănătos, cu o imagine de sine bine conturată, cu abilități de negociere și încredere în propria persoană. Astfel se poate pregăti pentru tranziția spre viața de adult, fiind autonom, cunoscându-și responsabilitățile personale și civice. Potrivit studiilor realizate de specialiștii în dezvoltarea umană stilul parental autoritativ este cel ideal pentru creșterea adolescenților (Steinberg, 2001). Cu toate acestea, întâlnim adesea variate combinații ale acestor patru stiluri. Este important ca părinții să discute despre valorile și principiile comune, care sunt comportamentele acceptabile ale adolescentului, iar, în final, să fie de acord asupra modului de creștere și educare în privința acestuia. De asemenea, este preferabil ca în relația părinte-copil, interacțiunile să fie bidirecționale și să se influențeze reciproc. Comportamentul părintelui poate avea un impact major asupra modului în care adolescentul și relația cu acesta se dezvoltă, însă și caracteristicile adolescentului influențează acest proces. Spre exemplu, un adolescent responsabil, care cooperează favorizează abordarea de tip autoritativ din partea părintelui, pe când un adolescent izolat, imatur și iresponsabil poate favoriza un stil mai autoritar sau chiar neimplicat. În această situație de modelare reciprocă se poate ajunge fie datorită stilului de parenting adoptat în copilăria timpurie sau vârsta școlarului mic, fie datorită temperamentului înăscut al copilului, fie ambele îmbinate. În creșterea și dezvoltarea copiilor sunt implicați factori atât biologici, cât și de mediu, cum ar fi: modelul de familie, statutul socio-economic, cultura, toți aceștia influențând practicile parentale.

Concluzii

Pentru a avea copii fericiți și siguri, capabili de a deveni independenți, avem nevoie de părinți echilibrați și mulțumiți, părinți care și-au acceptat rolul cu încredere și responsabilitate. Datoria oricărui părinte față de copilul său este îndeplinită prin satisfacerea nevoilor emoționale de siguranță, conectare, apreciere, acceptare, limite sănătoase, autonomie, prin a-l învăța cum să își îndeplinească propriile nevoi. De relația

cu părinții, de cât reușește aceasta să le stimuleze legătura cu ei înșiși va depinde împlinirea vieții copiilor. Angajarea copiilor într-un dialog semnificativ cu ființa lor interioară le va oferi cheia unei vieți pline de semnificație. Copilul este invitat în viața părintelui pentru a-l învăța ceva ce doar un copil poate: cum să abordeze viața cu prezență, autenticitate și spontaneitate veselă, pe care adulții și le-au pierdut din cauza propriei creșteri inconștiente.

Bibliografie:

- Adams, G. R., Jones, R. M., *Female adolescents' identity development: Age comparisons and perceived child-rearing experience*, *Developmental Psychology*, 19, 249-256, 1983.
- Adams, G. R., Berzonsky, M. D., *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Berzonsky, M. D., Kuk, L. S., *Identity processing style and the transition to university*, *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98, 2000.
- Berzonsky, M. D., & Neimeyer, G. J., *Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment*, *Journal of Research in Personality*, 28 (4), 425-435, 1994.
- Clancy, S. M., Dollinger, S. J., *Identity, self and personality: I. Identity status and the five-factor model of personality*, *Journal of Research Adolescence*, 3, pp. 196-201, 1993..
- Cramer, P., *Identity, narcissism and defense mechanisms in late adolescence*, *Journal of Research in Personality*, 29, 341-361, 1995.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W., *Capturing the dynamics of identity formation in different ethnic groups: Developing and validating a three-dimensional model*, *Journal of Adolescence*, 207-222, 2008.
- Dumulescu, D., Matei, C., *Adolescența explicată*, Buzău, Editura Alpha MDN, 2017.
- Enea, V., *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*, Iași, Editura Polirom, 2019.
- Gurian, M., *Miracolul fetelor*, Cluj-Napoca, Editura Asociația Științelor Cognitive din România, 2002.
- Kroger, J., *Separation-individuation and ego identity status in New Zealand university students*, *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 133-147, 1985.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. and Vansteenkiste, M., *Identity Statuses Based on 4 Rather than 2 Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia's Paradigm*, *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605-618, 2005.
- Marcia, J. E., *Development and validation of ego-identity status*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558, 1966.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W., *Parental and peer attachment and identity development in adolescence*, *Journal of Adolescence*, 25, 93-106, 2002.
- Pop, E. I., Negru-Subțirică, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W., *On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study*, *Journal of Adolescence*, 47, 135-144, 2016.
- Negru-Subțirică, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., *The Meaningful Identity: A Longitudinal Look at the Interplay Between Identity and Meaning in Life in Adolescence*, *Developmental Psychology* Vol. 52, No. 11, 1926-1936, 2016.
- Vleioras, G., Bosma, H. A., *Are identity styles important for psychological well-being?* *Journal of Adolescence*, 28 (3), 397-409, 2005

CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ

**Maria-Nicoleta POP¹,
Ioan-Nicolae POP²**

School guidance finds its utility in preventing school failure. Indispensable for identifying the needs of the student, this process simultaneously strengthens his study capabilities by making him discover and strengthen his study techniques. In addition to competencies, it is important for students to develop interpersonal, social and psychological skills. The key stage in school orientation remains the orientation of professional choices by revealing a part of reality to students. The abstract aspect of the acquired knowledge then becomes more tangible and applicable. Guidance counselors working within schools or high schools, with the help of other dedicated actors, have a role here. Together, they will create the essential conditions that allow the young person to explore and exploit their full potential. Thus, the educational school orientation provides students with tools that allow them to cope with obstacles and difficulties in academic, professional and even personal life. Provide information about orientation, professions and learn how to organize your choices.

Dacă educația este esențială pentru realizarea dezvoltării umane în toate aspectele sale culturale, economice și sociale prin școală, atunci îndrumarea educațională este o parte integrantă a acestei necesități. Deși are multe modele și abordări, obiectivul său principal este realizarea compatibilității între sistemul de învățământ, pe de o parte, și sistemele economice și sociale, pe de altă parte, lucrând la un fel de convergență între cerințele individuale și nevoile de dezvoltare.

Obiectivul orientării educaționale este de a asigura dezvoltarea individului și de a-l ajuta să atingă cele mai înalte niveluri de pregătire pe care abilitățile sale îi permit să le facă fără a fi condiționat de mediul său social. În plus, multe probleme care afectează eficiența sistemului de învățământ precum abandonul școlar, problemele de alegere și de luare a deciziilor, dificultățile de integrare în școală necesită servicii de orientare pentru a le atenua gravitatea. În acest context, acest studiu încearcă să abordeze relația dintre practicile de orientare și calitatea traseelor școlare parcurse de elevi precum și importanța acestei relații pentru eficiența sistemului de învățământ și eficacitatea contribuției acestuia la dezvoltarea generală. Pentru atingerea acestui obiectiv, ne-am bazat pe datele dintr-o anchetă de teren efectuată pe un eșantion de elevi aparținând a cinci școli. Rezultatele au confirmat că deficiențele în practicile de orientare observate afectează negativ traseele elevilor în cauză.

¹ doctorand

² Doctorand, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca

Această situație slăbește eficacitatea contribuției sistemului de învățământ la dezvoltarea societății.

Obiectivul principal al sistemului de orientare educațională și profesională este de a realiza atingerea adecvării între sistemul de învățământ și sistemele economice și sociale, realizând armonizarea între cerințele indivizilor (elevi și familiile acestora) și nevoile de dezvoltare a societății. Astfel, problema orientării educaționale nu diferă mult de cea a educației. Dacă educația urmărește să asigure o dezvoltare sănătoasă a elevului, îndrumarea îl ajută să atingă cele mai înalte niveluri de pregătire pe care abilitățile sale le permit, fără a fi întemnițat de situația sa socială sau familială de origine. Avem nevoie chiar de servicii de orientare școlară pentru a rezolva multe probleme educaționale care afectează eficiența și eficacitatea sistemului de învățământ: abandonul școlar, rămânerea în urmă în școală, indecizia profesională, dificultăți de adaptare și integrare în mediu, educațional și social.

Reiese că, dacă educația este mijlocul prin care o societate poate întruchipa dezvoltarea umană în dimensiunile sale politice, economice, culturale și sociale prin instituția de învățământ, atunci îndrumarea educațională devine, în consecință, instrumentul necesar pentru realizarea acestei dezvoltări. Și asta, bineînțeles, acționând pe traseele educaționale ale elevilor, susținând dezvoltarea lor profesională și asigurându-le acestora o educație de calitate la alegere. De aici și importanța relației dintre relevanța practicilor de orientare școlară și calitatea traseelor școlare parcurse de elevi.

Având în vedere multiplicitatea și complexitatea aspectelor care trebuie luate în considerare, alegerea carierei este un subiect crucial pentru studenți și familiile acestora. Indecizia vocațională considerabilă în rândul elevilor poate afecta motivația, performanța școlară și ritmul cu care aceștia trec prin etapele traseului stabilit de sistemul școlar. Astfel, calitatea traseelor școlare parcurse de elevi depinde, parțial, de alegerile făcute în fazele de tranziție între ciclurile de predare. Aceste alegeri sunt parțial afectate de calitatea serviciului de orientare educațională de care beneficiază acești elevi. Traseele educaționale, care pot fi definite ca traiectorii de progresie a elevilor în sistemul de învățământ, au un cost considerabil care cântărește atât bugetul de stat, cât și pe cel al gospodăriilor. Astfel, orice problemă care le poate întârzia, le stopează înainte de termene sau le limitează calitatea agravează acest cost și, ulterior, reduce eficiența și eficacitatea sistemului de învățământ în general și afectează ulterior contribuția acestui sistem la dezvoltarea generală a societății.

Orientarea și traseele educaționale

Noțiunile de orientare educațională și trasee educaționale și importanța luării în considerare a acestora sunt din ce în ce mai menționate în literatura educațională. Odată cu masificarea educației și creșterea mizei sale, începem să fim mai interesați de aceste două noțiuni. Ele se referă, respectiv, la procese și căi care afectează performanța sistemului de învățământ în ansamblu.

Parcurs școlar: Unii autori definesc cariera școlară ca o serie de situații educaționale desfășurate în cadrul formării formale și al sistemului școlar. Astfel, cariera școlară se referă la toate evenimentele care au loc în timpul vieții școlare a elevului, fie că vorbim de școlarizare, finalizare, absolvire/absolvire, repetare, promovare, abandon, etc.

Cariera școlară constă dintr-o serie de situații școlare care corespund evoluției elevului în nivelurile școlare în cadrul unui sistem de învățământ. Această progresie corespunde și acumulării de realizări și valorificării experiențelor școlare. Este condiționată de constrângeri instituționale, dar rezultă și din deciziile și alegerile individuale ale elevului.

În general, traseul educațional al unui elev poate fi influențat de mediul său familial și social, de contextul școlar și/sau de factori individuali. În construirea traseelor educaționale ale elevilor pot intra în joc mai multe variabile legate de mediul familial și social. Astfel, capitalul educațional al părinților este considerat pe scară largă a fi un factor de acces la școală și de perseverență școlară. Cultura clasei căreia îi aparțin a fost, de asemenea, percepută ca un factor determinant în alegerile școlare și profesionale.

Alegerile parcursului educațional al tinerilor este, de asemenea, parțial legat de un proces individual de luare a deciziilor, bazat pe dorințele, aptitudinile, valorile și aspirațiile tinerilor sau ale părinților acestora. Aceste alegeri sunt influențate și de structura traseelor oferite de sistemele de învățământ care, în ciuda unei relative flexibilități, includ constrângeri care condiționează traiectoria școlară a elevilor (condiții de admitere în diferite filiere și tipuri de învățământ, practici de predare, management și îndrumare).

În general, consilierii de orientare, în virtutea pregătirii lor și a culturii lor profesionale, sunt conștienți de impactul negativ al unora dintre acești factori diferiți asupra alegerilor școlare ale elevilor. Practicile lor profesionale ar trebui să poată limita acest impact. Însotirea tânărului în definirea și construirea proiectului său personal este cu siguranță treaba mai multor părți interesate, însă consilierul de orientare păstrează întotdeauna specificul acompaniamentului specializat.

Orientarea educațională și practicile profesionale ale actorilor săi

a) **Orientarea educațională** constă în a permite individului să își dezvolte capacitatea de a deveni conștient de caracteristicile sale personale și de a le dezvolta în vederea alegerii studiilor, pregătirii și activităților sale profesionale, în toate conjuncturile existenței sale, cu preocuparea comună pentru viitorul colectiv unit și dezvoltarea personalității și responsabilității sale. În general, se referă la modul în care actorii de orientare ghidează sau ajută elevii să se îndrepte către o ramură, o formă de educație și/sau o opțiune dată în diferite momente esențiale din viața lor școlară. Este, așadar, preocuparea mai multor părți interesate din sfera educațională.

b) **Evoluția practicilor de orientare.** Diversitatea definițiilor orientării educaționale și a practicilor sale își are originea în evoluția istorică a conceptului care duce la apariția diferitelor paradigme. de la o orientare de plasament la început, apoi centrată pe persoană până la paradigma educației de orientare și școala orientată spre orientare.

– **Orientarea plasamentului:** orientarea a fost considerată, în linii mari, ca ansamblul operațiunilor de identificare a aptitudinilor fizice, morale și intelectuale ale individului care preced plasarea acestuia într-un sector de activitate profesională. Această abordare este adesea criticată pentru determinismul său și viziunea sa fixistă asupra persoanei și a societății.

– **Consilierea:** O nouă paradigmă care se bazează în esență pe o bună informare și pe dialogul cu beneficiarii. Principiul de bază este de a oferi persoanei suport de

decizie în propriul context. Consilierul de orientare este condus, în această perspectivă, să-l ajute pe tânăr să-și definească mai bine interesele, abilitățile și să facă o alegere școlară. Limitarea majoră aici este că indivizii nu au aceleași oportunități de a accesa serviciile de orientare.

Educația de orientare: Ideea esențială este aceea că: pornind de la complexitatea relației „formare/angajare” se va pune accent pe capacitățile de adaptare și decizionale ale indivizilor în diverse situații și contexte variate. Individul este, așadar, actorul propriei sale cariere.

Abordarea orientată spre orientare: un concept care urmărește să reunească educația, învățarea și orientarea. Este o abordare concertată între o echipă școlară și partenerii săi, în cadrul căreia sunt stabilite obiective și sunt puse în aplicare servicii, instrumente și activități educaționale care să sprijine elevul în dezvoltarea identității sale și în parcursul său profesional.

Consilierul de orientare nu mai este doar un transmițător de informații; este acum un actor esențial în procesul de sprijinire și monitorizare a cursanților și al cărui obiectiv principal este de a sprijini dezvoltarea lor profesională necesară pentru a se adapta la schimbările care marchează oferta de formare și angajare. Rolul pe care practicile de orientare școlară sunt chemate să-l joace este de a interveni în rândul elevilor pentru a-i ajuta să „preia controlul” proiectelor lor personale și ulterior viitorului lor.

Astfel, traseele educaționale ale elevilor sunt influențate de două ori de practicile de orientare școlară: O prima dată, în procesul de construire a alegerilor individuale, influențate în diferite grade de calitatea informațiilor furnizate și de serviciile de sprijin existente. Și a doua oară, la luarea deciziilor de orientare la nivelul structurilor în cauză (consilii de clasă, comitete de selecție etc.), unde profesioniștii în orientare joacă un rol mai mult sau mai puțin decisiv.

Orientarea școlară ajută elevii, studenții și adulții să se organizeze mai bine în alegerile lor, învățându-i să se cunoască mai bine, să se situeze mai bine, oferindu-le acces la informații utile.

Orientarea școlară educațională oferă elevilor sau studenților instrumente care le permit să facă față obstacolelor și dificultăților din viața academică, profesională și chiar personală. Oferă informații despre orientare, profesii și învață cum să-ți organizezi alegerile.

Orientarea școlară, ca și psihologia, este un proces de consiliere care oferă instrumente pentru a înțelege mai bine viitorul la nivel profesional, academic sau personal. Se concentrează asupra organizației pentru luarea deciziilor, în conformitate cu principiile sale etice și morale pentru a asigura bunăstarea.

Ea ia forma unui set de cunoștințe, metodologii și principii teoretice care oferă o bază pentru dezvoltarea anumitor competențe (planificare, proiectare, aplicare și evaluare). Intervenția psihopedagogică poate fi preventivă, generală, sistematică sau continuă, și îndreptată atât spre oameni, cât și către instituții. În contextul comunitar, facilitează și promovează dezvoltarea integrală a subiecților pe parcursul diferitelor etape ale vieții lor, cu implicarea diversilor agenți educaționali și sociali.

Orientarea educațională este, de asemenea, considerată ca un serviciu specializat, personal și sistematic oferit elevului de către sistemul de învățământ. Astfel, va învăța să-și cunoască punctele forte și punctele slabe, ceea ce îi va permite să ia deciziile potrivite pentru o dezvoltare personală, academică și socială maximă.

Orientarea școlară este o formă de asistență pentru trecerea cu succes a elevului la viața profesională, astfel încât să devină un cetățean liber și responsabil.

Orientarea școlară folosește multe strategii și tehnici astfel încât elevul să-și formeze propria autocunoaștere și să faciliteze procesul de dobândire a conținutului. Prin înțelegerea educațională, consiliază studenții și previne eșecul academic: oferă instrumente specifice pentru a se adapta la o lume care este mereu în flux.

Se bazează pe patru acțiuni: prevenire; dezvoltare; intervenția socială; întărire personală.

Prevenire: pregătirea persoanei, valorificarea comportamentelor sănătoase și a abilităților personale, inteligenței interpersonale (față de ceilalți) și intrapersonale (de sine) și evitarea problemelor fiind proactiv.

Dezvoltare: preluarea complexității prin formarea în abilități calitative. Dezvoltarea are un dublu scop: de a ajuta la maturizare și de a înțelege efectele cauzale.

Intervenția socială: contextul este văzut ca un element esențial de referință pentru orientarea acțiunii. Intervenția analizează evoluția și comportamentul destinatarilor și structurează o intervenție cu scopul de a elimina eventualele efecte negative.

Întărirea personală: cunoscută și sub denumirea de „empowerment”, este puterea de a crește într-un context dat având o capacitate de cunoaștere critică.

Dincolo de dobândirea de cunoștințe, scopul orientării școlare este de a oferi tinerilor adolescenți instrumente care să le servească pe tot parcursul vieții. Rolul orientării este de a-i ajuta pe aceștia să facă o alegere înțeleaptă în ceea ce privește viitoarea lor carieră și studiile pe care trebuie să le facă pentru a o atinge.

Persoanele care și-au găsit pasiunea știu de mici ce job doresc să urmeze în viitor, spre deosebire de alții care ezită între sute de domenii de activitate. Acesta este scopul orientării educaționale. Le spune tinerilor, ținând cont de anumite criterii, ce studii trebuie să întreprindă pentru a urma cariera profesională care îi entuziasmează cu adevărat.

Orientarea școlară își găsește utilitatea în prevenirea eșecului școlar. Indispensabil pentru identificarea nevoilor adolescentului care învață, acest proces îi întărește în același timp capacitățile de studiu făcându-l să descopere și să-și consolideze tehnicile de studiu.

Pe lângă competențe, este important ca indivizii să-și dezvolte abilități interpersonale, sociale și psihologice. Etapa cheie în orientarea școlară rămâne orientarea alegerilor profesionale prin dezvoltarea unei părți din realitate elevilor. Aspectul abstract al cunoștințelor dobândite devine apoi mai tangibil și mai aplicabil. Consilierii orientatori care lucrează în cadrul școlilor sau liceelor, cu ajutorul altor actori dedicați, au un rol aici. Împreună, vor crea condițiile esențiale care să permită tânărului să-și poată explora și exploata întregul potențial.

Bibliografie:

Jigău, M., *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*, Editura Sigma, București, 2007
Tomșa, G., *Consilierea și orientarea școlară*, Editura Viața românească, București, 1999

EMOȚIILE NEGATIVE LA ADOLESCENȚI: CARACTERISTICI ȘI MODALITĂȚI DE DIMINUARE

Iulia RACU¹,
Mirela STANCIU²

The article describes the results of the experimental research of negative emotions at adolescents. In our research were included 269 adolescents from 14 till 19 years. As results we established that adolescents have the following negative emotions: anxiety, depression, culpability and resentment. From the listed emotions, the strongest as intensity are: culpability and anxiety. Living the negative emotions as we consider it as dysfunctional which influence the wellbeing and mental health. During the teenage years, different negative emotions characterize its subperiods: emotional sphere of teenagers of 14 – 15 years is contoured by culpability, anxiety and resentment, of 16 – 17 years and 18 – 19 years by culpability and anxiety. Such manifestation of negative emotions results from the biological, psychic and social specificity which characterizes the final phases of teenage years and the beginning ones for adults. It is absolutely necessary to include adolescents with high intensity of negative emotions in the program of psychological interventions, in which adolescents can learn to manage, direct and regulate the experienced negative emotions, can improve behavioral skills and reactions: positive, happy, optimistic, harmonious, independent and responsible.

Cercetarea literaturii științifice din domeniul psihologiei cu privire la emoții denotă faptul că emoțiile sunt un fenomen complex pentru care identificăm multiple abordări explicative care sugerează existența unei palete diferențiale de stări emoționale [8]. În ceea ce privește criteriile științifice de clasificare a emoțiilor vom preciza că acestea sunt: intensitatea, durata, profunzimea emoțiilor, specificul exprimării, contextul în care se nasc, funcțiile îndeplinite, impactul asupra organismului, obiectul conținutului și orientare, etc. [8].

Conform criteriului specificul exprimării emoțiilor vom prezenta clasificarea emoțiilor după R. Lazarus, care deosebește 4 tipuri de emoții: *emoții negative*, *emoții pozitive*, *emoțiile de graniță* și *non emoțiile* [4, 8].

Emoțiile negative, după R. Lazarus sunt firești și se manifestă în multiple situații și circumstanțe din viață. De obicei emoțiile negative intervin atunci când individul nu își poate satisface scopurile. Furia, frica – anxietatea, vinovăția – rușinea, tristețea, invidia – gelozia și dezgustul sunt incluse de R. Lazarus în rândul emoțiilor negative

¹ Conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

² Doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, consilier școlar, Liceul Tehnologic „Sfântul Ioan de la Salle”, Pildești, județul Neamț

[4, 8]. Dintre toate emoțiile negative evidențiate cea mai intensă este furia prin impactul pe care această emoție o are asupra individului și asupra relațiilor interpersonale și sociale. Potrivit lui R. Lazarus și J. Cosnier, furia este considerată a fi declanșatoarea agresivității [4, 8].

Emoțiile pozitive sunt reacții emoționale ce apar când comportamentul și activitățile individului sunt congruente cu scopurile și obiective acestuia. R. Lazarus include în emoții pozitive următoarele stări emoționale: fericirea – bucuria, mândria, iubirea – afecțiunea și împăcarea [4, 8].

Alături de emoțiile negative și cele pozitive R. Lazarus mai face referire la o categorie de emoții și anume *emoțiile de graniță*. R. Lazarus punctează că există câteva emoții pe care nu le putem include nici la emoțiile negative, și nici la cele pozitive. Din șirul emoțiilor de graniță fac parte: speranța, compasiunea și toate emoțiile estetice [4, 8].

Și, ultima categorie de emoții sunt *non emoțiile*. R. Lazarus semnalează că există stări emoționale care cu dificultate pot fi integrate în paleta unor răspunsuri emoționale [4, 8].

Adolescența este o etapă importantă în dezvoltarea umană care este precedată de preadolescență și urmată de vârsta de adult tânăr. Deși există o multitudine de studii și cercetări cu referire la adolescență, limitele de vârstă sunt încă imprecise, astfel vom considera că adolescența începe la 14 ani și se încheie la 19 ani. Adolescența este conturată de multiple schimbări biologice, cognitive, sociale și de personalitate. În plan biologic se atinge o maturitate apropiată de cea a adultului, în domeniul cognitiv, gândirea ajunge în etapa operațiilor formale. Schimbări esențiale se produc pe domeniul afectivității. Astfel emoțiile devin mai intense și mai variabile, adolescenții manifestă labilitate emoțională și o accentuare a emoțiilor negative, printre care stările de anxietate și depresive[8].

Cu toate că evidențiem diverse cercetări cu referire la emoțiile negative și caracteristicile acestora, considerăm insuficiente studiile existente în contextul contemporan. Astfel ne-am propus să cercetăm experimental caracteristicile emoțiilor negative la adolescenți în funcție de vârstă și să propunem modalități de diminuare a acestora[8].

Emoțiile negative investigate au fost: anxietatea, stările depresive, culpabilitatea și resentimentul. Pentru a examina aceste emoții negative am selectat un eșantion de 269 de adolescenți, școlarizați într-un liceu din județul Iași și trei licee din județul Neamț. Adolescenții au fost repartizați în funcție de dimensiunea vârstă: 90 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani, 90 de adolescenți de 16 – 17 ani și 89 adolescenți de 18 – 19 ani[8].

A fost posibil să evaluăm emoțiile negative (anxietatea, stările depresive, culpabilitatea și resentimentul) prin aplicarea pe întregul lot de adolescenți a următoarelor teste și inventare: ***Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck, Scala de manifestare a anxietății Taylor, Scala de deznădejde A. Beck și Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee***[8].

Inițial am cercetat nivelurilor de manifestare ale anxietății (conform *Testului Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*) în funcție de dimensiunea vârstă. În figura 1 pot fi vizualizate frecvențele pentru anxietate la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani.

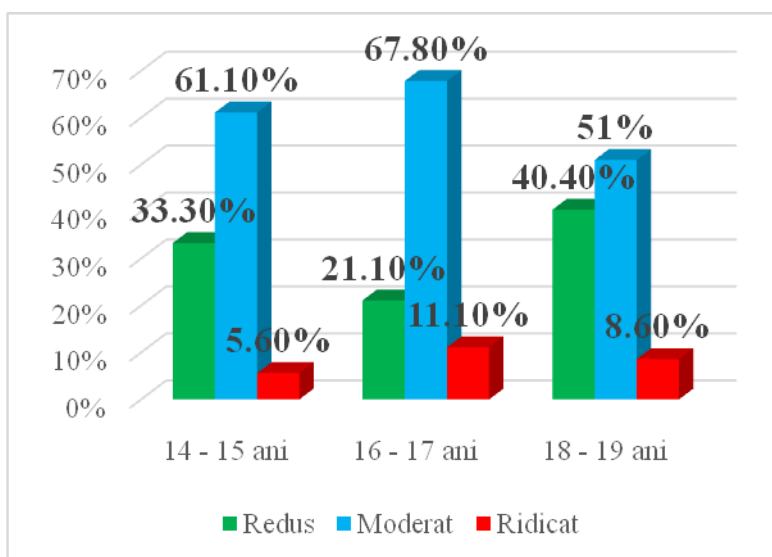


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind variabila anxietate la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Frecvențele din figura de mai sus ne permit să menționăm că la adolescenții de 14 – 15 ani acestea se repartizează: 33, 30% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate, 61, 10% din adolescenți au nivel moderat de anxietate și 5, 60% din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. O altă categorie de vârstă sunt adolescenții cu vârsta cuprinsă între 16 – 17 ani. Aici frecvențele iau forma următoarei distribuții: 21, 10% din adolescenți prezintă nivel redus de anxietate, o bună parte din acești adolescenți (67, 80%) demonstrează nivelul moderat de anxietate, iar nivelul ridicat de anxietate îl întâlnim la 11, 10% din adolescenți. La adolescenții de 18 – 19 ani atestăm: 40, 40% din adolescenți dau dovadă de nivel redus de anxietate, peste jumătate din adolescenți (51%) resimt nivelul moderat de anxietate și la 8, 60% din adolescenți observăm nivelul ridicat de anxietate [7, 8].

Comparând frecvențele pentru nivelurile anxietății vom menționa că nivelul redus prevalează la adolescenții de 18 – 19 ani, fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani și apoi cei de 16 – 17 ani (40, 40%, 33, 30% și 21, 10%). În cazul nivelului moderat de anxietate se înregistrează următorul tablou: 67, 80% din adolescenții de 16 – 17 ani, 61, 10% din adolescenții de 14 – 15 ani și la 51% din adolescenții de 18 – 19 ani consemnăm acest nivel de anxietate. Cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la adolescenții de 16 – 17 ani (11, 10%), fiind urmați în descreștere de adolescenții de 18 – 19 ani (8, 60%) și adolescenții de 14 – 15 ani (5, 60%) [7, 8].

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. [7, 8].

Investigațiile anxietății (conform *Scalei de manifestare a anxietății Taylor*) continuă cu examinarea frecvențelor pe niveluri la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă. Frecvențele pentru nivelurile anxietății la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani pot fi vizualizate în continuare.

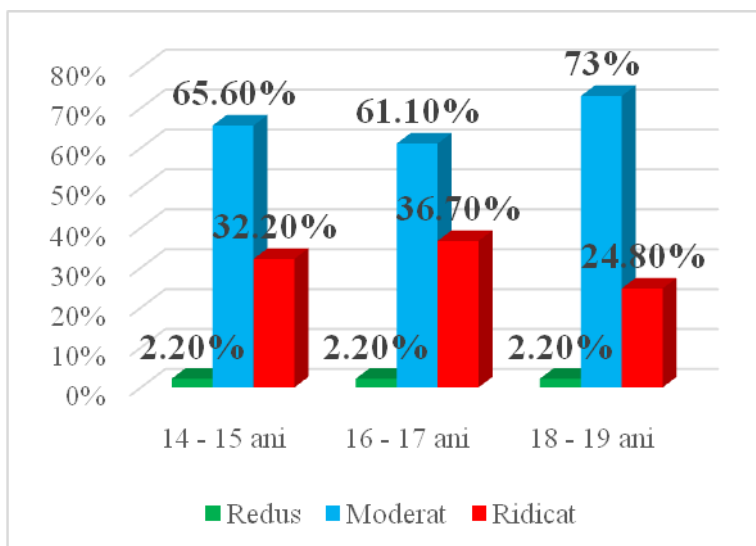


Figura 2. Distribuția rezultatelor privind variabila anxietate la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă (*Taylor*)

Distribuția de frecvențe pentru nivelurile de anxietate la adolescenți este următoarea: la 2, 20% din adolescenții de 14 – 15 ani evidențiem nivelul redus de anxietate, la 65, 60% din adolescenții de 14 – 15 ani constatăm nivelul moderat de anxietate, în timp ce la 32, 30% din adolescenții de 14 – 15 ani atestăm nivelul ridicat de anxietate. O distribuție apropiată de frecvențe cu cea a adolescenților de 14 – 15 ani observăm și la adolescenții de 16 – 17 ani: 2, 20% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate, cei mai mulți dintre adolescenții de această vârstă demonstrează nivel moderat de anxietate (61, 10%) și mai mult de o treime din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate (36, 70%). În rândul adolescenților de 18 – 19 ani frecvențele iau forma următoarei distribuții: 2, 20% din adolescenți dau dovadă de nivel redus de anxietate, 73% din adolescenți au nivel moderat de anxietate și pentru 24, 80% din adolescenți este particular nivelul ridicat de anxietate [8].

Comparând frecvențele pentru anxietate a adolescenților de diferită vârstă vom menționa că nivelul redus de anxietate are aceleași frecvențe la toți adolescenții cei: de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani și 18 – 19 ani (2, 20%). Nivelul moderat de anxietate preponderent îl întâlnim la adolescenții de 18 – 19 ani (73%), în descreștere sunt frecvențele adolescenților de 14 – 15 ani (65, 60%) și cele ale adolescenților de 16 – 17 ani (61, 10%). Nivelul ridicat de anxietate se regăsește cu cea mai mare frecvență la adolescenții de 16 – 17 ani (36, 70%). Pentru adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 18

– 19 ani sunt caracteristice următoarele frecvențe pentru nivelul ridicat de anxietate: 32, 30% și 24, 70%. Subliniem că anxietatea adolescenților în funcție de dimensiunea vârstă este mai accentuată la adolescenții de 16 – 17 ani. Rezultatele obținute sunt similare cu cele obținute de adolescenți la *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* [8].

Am investigat modul de manifestare a nivelurilor stărilor depresive (conform *Scalei de deznădejde A. Beck*) la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă. Frecvențele pentru stările depresive la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani pot fi vizualizate în figura 3.

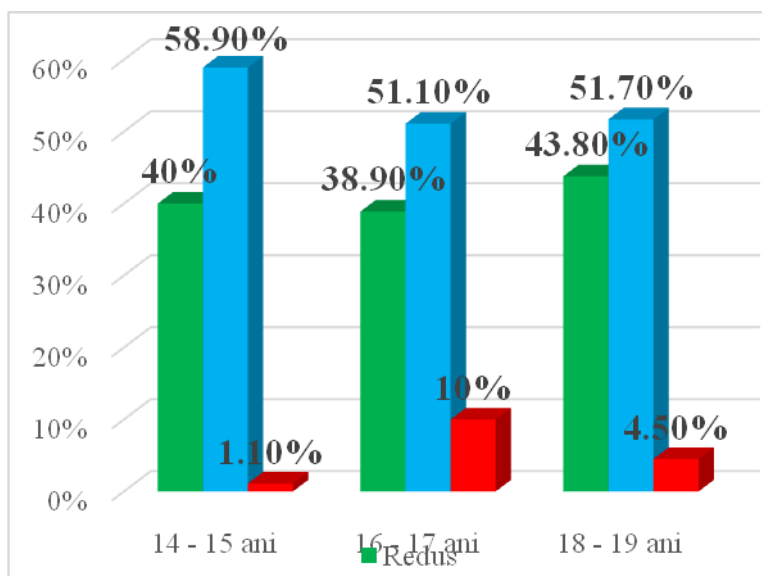


Figura 3. Distribuția rezultatelor privind variabila stările depresive la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

În rândul adolescenților de 14 – 15 ani consemnăm următoarele frecvențe: 40% din adolescenți manifestă nivel redus de stări depresive, peste jumătate din adolescenți (58, 90%) se caracterizează prin nivel moderat de stări depresive și la 1, 10% din adolescenți identificăm nivel ridicat de stări depresive. La adolescenții de 16 – 17 ani: la 38, 90% din adolescenți atestăm nivel redus de stări depresive, la 51, 10% din adolescenți evidențiem nivel moderat de stări depresive și la 10% din adolescenți observăm nivel ridicat de stări depresive. La adolescenții de 18 – 19 ani frecvențele se repartizează: 43, 80% din adolescenți experimentează nivel redus de stări depresive, mai mult de jumătate din adolescenți 51, 70% trăiesc nivel moderat de stări depresive și la 4, 50% din adolescenți constatăm nivel ridicat de stări depresive [8].

Comparând rezultatele pe niveluri ale adolescenților consemnam următoarele tendințe: nivelul redus de stări depresive cunoaște o descreștere a frecvențelor de la adolescenții de 14 – 15 ani spre adolescenții de 16 – 17 ani și o creștere la adolescenții de 18 – 19 ani (40%, 38, 90% și 43, 80%). În cazul nivelului moderat de stări depresive frecvența cea mai mare se întâlnește la adolescenții de 14 – 15 ani (58, 90%), în timp ce adolescenții de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani se caracterizează prin

frecvențe apropiate (51, 10% și 51, 70%). Nivelul ridicat de stări depresive 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 [8].

Am investigat culpabilitatea (după *Inventarul ostilității* de A. Buss și A. Darkee) la adolescenți de diferită vârstă. Frecvențele pentru culpabilitate a adolescenților de 14 – 15 ani, cei de 16 – 17 ani și 18 – 19 ani sunt înfățișate în figura 4.

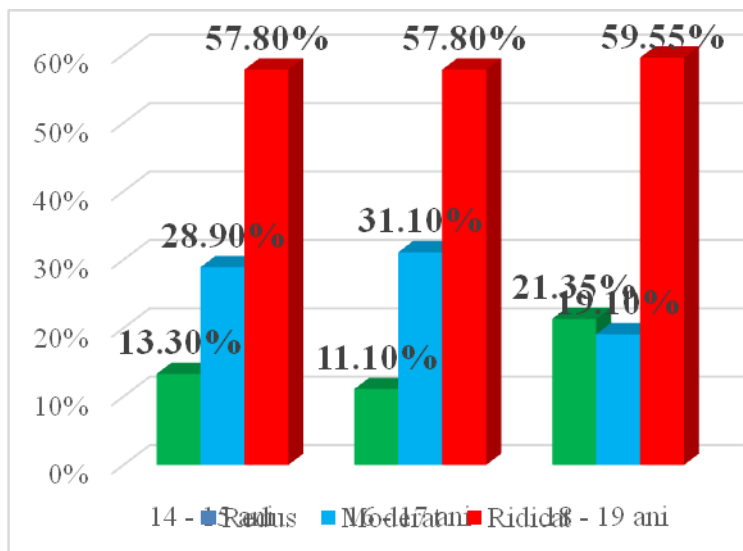


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind variabila culpabilitate la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Exact ca în întregul lot de adolescenți, la adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani atestăm o creștere a frecvențelor de la nivelul redus spre nivelul ridicat de culpabilitate: 13, 30% din adolescenți de 14 – 15 ani au nivel redus de culpabilitate, 28, 90% din adolescenți de 14 – 15 ani se caracterizează prin nivel moderat de culpabilitate și 57, 80% din adolescenții de aceeași vârstă prezintă nivelul ridicat de culpabilitate. În cazul adolescenților de 16 – 17 ani: la 11, 10% din adolescenți atestăm nivel redus de culpabilitate, la o treime din adolescenți (31, 10%) evidențiem nivelul moderat de culpabilitate și la 57, 80% din adolescenți identificăm nivelul ridicat de culpabilitate. Pentru adolescenții de 18 – 19 ani consemnăm că: 21, 35% din adolescenți manifestă nivel redus de culpabilitate, 19, 10% din adolescenți se disting prin nivel moderat de culpabilitate și la 59, 55% din adolescenți observăm nivelul ridicat de culpabilitate[8].

Examinarea comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că nivelul redus de culpabilitate se întâlnește în frecvență mai mare la adolescenții de 18 – 19 ani (21, 15%), în timp ce adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 16 – 17 ani demonstrează frecvențe mai mici (13, 30% și 11, 10%). Nivelul moderat de culpabilitate prevalează la adolescenții de 16 – 17 ani (31, 10%), fiind urmați de

adolescenții de 14 – 15 ani (28, 90%) și adolescenții de 18 – 19 ani (19, 10%). În cazul nivelului ridicat de culpabilitate vom afirma că peste jumătate din adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani demonstrează acest nivel de culpabilitate (57, 80%, 57, 80% și 59, 55%). Constatările menționate evidențiază că nu există variații în culpabilitatea accentuată în funcție de dimensiunea vârsta la adolescenți.

Demersul investigational a continuat cu analiza frecvențelor pentru resentiment (după *Inventarul ostilității* de A. Buss și A. Darkee) la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă. Frecvențele pentru resentiment la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani, adolescenții de 18 – 19 ani sunt reprezentate în figura 5.

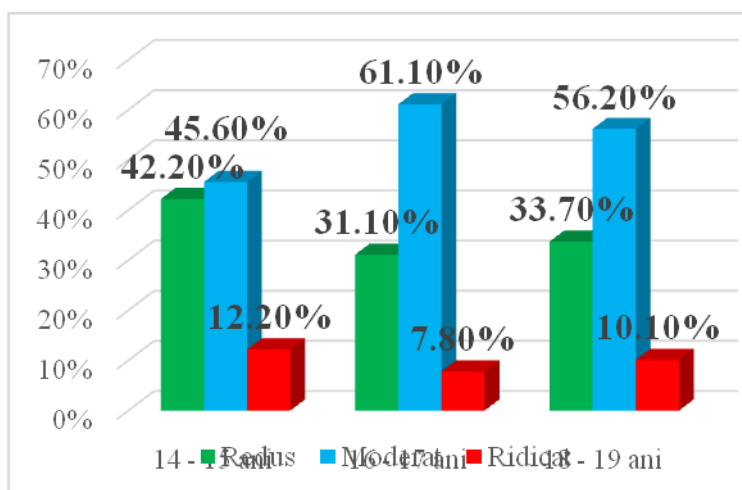


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind variabila resentiment la adolescenți în funcție de dimensiunea vârstă

Adolescenții de 14 – 15 ani, cei de 16 – 17 ani și 18 – 19 ani prezintă frecvențe diferite pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de resentiment. La adolescenții de 14 – 15 ani, pentru cei mai mulți din adolescenți este specific nivelul redus și moderat de resentiment (42, 20% și 45, 60%), în timp ce pentru 12, 20% din adolescenți este particular nivelul ridicat de resentiment. La adolescenții de 16 – 17 ani observăm că: 31, 10% din adolescenți demonstrează nivel redus de resentiment, mai mult de jumătate din adolescenți (61, 10%) au nivel moderat de resentiment, iar pentru 7, 80% din adolescenți este definitoriu nivelul ridicat de resentiment. Și la adolescenții de 18 – 19 ani se păstrează aceeași constatare ca și la adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani. Pentru cei mai mulți din adolescenți este particular nivelul redus și moderat de resentiment (33, 70% și 56, 20%), iar 10, 10% din adolescenții de 18 – 19 ani au nivel ridicat de resentiment[8].

Studiul comparativ a frecvențelor evidențiază următoarele tendințe: pentru nivelul redus de resentiment consemnăm o descreștere a frecvențelor de la adolescenții de 14 – 15 ani (42, 20%) spre adolescenții de 16 – 17 ani (31, 10%), și o creștere ușoară a acestuia în rândul adolescenților de 18 – 19 ani (33, 70%). Pentru nivelul moderat de resentiment cea mai ridicată frecvență o întâlnim la adolescenții de 16 – 17 ani (61, 10%), fiind urmați de adolescenții de 18 – 19 ani (56, 20%) și

adolescenței de 14 – 15 ani (45, 60%). Nivelul ridicat de resentiment este caracteristic pentru un număr mic de adolescenți (14 – 15 ani: 12, 10%, 16 – 17 ani: 7, 80% și 18 – 19 ani: 10, 10%). Analiza descrisă ne permite să remarcăm că resentimentul este caracteristic pentru toate categoriile de adolescenți indiferent de vârsta acestora.

Rezultatele expuse pun în lumină un număr semnificativ de adolescenți ce prezintă nivel moderat și ridicat de emoții negative cum ar fi anxietatea, stările depresive, culpabilitatea și resentiment. Deși toate emoțiile negative enumerate se întâlnesc la adolescenți, în formă de manifestare mai intensă sunt anxietatea și culpabilitatea. Adolescenții ce experimentează emoții negative de o intensitate ridicată prezintă labilitate și nestatornicie emoțională ce afectează modul de funcționare și afirmare a acestora. Astfel ca consecințe, a exacerbării emoțiilor negative la adolescenți se produce modificări în performanțele școlare, implicarea adolescenților în diferite activități și starea de bine a acestora[8].

Cele punctate anterior ne orientează la identificarea unor modalități de diminuare a emoțiilor negative la adolescenți. *O modalitate prin care se poate acționa pe emoțiile negative experimentate adolescenți este un program de intervenții psihologice.*

Un astfel de program de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative la adolescenți ar avea ca obiective următoarele:

1. dezvoltarea capacității de identificare, recunoaștere, conștientizare, gestionare, reglare a emoțiilor negative și a corelatelor lor psihologice prin prisma dezvoltării personale, a autocunoașterii, încrederii în sine, învățarea modelelor noi de reacții și comportamente (pozitive, fericite, optimiste, armonioase, proactive, independente, responsabile), dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționare eficiente și empatică.

2. eliminarea tensiunilor și încordării psihoemoționale prin practicarea și exersarea tehnicilor de relaxare și meditație[8].

Conceptualizarea unui program de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative la adolescenți ar avea ca fundamente următoarele principii:

Primul principiu se referă la **relația terapeutică: psiholog – adolescent**. Chiar dacă scopul urmărit este crearea unei relații armonioase în care adolescentul să aibă un rol activ, cu inițiativă în ceea ce privește demersul terapeutic, rolul principal, de dirijare al parcursului activităților din program îi va revine psihologului. Acesta va avea rolul de a dezvolta o relație sinceră, pozitivă, deschisă și bazată pe încredere reciprocă și de a asigura contextul favorabil dezvoltării, autodezvăluirii și recunoașterii propriilor emoții, trăiri și comportamente [1, 2, 3, 6, 8].

Următorul principiu foarte important în asigurarea succesului programului de intervenții psihologice ar fi principiul **respectării particularităților individuale ale fiecărui adolescent**. Respectarea acestui principiu presupune că fiecare adolescent este unic, atât în ceea ce privește modul în care reacționează la evenimentele și circumstanțele vieții, modul în care își manifestă emoțiile și structurile personalității. Cunoscând particularitățile individuale ale fiecărui adolescent în parte, psihologul va organiza intervențiile psihologice, adaptând în permanență metodele și procedeele terapeutice, organizând materialul, astfel încât gradul de receptivitate și implicare a adolescenților în cadrul relației terapeutice să fie maximal [2, 3, 6, 8].

Principiul **personalității psihologului**. Personalitatea psihologului este un factor important în demersul terapeutic. Modul de punere în practică a activităților de consiliere, dezvoltarea relației cu adolescenții vor avea la bază o serie de calități, abilități și atitudini, care formează personalitatea psihologului. Psihologul pentru a înțelege și pentru a putea empatiza cu problemele adolescenților trebuie să dețină un anumit grad de înțelegere și acceptare a propriilor probleme: să se înțeleagă pe sine, să fie împăcat cu sine și să aibă o atitudine pozitivă față de sine. Manifestarea unei atitudini pozitive, căldură și naturalețe în cadrul relației terapeutice facilitează deschiderea adolescentului, va favoriza comunicarea și implicarea acestuia în mod activ în procesul de rezolvare a problemelor. C. Rogers menționează că abilitățile speciale pe care trebuie să le dețină un psiholog se vor transpune în originalitatea modului de abordare a parcursului terapeutic și în capacitatea acestuia de a fi alături de problemele adolescentului [6, 8].

Transferul va crea baza unei implicări active, participative a adolescentului în cadrul demersului terapeutic, crearea unei „alianțe active” constructive între psiholog și adolescent. Un transfer pozitiv cu psihologul va elibera adolescentul de stări emoționale negative, angajându-l mult mai activ în relația terapeutică. Acceptarea existenței unei dificultăți sau probleme și dorința de a rezolva problemele cu care se confruntă reprezintă un prim pas foarte important, în parcursul terapeutic [2, 3, 8].

Modelarea. În centrul acestei problematice stă figura și personalitatea psihologului. În teoria social cognitivă, A. Bandura pune în evidență rolul modelelor, astfel îi acordă psihologului un rol important în rezolvarea problemelor și dificultăților cu care se confruntă adolescentul [2, 3, 8].

Principiul dirijării și ghidării adolescenților către căutarea soluțiilor, răspunsurilor potrivite pentru situațiile problematice pe care le trăiesc. Acest principiu postulează faptul că psihologul nu îi oferă adolescentului moduri concrete de rezolvare a problemelor sale, psihologul îi deschide perspective, îl ajută să identifice și să definească problemele și dificultățile, să se descopere pe sine, prin identificarea resurselor personale, a acelor calități care pot interveni în rezolvarea problemelor sale [8].

Promovarea unei atmosfere pozitive în grup. Cultivarea unei atmosfere pozitive în cadrul grupului este facilitatoare învățării, implicării și totodată favorizează cunoașterea interpersonală. O bună cunoaștere a semenilor va crea relații apropiate, de colaborare, va crea sentimentul de apartenență la un grup [2, 3, 8].

Stabilirea unor obiective comune, de grup va crea adolescentului trăirea la nivel individual a sentimentului că nu este singur, a faptului că face parte dintr-un grup în care toți membrii grupului lucrează, muncesc pentru aceleași obiective [8].

Considerăm că un program de intervenții psihologice ar fi eficient dacă ar avea în conținutul său tehnici, metode și caracteristicile *terapii cognitive – comportamentale*. Se apreciază ca fiind oportună și benefică alegerea acestui tip de terapie, pentru programul de intervenții psihologice, ca fiind potrivită pentru diminuarea emoțiilor negative la adolescenți [8].

Terapia cognitiv – comportamentală însumează tehnici și metode terapeutice prin care se urmărește modificarea comportamentului prin transformarea gândurilor și credințelor disfuncționale și maladaptative [8].

Caracteristicile principale a terapiei cognitiv – comportamentale o recomandă ca fiind benefică și avantajoasă pentru vârsta adolescenței și pentru problemele trăite de aceștia (emoțiile negative și corelatele lor psihologice) [2, 3, 8]:

1. Adolescenții au posibilitatea de a participa în mod activ la propriul proces terapeutic acest fapt determinându-i să fie mult mai implicați și motivați, cu inițiativă și autodeterminare, pentru starea lor de bine.

2. În cadrul terapiei cognitiv – comportamentale rolul terapeutului este de a ghida, de a direcționa și orienta adolescentul în propriul proces de rezolvare a situației de criză, de a-l dirija către descoperirea soluțiilor optime, pentru sine, asigurându-se, astfel, obiectivitatea procesului terapeutic.

3. Identificarea situațiilor problematice și dificile și elaborarea planului de acțiune, vor facilita parcursul terapeutic al adolescentului.

4. Colaborarea între psiholog și adolescent, asigură un efort conjugat al celor doi participanți în cadrul relației terapeutice, implicarea și susținerea reciprocă, în efortul comun de rezolvare a situațiilor problematice și a depășirii situațiilor problematice și dificile.

5. Evaluarea promptă și inspirată a gândurilor generatoare de emoții negative și activarea altor gânduri, care să contracareze efectul gândurilor negative, asigură caracterul dinamic și educațional al tehnicilor de terapie cognitiv – comportamentală. Astfel, adolescenții sunt învățați să își identifice gândurile care le generează emoții negative și corelate psihologice ale acestora, și să își formeze deprinderi de înlăturare a acestora prin activarea schemelor pozitive de gândire și comportament. Aceasta reprezintă un aspect foarte important al acestui tip de terapie, deoarece prin modificarea credințelor și gândurilor negative și prin dezvoltarea la adolescenți a deprinderilor de a gestiona eficient aceste credințe și gânduri, se asigură o transformare durabilă a acestuia, el fiind capabil de a gestiona singur și alte situații de problematice.

6. Terapia cognitiv – comportamentală asigură o schimbare etapizată pentru adolescent, dându-i acestuia răgaz de a înțelege și prelua soluțiile eficiente pentru sine, rolul psihologului fiind esențial, de inspirația, creativitatea și personalitatea acestuia, în ansamblu, depinde gradul de implicare al adolescentului în propriul proces de transformare și dezvoltare.

7. Un alt punct forte al acestui tip de terapie este evaluarea permanentă a progreselor adolescentului, în funcție de rezultatele sale, putându-se mereu reajusta obiectivele, tehnicile și exercițiile terapeutice [8].

În continuare vom prezenta câteva activități ce pot fi incluse într-un program de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative la adolescenți.

Titlul activității: Jocul amintirilor

Scop: relaxarea, detensionarea; dezvoltarea capacității de comunicare a informațiilor despre sine; crearea unei dispoziții afective pozitive, prin reactualizarea și rememorarea amintirilor frumoase.

Desfășurarea activității: Fiecare adolescent va adopta o poziție cât mai comodă în scaunul său. Se va crea un mediu potrivit relaxării și rememorării, și psihologul va îndemna adolescenții să caute în mintea lor momente / amintiri frumoase, și să identifice și acele emoții pozitive care au însoțit evenimentele de viață.

Voluntar, adolescenții vor alege să povestească celorlalți colegi din amintirile lor frumoase.

Titlul activității: Azi sunt așa, mâine vreau să fiu

Scop: identificarea emoțiilor pe care le trăiește un adolescent; dezvoltarea capacității de autoanaliză; de autocunoaștere; dezvoltarea capacității de a formula obiective pentru viitor, de a găsi soluții pentru a schimba ceea ce simte adolescentul că nu este potrivit pentru sine (emoții negative, anumite comportamente deficitare).

Desfășurarea activității:

Fiecare adolescent va primi o fișă de lucru :

Eu azi mă simt / sunt așa	Eu mi-aș dori să fiu așa	Ce pot face în acest sens...

Se va lucra în mod individual și se vor viza cel puțin trei emoții sau comportamente cu care adolescentul nu se simte confortabil.

În partea a doua a activității se va face o prezentare în fața grupului a ceea ce a gândit fiecare adolescent despre sine, va prezenta soluțiile identificate de el pentru a schimba situația prezentă. Ceilalți adolescenți vor putea interveni și vor putea relata cum au procedat ei, în situații identice. Toate ideile se vor nota pe flip-chart.

Participarea întregului grup la această activitate, împărtășirea experiențelor va crea fiecărui adolescent în parte sentimentul că nu este singur, disponibilitatea să ceară ajutor atunci când simte că are nevoie de ajutor. Adolescentul este provocat să caute singur soluții pentru problema sa; se va avea în vedere formarea și dezvoltarea capacității de autogestionare a situațiilor problematice, el va descoperi că are resurse și capacități de gestionare eficiente [5].

În concluzii pentru cele expuse vom menționa că: **adolescenții experimentează următoarele emoții negative: anxietatea, stările depresive, culpabilitatea și resentiment.** Trăirea emoțiilor negative în așa modalitate le apreciem ca fiind disfuncționale pentru că influențează starea de bine și sănătatea mintală. Pe parcursul vârstei adolescente diferite emoții negative caracterizează subperioadele acestea: sfera emoțională a adolescenților de 14 – 15 ani este conturată de culpabilitate, anxietate și resentiment, a celor de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani de culpabilitate și anxietate. Manifestările emoționale descrise reies din specificul biologic, psihic și social ce caracterizează etapele finale ale adolescenței și cele incipiente ale vârstei adulte tinere.

Este necesar ca adolescenții ce experimentează emoții negative să fie încadrați într-un program de intervenții psihologice în care aceștia să învețe să-și gestioneze, dirijeze și regleze emoțiile negative experimentate, să-și dezvolte deprinderi de comportament și reacții ameliorate: pozitive, fericite, optimiste, armonioase, independente și responsabile diferite de cele stăpânite anterior[8].

Bibliografie:

Dryden, W., Diguseppe, R. *Ghid de terapie rațional – emotivă și comportamentală*. tr. de D. David., A. Opre. Cluj: RTS. 2003. 88p.
Holdevici, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Trei. 2009. 720 p.

- Holdevici, I., Neacșu, V. *Consiliere psihologică și psihoterapie în situațiile de criză*. București: Dual Tech. 2006. 336 p.
- Lazarus, R. *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. Tr. de I. Diaconu. București: Trei. 2011. 627 p.
- Manes, S. *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor*. Iași: Polirom. 2008.
- Smith, E., Fredrikson B., Hoeksema, S., Loftus, G. *Introducere în psihologie*. București: Tehnică. 2005. 1153 p.
- Stanciu, M., Racu, Iu. Demersul experimental al anxietății la adolescenți. În: *Revista Univers Pedagogic*. Nr. 73 (3). Chișinău: Centrul Editorial Univers Pedagogic. 2022. p. 50 – 56.
- Stanciu, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă” din Chișinău. 236 p.

SOCIALIZAREA PRIMARĂ DIN FAMILIE ȘI ROLUL EI ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII DE GEN. DIALECTICA DIVERGENȚEI

Adina TODEA¹

The nuclear gender identity as experiencing the feeling of being a woman or a man, is determined not by the biological sex but by the assigned sex, by the parental and care structures, in the first 2-4 years of life. A determining role is played by the early behavior of the mother. Gender role identity is dictated by parental preconceptions about gender roles. Linguistic indications, regarding the role to be assumed, are based on general stereotypes, strictly transmitted to new generations. Trouble identifying and then creating one's own identity can lead to drift, frustration and failure to open up to others. Without a male model, it is difficult to identify with the parent of the same sex or with the representative persons of the same sex around him, otherwise he risks having a confused gender identity and less expressive abilities. In contrast to the fragility of masculinity in Western society, we have the fragility of the female condition in traditional Muslim or Asian societies.

1. Introducere. Delimitări conceptuale.

Socializarea primară este acel fenomen complex de socializare din primele etape ale vieții, realizat în gupul primar al familiei, în care sunt însușite credințe, valori și norme, ce structurează identitatea socială a individului. Acest sistem intern va fi supus standardelor sociale obiective ale ansamblului social mai larg, prin fenomenul de adaptare. Socializarea primară este însoțită și urmată de socializarea secundară, având ca sursă și model mediile sociale, mediul școlar-educational și grupurile sociale secundare la care individul va adera de-a lungul vieții (Grosu, 1997, p. 41).

Între cele două tipuri de socializare există un raport permanent de complementaritate, dar socializarea primară fundamentează socializarea secundară. În socializarea primară se dau direcțiile de dezvoltare, traiectoria socială a individului dar se și fac alegeri în ce privește modalitățile de socializare secundară, la care va fi supus (Grosu, 1997, p. 41). *Socializarea secundară* se definitivează în grupurile de camaraderie, de tip peer groups.

Socializarea primară și secundară sunt succesive la început apoi se suprapun prin simultaneitatea factorilor ce o influențează, prin familia formată la maturitate, prin grupurile de prieteni, prin biserică, școală, locurile de muncă. Pentru fiecare din acești factori fiecare individ are opțiuni variabile de așezare. Poate rămâne atașat de ele le poate prefera, asta și în funcție și de trăsăturile native de personalitate. Se poate spune că efectele lor socializante sunt individualizate și din combinația lor rezultă o mare diversitate a identităților sociale intragenerațional și intergenerațional. (Grosu, 1997).

¹ Psihoterapeut doctor, doctorand în Sociologie la Universitatea Oradea

L. Vlăsceanu în *Dicționarul de sociologie* prezintă *procesul de socializare* ca pe unul bidirecțional, de transmitere și asimilare a unor atitudini, valori, concepții, comportamente specifice unui grup, având ca scop construcția socială identitară și relaționară. În procesul de socializare primară copilul se identifică cu persoanele de referință ale sistemului parental, împrumută conduitele specifice părinților. Socializarea în cadrul familiei se face prin două moduri: direct (acțiunea de socializare este conștientizată și direcționată de părinți, prin tehnici și metode însușite de aceștia) și indirect (prin modelele de conduită oferite involuntar de părinți). (Vlăsceanu, 1998).

Se poate face o delimitare între structura identitară dată de sexul biologic și sexul perceput la nivel psihologic. P. Iliuț fixează *identitatea de gen*, în accepțiunea de sex psihologic, gender în engleză, în procesul de asumare mentală a sexului biologic. El consideră genderul „o construcție socială, începând de la identificarea copilului, încă de mic, de a „fi băiat” (masculinitate) și „a fi fată” (feminitatea). Procesul este realizat prin intermediul procesului de socializare timpurie „(jucării și îmbrăcăminte diferite, așteptări de înaltă distinctivitate din partea părinților și, sau, a celor apropiați, până la segregarea de statusuri și roluri sociale specifice, în muncă, context domestic și altele)”. Procesele primare sunt continuate prin cele societale (în viața publică și politică). (Iliuț, 2005, pag. 99). Nevoia de a constui identitatea de gen este foarte mare, pentru că ea fundamentează dezvoltarea ulterioară a identității sociale a eului. (Kernberg, 2009)

Reperetele socializării sunt date de cei care joacă rolul de părinți, sau cei care sunt internalizați cel puțin ca părinți, *instituția socială a parentalității* fiind și ea în reconstrucție în ultimele decenii. Parentalitatea este un sistem de relații care include sentimente, iubire, atașament față de copii, toate conectate la niște roluri specifice, roluri fixate social, dar și la prescrieri valorice normativ-culturale, manifestate prin comportamente parentale ce includ ocrotirea, îngrijirea și educația oferite copiilor. (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017).

Atitudinile și comportamentele specifice rolului de gen sunt învățate și întărite în familie iar apoi sunt consolidate în mediul social al grupurilor de băieți sau fete, în mediul școlar dar și prin impactul mediilor de comunicare audio-vizuale și internet. (Witt, 1997)

2. Factori biologici versus factori sociali în formarea identității de gen

Studiile etologice au reliefat faptul că, la mamiferele non-primate, diferențierea hormonală prenatală a creierului predetermină comportamentul sexual. La primate comunicarea și învățarea socială timpurie sunt determinante, lucru cu atât mai valabil în cazul oamenilor. Deși hormonii androgini din perioada prenatală influențează intensitatea viitoarei dorințe sexuale atât la femei cât și la bărbați, gradul de predeterminare psihosocială al comportamentului social ar fi mai mare la femei decât la bărbați. (Kernberg, 2009)

3. Diferențierea între identitatea nucleară de gen și identitatea rolului de gen

O problemă de bază în discuția despre identitatea de gen este diferențierea între identitatea esențială, sau nucleară de gen, și identitatea rolului de gen.

Identitatea nucleară de gen este trăirea sentimentului de a fi femeie sau bărbat, fiind determinată nu de sexul biologic, ci de sexul atribuit. El a fost atribuit de către

structurile parentale și de îngrijire, în primii 2-4 ani de viață. Este o identitate dictată de felul diferit în care părinții își tratează băieții și fetele. Acest fapt este dovedit de situația copiilor hermafrodiți care în condițiile în care sunt tratați neechivoc ca fete sau băieți, își dezvoltă o identitate solidă de bărbat și femeie, indiferent de structura hormonală sau chiar de aspectul exterior al organelor genitale. (Kernberg, 2009, pag. 26)

Transsexualitatea, ca identitate nucleară de gen contrară sexului biologic, nu are nici o legătură cu anomaliiile fizice, genetice, hormonale sau genitale. Tiparul relațional primar al transexualilor bărbați (cei care sunt bărbați biologic dar au identitate nucleară specific feminină) ar fi relația cu o mamă bisexuală ca personalitate, distantă față de un tată pasiv sau indisponibil, o mamă care are o relație simbiotică cu fiul ei, ca și când acesta i-ar completa propria persoană. Astfel băiatul se identifică excesiv cu părintele de sex opus și respinge rolul masculin. Rolul masculin este inacceptat de mamă sau inadecvat modelat de tată. La transexualii femeie, tiparul relațional bazal este relația cu o mamă depresivă, ce respinge, și un tată care este indisponibil. În această situație nu se simte încurajată în rolul de fată și devine substituit masculin, care alină singurătatea și depresia mamei. (Kernberg, 2009, pag. 27).

Din analiza de mai sus se vede rolul avut de comportamentul timpuriu al mamei, astfel că o relație sănătoasă, un atașament protector și echilibrat al mamei față de copil este esențial într-o reacție sexuală normală a adultului.

Identitatea rolului de gen este modul de asumare identitară a comportamentelor considerate tipice pentru bărbați și femei, într-o anumită structură socială. Preconcepțiile sociale în ce privește fetele și băieții sunt în permanentă evoluție. Unele preconcepții, precum cea că băieții sunt mai buni la sarcinivizual-spațiale, ar avea și o bază biologică, dar majoritatea trăsăturilor de diferențiere sunt determinate de factori socio-culturali. Chiar și „schemele de iubire”, așa cum le numea Money, adică modurile în care ne alegem obiectele sexuale, se supun aceluiași mecanism de modelaj socio-cultural. (Kernberg, 2009, pag. 28).

4. Internalizarea prescripțiilor identitare în construirea rolului de gen

Sistemul de norme identitare din familie se internalizează prin mecanisme formative variate. Sistemul formativ cel mai uzitat este cel maniheist, al recompenselor și pedepselor, în care alternativa comportamentală nu există și poate exista doar supunere sau revoltă. Se blochează efectiv tendințele de manifestare ale unor comportamente neconforme cu rol-sexul vizat de părinți, prin diverse modalități de condiționare psihică. (Grosu, 1997)

S-au evidențiat patru modalități (Hartly) de bază în construirea rolului de gen al copilului:

- socializarea prin manipulare, prin preocuparea părinților de a implica copiii în anumite activități specifice rolului de gen;
- apelarea verbală, prin care se întăresc manipulările comportamentale anterioare, fata este prințesa, băiatul este fotbalistul.
- canalizarea și orientarea atenției copilului asupra unor obiecte, jucării, corespunzătoare sexului;
- demonstrarea activității, fetelor li se cere mai des să ajute la treburile casnice, băieții să facă activități considerate mai masculine. (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017).

5. Stereotipiile și limbajul în formarea identității de gen. Zona de confluență cu spațiul mediatic

Ca instrument privilegiat al socializării limbajul poate fi și el supus codării tiparelor familiare. Fiecare structură familială are și un cod lingvistic cu particularități proprii, de la modul particular de a conceptualiza sensul cuvintelor la modul în care se folosesc cuvintele pentru a exprima stări și emoții. Prin cuvinte se pot transmite inducții cu privire la scenariul de viață, preconcepte privind sex-rolurile asumate. Indicațiile lingvistice privind rolul ce trebuie asumat, sunt bazate pe stereotipii generale, transmise cu strictețe la noile generații.

Rolurile sociale specifice de gen sunt fixate prin stereotipii referitoare la meseriile ce pot fi adoptate de băieți și fete, limite ale comportamentului, funcții sociale specifice, stereotipii privind implicarea socială și modul de relaționare. Situațiile sociale concrete, rolurile sociale jucate de mamă și tată, felul în care își împart ei atribuțiile casnice, meseriile pe care le practică, zonele sociale frecventate, modul de gestionare a bunurilor comune de petrecere a timpului liber, fixează reperele de bază.

Un exemplu clasic este acela în care mama este casnică iar tatăl merge la serviciu. Acest model a fost depășit în ultimele decenii de modelul mixt în care ambii părinți au roluri sociale active, dar de nuanțe diferite. De exemplu mama merge la coafor, salon, tata la pescuit sau la meciuri de fotbal. Perioada în care copilul este cel mai angrenat în stereotipiile familiare este copilăria mică și perioada antepreșcolară, părinții și rudele, prietenii de familie, reprezintă universul social exhaustiv al formării lor identitate. Odată cu conștientizarea propriilor preferințe și abilități, cercul experiențelor se lărgeste, prin experiențe sociale diversificate, în primul rând cele școlare. (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017)

Zonele relaționării sociale, în care identitatea de gen este vizibilă, sunt conversația, înfățișarea, manierele, limbajul corpului, tipul de activitate. Un rol tot mai mare în promovarea unor modele masculine îl are masmedia și publicitatea, rețelele sociale și influencerii Internetului. De exemplu, felul particular în care comportamentele bărbaților și femeilor sunt prezentate în spoturile publicitare, au un impact puternic asupra întăririi stereotipurilor de gen existente sau în nuanțarea unora noi. În perioada primară a socializării, aceste modele acționează mai mult colateral, în funcție de expunerea copiilor la aceste zone sociale virtuale, dar și prin influența pe care acestea o au asupra propriilor părinți, sau îngijitori cu rol parental. Familia, mediul primar de creștere și socializare funcționează ca o formă de filtru spre cultura de gen (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017).

6. Constanță și asumare în identificarea cu părintele de același sex sau cu părintele de sex opus

Identificarea este un proces psiho-social de fuziune între subiect și modelul parental dominant, fuziune care duce la conformarea cu modelul parental, cel puțin la nivel atitudinal. Relațiile afective cu membrii familiei dau sentimentul constanței și substanței identitare, este o formă de ancoraj, de structurare identitară care să permită ulterior dezvoltarea armonioasă a propriei personalități și a propriei structuri relaționale cu lumea. Modelul parental cu care se identifică, se întărește eul copilului, îi dă o direcție de orientare în zona funcționalității sociale. Tulburările de identificare și apoi de creare a propriei identități pot duce la derivă, frustrare și eșec în deschiderea spre ceilalți.

Sinele propriu trece prin faze succesive în care își asumă autonomia acțiunilor și separarea, limitele față de ceilalți, percepuți ca alteritate a sinelui propriu. Un aspect important în structurarea identității sinelui social este perceperea constanței, să devină conștient că rămâne același indiferent de schimbările contextuale sau de schimbările uneori spectaculoase ale propriului corp, cu specificarea că și unele schimbări corporale sunt impuse de părinți, cum ar fi părul lung la fete și părul scurt la băieți.

Constanța și acceptarea de sine conform sexului biologic, la care se adaugă stereotipiile de gen specifice acestuia, formează o structură mentală complexă, generează o anumită raportare relațională și un anumit stil comportamental. Începând cu vârsta de 3 ani se observă tot mai mult cum fetița, băiatul, adoptă comportamente și preferințe specifice genului căruia îi aparține, se dezvoltă și o structură cognitivă, de înțelegere a conceptului de băiat, fată, cu tot ceea ce a receptat din mediul familiar că ar însemna asta, dar și un angajament emoțional față de propria identitate, angajament care se păstrează cel puțin până la adolescență, când vor fi posibile noi restructurări.

Adolescența poate aduce restructurări dramatice, fiind și perioada în care apar tulburările identității de gen, unele structuri cognitiv-atitudinale față de propriul sex pot fi păstrate altele pot fi schimbate radical. Schimbările se produc prin schimbarea centrelor de interes și de formare, informare, prin restructurarea sferei de interes în ce privește religia, viitoarea profesie, structurile relaționale dorite, chiar și a stilului de coping. Identitatea de gen devine o substructură a identității de sine.

Elementele inedite aduse de schimbările corporale, prin apariția caracteristicilor sexuale secundare, determină noi raportări la identitatea de gen. Apar structuri comportamentale specifice, apare implicarea în primele jocuri experiențe erotice, de aici restructurarea identității de gen. Este perioada în care presiunea socială a stereotipurilor de gen fiind mai puternică, mai ales în privința imaginii corporale, atitudinii, stilului vestimentar, pot apare schimbări și reajustări în direcția conformării la așteptările sociale. Apare fie atitudinea rebelă de încălcare voluntară exhibiționistă a acestor norme și integrarea în identități de gen, alternative, minoritare, fie cea de conformare. Fetele se conformează prin atenția acordată aspectului corporal, îngrijirii corporale, machiaj, manichiură, stil vestimentar mai feminin sau chiar provocator, iar băieții caută afirmarea virilității prin participarea la competiții sportive, atracția față de complexe comportamentale promovate în cercurile de băieți, fumatul, consumul de substanțe, alcool, angajarea precoce în activități sexuale, comportamente agresive. (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017)

7. Structura familială și identitatea de gen

Situația structurii familiale determină în mare măsură calitatea identității de gen. În familia tradițională, în care cuplul marital căsătorit, format din soț și soție, are roluri precis trasate, există și o diferențiere mai puternică a atitudinii față de copii, în funcție de gen. Se consideră că în mod special tatăl este cel care generează aceste diferențe, în funcție de sexul copilului. Tații au o interacțiune mult mai puternică cu băieții, cu care au mai multe activități comune, dar vor acorda mai mult suport emoțional fetelor. Mamele sunt mai echilibrate în atitudinea față de băieți sau fete, acordând în general suport emoțional egal.

Datorită rolului pe care tații îl au în interacțiunea cu băieții și în formarea identității lor de gen, se consideră că familiile monoparentale în care mamele își cresc

singure un băiat, fără suport masculin direct, trăsăturile caracteristice rolului de sex masculin se formează mai lent și deficitar, apărând o tendință mai pronunțată spre dependența maternă și spre manifestări violente. Dependenți și conflictuali, acești bărbați vor exacerba compensator masculinitatea agresivă, toxică, de la vârsta adultă sau se vor feminiza. Dacă absența tatălui este la vârste mai mici de 3-4 ani, apare o creștere a rolurilor tradițional feminine preluate de băieți de la singurul model existent, cel al mamelor singure, Băieții devin mai pasivi, docili, prin respectarea necondiționată a tuturor indicațiilor din partea mamei.

Se consideră că este necesar ca băiatul să aibă exemple puternice și sănătoase de comportament masculin. Oricum până la o anumită vârstă influența maternă este covârșitoare, iar fără model masculin este dificilă identificarea cu părintele de același sex sau cu persoanele reprezentative ale aceleiași sex, din jurul său. Altfel băiatul riscă să aibă o identitate de sex confuză și capacități mai reduse de expresie.

În schimb, în cazul fetelor, identificarea cu părintele de același sex este ușurată de preponderența îngrijirii materne. La fete mecanismul de identificare poate funcționa fără să se detașeze de mama ei, acesta fiind și unul din motivele pentru care fetele se maturizează mai devreme decât băieții (Bodrug-Lungu & Triboi, 2017)

8. Prescripțiile identitare contradictorii

Uneori factorii socializanți pot da mesaje contradictorii, cum este cazul în care un adolescent provine dintr-o familie cu principii religioase, tradiționaliste în ce privește rol-sexele, dar se integrează într-un peer groups cu viziuni ce încurajează experiențele erotice din zona divergenței identității de gen, atribuite în cadrul familial. Apare problema formării în adolescență, mai ales a unei formațiuni identitare fragmentare, de tip gender, o identitate psihologică de gen diferită de sexul biologic, cel puțin la nivel de atracție și experimentare.

În cazuri de derută prescriptivă, individul poate merge pe linia evitării reactive a unui tip de factori socializanți și atunci apare conflictul, revolta față de mediul prescriptiv familial primar sau dimpotrivă o supunere inerțială, fără discernământ, la prescripțiile identitare primare, mergând până la zona personalității dependente, supusă total axiologic și comportamental unui anumit tip de structura identitară dominantă.

Situația este mai pronunțată în cazul familiilor cu un singur copil, unde copilul este suprasaturat de atenția familiei iar presiunea identitară a familiei e așa de puternică încât acel copil nu mai este motivat să-și însușească, normele, modelele de comportament, valorile și credințele consacrate social. Acest copil ajunge la adolescență oarecum nesocializat și imatur, îi este greu să facă față relaționării sociale inter sexe, îi este greu să își formeze o familie proprie, solicitând în continuare centrarea familiei de origine pe nevoile lui și degenerând astfel relațiile dintre generații. (Grosu, 1997).

9. Identitățile de gendivergente. Cauzele devianței și asimilarea ei dialectică în societatea postmodernă

N. Grosu, în cartea *Esențele Sociologiei*, consideră că socializarea, în măsura în care depinde de trăsăturile native ale individului, va genera convergență sau divergență, între interesele proprii și interesele sociale. Convergența facilitează socializarea și individul se va integra bine social, divergența de interese va duce la respingerea socializării în forme comune. O personalitate divergentă actului de

socializare comun se va delimita, va deveni personalitate axiologică, se va opune trendului social și va contribui la schimbarea societății sau va deveni personalitate sociopată, la care interesele, impulsurile, sunt dominante în raport cu conștiința socială, guvernată de valori sociale. (Grosu, 1997, p. 44)

Și în cazul formării identității de gen se vede existența uneori a divergenței, o neasumare a rolului de gen atribuit, fie prin creativitate și personalizare, în perioada adolescenței, fie prin opoziție și nesupunere libertină, de aici apărând varietatea foarte mare a identităților fragmentare, combinate, inovate, contradictorii și alternative, în contrast adeseori cu interesele sociale comune. Sex-rolurile sunt întărite uneori de integrarea în structurile relaționale și socio-culturale alternative ale minorităților sexuale.

Conformarea la normele, standardele de sex-rol este relativă, iar abaterea comportamentului de la normele grupului sau societății constituie devianța. Dar ceea ce este azi deviant poate constitui normă pentru un grup de sex-rol nou constituit, astfel încât dialectica între normele sociale standard și cele minoritare sau în curs de constituire este permanentă. (Grosu, 1997, p. 44)

La nivelul familiei sau a structurii parentale și de îngrijire, în care a crescut copilul, poate apărea, la fel ca și la nivelul macrosocial, o stare de anomie. Anomia așa cum a teoretizat-o Durkheim, este o destructurarea normelor existente prin schimbări sociale rapide, care nu permit restructurarea unor noi norme. Această situație poate fi în caz de evenimente familiare majore, divorț, moartea unui părinte sau plecarea părinților la muncă în străinătate, mutarea în alt mediu socio-cultural, evenimente care se succed traumatic și bulversant până la nivelul constituirii identității sociale sau de sex-rol. În aceste situații acționează mai mult factorii conjuncturali și impulsurile momentane, calitatea deviantă a acestor structurări fiind apreciată în funcție de gradul în care lezează interesele comune sociale. (Grosu, 1997, p. 52)

O altă teorie a devianței, cea a tensiunii structurale a lui Robert Merton. Nivelul foarte înalt al expectanțelor, standardelor, obiectivelor, fixate de structurile parentale, nu este dublat și de posibilitățile reale de afirmare socială în această direcție, fie prin lipsa oportunităților de afirmare, fie prin incapacitatea copilului de a realiza, îndeplini acele obiective. Perfecționismul părinților și expectanțele lor nerealiste aduc tensiunea conflictuală față de manifestările comportamentale ale copilului. (Grosu, 1997, p. 52). De exemplu, expectanțele nerealiste ale unui părinte, care dorește ca fiul să joace fotbal, să aibă activități sportive, poate veni în conflict cu realitatea situațională a copilului. Copilul poate că nu are rezistența fizică, dezvoltarea neuro-motrică, suportul logistic pentru a activa această expectanță. Fiind o expectanță asociată cu masculinitatea, tensiunea poate genera refugiul în alte direcții comportamentale divergente.

În viziunea asocierii diferențiale a lui Edwin Sutherland, devianța apare prin transmiterea comportamentelor deviante în sistemul interrelațional al subculturilor deviate. (Grosu, 1997). Atunci când părinții fac parte din minorități sexuale, modelele transmise sunt în contrast cu standardul mediu, asimilarea lor fiind relativă, în funcție de impactul familiei lărgite și a factorilor sociali generali. Astfel că în familiile în care părinții aparțin minorităților sexuale, modelele preluate de copii pot fi la rândul lor divergente față de viziunea părinților.

O cauză a divergenței este și etichetarea, practică sistematic de unul sau de ambii părinți. Dacă băiatul are a propiere mai mare de mamă, preocupări mai

feminine, el ar putea fi etichetat cu atribute feminine sau numiri feminine, acest lucru putând întări comportamentul respectiv care devine un refugiu ireversibil, cu proiecții de viitor conform etichetei.

În acest context se vehiculează ideea, controversată desigur, că, având în vedere structura actuală a rolurilor de gen, o orientare androgină a identității de gen ar fi mai benefică pentru copii, decât aderența la o structură tradițională dihotomică a rolurilor de gen. (Witt, 1997).

10. Fragilitatea masculină a ultimelor decenii din societatea occidentală în contrast cu fragilitatea feminină din societățile tradiționaliste

Fragilitatea masculină, mai crescută, din ultimele decenii, este dată de adaptarea la cerințe sociale mai precise, dar tot mai greu de împlinit. Definirea atitudinilor masculine e mai puternică. Atitudinile de respingere și ridiculare a băieților feminizați, a căror comportamente sunt considerate feminizate, și nu corespund comportamentelor tradiționale de sex-rol, sunt mai puternice în grupurile de băieți, de aceea, aceștia ajung să comunice mai ușor cu fetele. Grupurile de fete sunt mai permissive față de fetele masculinizate, care nu respectă standardele comportamentale tradițional feminine. (A. Steriker, L. Kurdek apud Bodrug-Lungu & Triboi, 2017)

Adolescența este perioada critică în care schișarea masculinității ca identitate socială de gen este supusă la restructurări ce întăresc sau modifică schișa fixată în socializarea primară. Relațiile strânse din grupurile de băieți sunt acum cheia în fixarea identității sociale a masculinității. Acomodarea la noile standarde ale masculinității este dificilă, în contextul marginalizării mult discutatei masculinități toxice și având în vedere că s-a produs o schimbare a standardelor în ce privește comportamentele masculine dezirabile social. (Rogers, Nielsen, & Santos, 2021)

În contrast cu această fragilitate a dezirabilității masculinității, din societatea occidentală, avem fragilitatea condiției feminine din societățile tradiționaliste musulmane, sau din cele asiatice. Astfel, conform unui studiu recent asupra dezvoltării identității rolului de gen din societatea chineză, se constată rezistența ideologiei tradiționaliste despre inegalitatea fundamentală dintre bărbat și femeie, femeia fiind considerată ca fiind subordonată bărbatului prin natură (Sing, 2006). În acest context noile roluri sociale ale femeii vin în conflict cu valorile tradiționale familiare generând conflicte de rol și stres. Idealul tradițional feminin era ca aceasta să se căsătorească cu un bărbat bun, să dea naștere la băieți și să spere în succesul acestora. O consecință imediată este preferința cuplurilor din aceste societăți pentru nașterea de băieți și rata crescută a infanticidului feminin.

Concluzii

Se poate face o delimitare între structura identitară dată de sexul biologic și sexul perceput la nivel psihologic, *identitatea de gen*. În socializarea primară reperele sunt date de cei care joacă rolul de părinți, internalizați cel puțin ca părinți, *instituția socială a parentalității*. Atitudinile și comportamentele specifice rolului de gen sunt învățate și întărite în familie iar apoi sunt consolidate în mediul social al grupurilor de băieți sau fete, în mediul școlar dar și prin impactul mediilor de comunicare audio-vizuale și internet.

Comunicarea și învățarea socială timpurie sunt determinante în formarea identității de gen, gradul de determinare psihosocială al comportamentului fiind

mai mare la femei decât la bărbați. Identitatea nucleară de gen ca trăirea sentimentului de a fi femeie sau bărbat, fiind determinată nu de sexul biologic ci de sexul atribuit, de către structurile parentale și de îngrijire în primii 2-4 ani de viață. Un rol determinant îl are comportamentul timpuriu al mamei, astfel că o relație sănătoasă, un atașament protector și echilibrat al mamei față de copil este esențial într-o reacție sexuală normală a adultului.

Identitatea rolului de gen este dictată de preconcepțiile parentale privind rolurile de gen. Indicațiile lingvistice, privind rolul ce trebuie asumat, sunt bazate pe stereotipii generale, transmise cu strictețe la noile generații, stereotipii referitoare la meseriile ce pot fi adoptate de băieți și fete, limite ale comportamentului, funcții sociale specifice, stereotipii privind implicarea socială și modul de relaționare.

Modelul parental cu care copilul se identifică întărește eul copilului și îi dă o direcție de orientare în zona funcționalității sociale. Tulburările de identificare și apoi de creare a propriei identități pot duce la derivă, frustrare și eșec în deschiderea spre ceilalți. Constanța și acceptarea de sine conform sexului biologic la care se adaugă stereotipiile de gen specifice acestuia formează o structură mentală complexă, generează o anumită raportare relațională și un anumit stil comportamental.

Situația structurii familiale determină în mare măsură calitatea identității de gen. Datorită rolului pe care tații îl au în interacțiunea cu băieții și în formarea identității lor de gen se consideră că familiile monoparentale în care mamele își cresc singure un băiat, fără suport masculin direct, trăsăturile caracteristice rolului de sex masculin se formează mai lent și deficitar. Fără model masculin este dificilă identificarea cu părintele de același sex sau cu persoanele reprezentative ale aceluiași sex, din jurul său, altfel riscă să aibă o identitate de sex confuză și capacități mai reduse de expresie. Aceste confuzii sunt accentuate de apariția unor divergențe față de standardele fixate.

În contrast cu fragilitatea masculinității din societatea occidentală avem fragilitatea condiției feminine din societățile tradiționaliste musulmane, sau din cele asiatice, noile roluri sociale ale femeii vin în conflict cu valorile tradiționale familiare generând conflicte de rol și stres. O consecință imediată este preferința cuplurilor din aceste societăți pentru nașterea de băieți și rata crescută a infanticidului feminin.

Bibliografie/ webografie:

- Bodrug – Lungu, V. & Triboi I. (2017). *Rolul părinților în procesul socializării de gen a copiilor*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/P-39-48.pdf. Vizualizat pe 12. 012022.
- Grosu N. (1997). *Esențele sociologiei* București. Ed. Militară.
- Iluț, P. (2005). *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași: Polirom.
- Kernberg F. Otto. (2009) *Relații de iubire. Normalitate și patologie*. Trad. Niță D. Ș., București. Ed. Trei.
- Kernberg F. Otto. (1995), *Love relations. Normality and Pathology*. Yale University Press. U. S. A.
- Rogers, A., Nielson, M. G., & Santos, C. E. (2021). *Manning up while growing up: A developmental-contextual perspective on masculine gender-role socialization in adolescence. Psychology of Men & Masculinities*. 22 (2). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/men0000296>. Accesat pe 18. 01. 2022.
- Sing, L. (1996). *Growing Up the Chinese Way: Chinese Child and Adolescent Development*, Chinese University Press.
- Witt, Susan D. (Summer 1997). *Parental influence on children's socialization to gender roles. Adolescence; Roslyn Heights*. Vol. 32. Iss. 126. <https://www.proquest.com/docview/195928943?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Accesat pe 12. 01. 2022.
- Zamfir C. & Vlăsceanu L. (coord.). (1993). *Dictionar de sociologie*. București. Editura Babel.

CONSILIERE ȘI ORIENTARE EDUCAȚIONALĂ ȘI PROFESIONALĂ – STAGII DE PRACTICĂ PENTRU ELEVII LICEELOR TEHNOLOGICE ARAD

**Ovidiu Florin TODERICI¹,
Prof. Marius GONDOR²,
Angela-Carmen PLĂCINTAR³**

This paper presents the conseling and orientaion activity carried out within the POCU Project „Practical Intership for Arad Technological High School Stuentns”, which took place in the 2021-2022 and 2022-2023 school years. The beneficiary of this project was the School Inspectorate from Arad, wich also has capacity of coordinator, as well as for technological high schools from the Municipality of Arad, wich had the capacity of member. The result of activity A2. 1 Information, awereness and conseling/guidance are reflected in the Progress Analysis of the counseling and guiance activity, carried out at the en of the two school years, by applying an initial online questionnaire and a final one, which was developed at the beginning of the project, by the school counselor expert.

„Stagii de practică pentru elevii liceelor tehnologice ARAD” este un Proiect POCU, având sursa de finanțare din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020, Axa prioritară 6 – Educație și competențe, ID: 130612, care s-a derulat în Județul Arad pe o durată de 24 luni. Grupul țintă al proiectului a fost alcătuit din 181 de elevi din 4 licee tehnologice din municipiul Arad, iar valoarea totală a fost de 2, 322, 245 lei.

Obiectivul general al proiectului a fost: Dezvoltarea aptitudinilor de muncă ale elevilor din învățământul secundar și terțiar non – universitar (ISCED 2-4, nivel de calificare 3-5), respectiv a 181 de elevi de la 4 licee tehnologice din municipiul Arad, pentru facilitarea tranziției acestora de la școală la viața activă și îmbunătățirea condițiilor de inserție pe piața muncii, consiliere și orientare profesională, prin activități suport pentru ocupare, și prin organizarea de stagii de practică la agenți economici din domeniul în care aceștia se pregătesc, pe o perioadă de 24 de luni.

Beneficiarul proiectului a fost Inspectoratul Școlar Județean Arad, iar membri au fost: Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad, Liceul Tehnologic de Construcții și Protecția Mediului Arad, Liceul Tehnologic „Francisc Neuman Arad”, și Liceul Tehnologic „Francisc Neuman Arad” – structura Liceul Tehnologic „Iuliu Moldovan” Arad.

Pe parcursul proiectului, *elevii au beneficiat* de ședințe de consiliere și orientare profesională, au participat la formare profesională teoretică și practică, în școală, au

¹ Director CJRAE Arad, Prof. consilier școlar

² Inspector Școlar General IȘJ Arad

³ Prof. consilier școlar

urmat stagii de practică la agenții economici din domeniu și au beneficiat de „trusa meseriașului” pentru începerea activității profesionale.

Activitatea A2. 1 Informare, conștientizare și consiliere/orientare, a avut în vedere trei tipuri de activitate:

- *Realizarea campaniei de informare și conștientizare a elevilor, pentru atragerea în proiect.* În cadrul acestei activități, elevilor le-au fost prezentate informații despre proiect (obiectiv, grup țintă, beneficii, activități etc), în vederea informării și atragerii lor în proiect.
- *Consiliere și orientare profesională, în vederea autoevaluării, dezvoltării personale și valorificării la maximum a aptitudinilor personale, în vederea găsirii unui loc de muncă adecvat pregătirii lor.* În cadrul unor exerciții și prin aplicarea unor Chestionare, elevii și-au investigat interesele, valorile, abilitățile și trăsăturile de personalitate, și au inserat toate aceste elemente de AUTOCUNOAȘTERE în propriul Curriculum Vitae (CV) și în Scrisoarea de intenție, pe care au învățat să le elaboreze. Apoi au descoperit elementele importante de care este indicat să țină cont la un interviu de angajare.
- *Consiliere privind căutarea unui loc de muncă.* Pe parcursul acestei activități, elevii au învățat să exploreze piața muncii, să culeagă informații și să ia o decizie privind cariera.

Rezultatele activității A2. 1 *Informare, conștientizare și consiliere / orientare*, sunt reflectate în Analiza de progres a activității de consiliere și orientare, realizată la finalul fiecăruia între cei doi ani școlari, prin aplicarea unui chestionar online inițial și a unui final, care a fost elaborat la începutul proiectului, de către expertul consilier școlar.

Pe parcursul derulării acestei activități, s-a monitorizat progresul obținut de către elevi, prin repetarea chestionarului inițial (evaluare inițială, intermediară și finală), iar interpretarea datelor obținute a fost realizată prin comparația între datele obținute la evaluarea inițială și datele obținute la evaluarea finală a activităților de consiliere și orientare în carieră. Analiza de progres astfel realizată, ne oferă un feedback privind calitatea programului implementat și anume, faptul că programul este foarte util, că este adaptat nevoilor elevilor incluși în GT și că a contribuit semnificativ la dezvoltarea personală a elevilor.

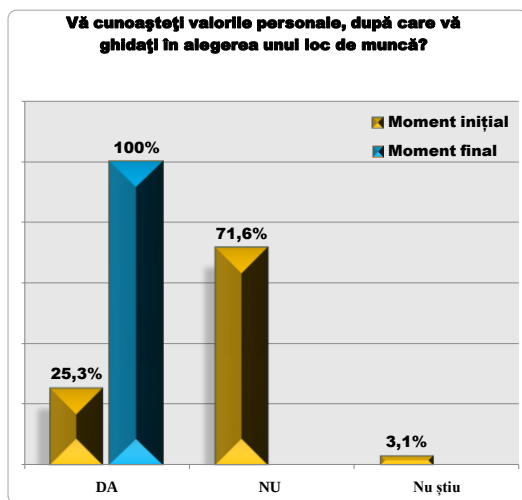
În realizarea analizei de progres a activităților de consiliere, ca metodă, a fost utilizat *ancheta indirectă*, realizată prin chestionare on-line autoadministrate, prin intermediul aplicației Google Forms. Ancheta face parte din rândul metodelor cantitative, urmărind, cu precădere distribuția statistică a opțiunilor individuale (câți indivizi au răspuns într-un anumit fel). Totuși, pe parcursul activităților de consiliere, dintre elevii grupului țintă care la început credeau că sunt familiarizați cu anumite aspecte, au conștientizat faptul că, de fapt, nu știau atât de multe și că, în urma ședințelor de consiliere au înțeles acest lucru și și-au îmbunătățit percepția asupra multora din temele prezentate, dar mai ales și-au îmbunătățit gradul de autocunoaștere și dezvoltare personală în orientarea în carieră. Aceste aspecte au fost relevate și prin chestionare, dar mai ales prin discuțiile libere, din interacțiunea cu expertul consilier școlar și cu colegii în timpul ședințelor de consiliere.

În cele ce urmează, redăm răspunsurile respondenților din grupul țintă al anului II de proiect, care au participat la activitățile de consiliere și orientare în anul școlar 2022-2023.

1. Vă cunoașteți valorile personale, după care vă ghidați în alegerea unui loc de muncă?

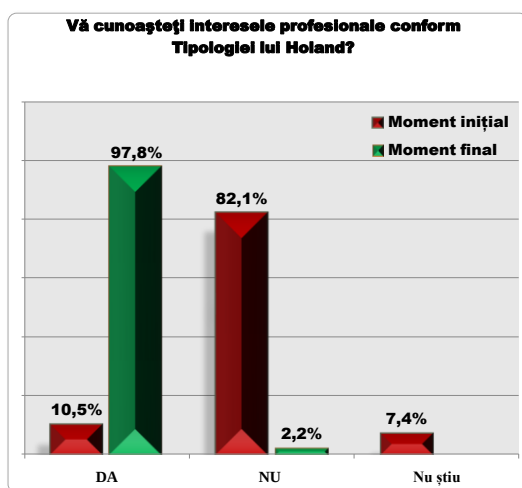
Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului își cunosc valorile personale după care se ghidează în alegerea unui loc de muncă. Dacă la început, doar 25, 3% din elevi au declarat că își cunosc valorile personale, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 100%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu își cunosc valorile personale după care se ghidează în alegerea unui loc de muncă a scăzut de la 71, 6% în momentul inițial la 0 % în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, spre deosebire de momentul inițial, când procentul nehotărâților/indecisilor a fost 3, 1%, la finalul acivățiilor de consiliere, nu s-au înregistrat subiecți care să fie indeciși în privința cunoașterii intereselor profesionale, conform Tipologiei lui Holland.

Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea, clarificarea, interiorizarea, cunoașterea valorilor personale după care elevii din grupul țintă se ghidează în alegerea unui loc de muncă.



2. Vă cunoașteți interesele profesionale conform Tipologiei lui Holand?

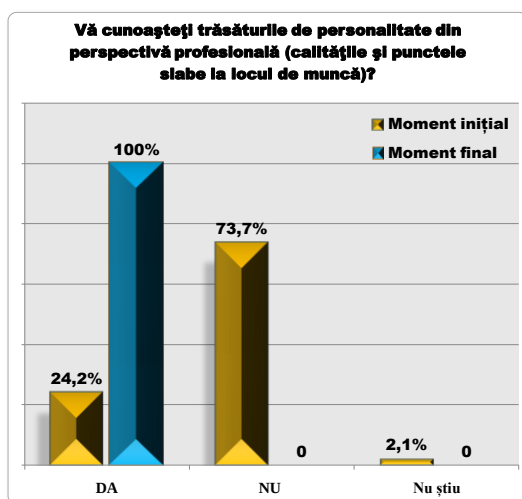
Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului își cunosc interesele personale după care se ghidează în alegerea unui loc de muncă. Dacă la început, 10, 5% din elevi au declarat că își cunosc interesele personale, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 97, 8%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu își cunosc valorile personale după care se ghidează în alegerea unui loc de muncă a scăzut de la 88, 1% în momentul inițial la doar 2, 2% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că spre deosebire de momentul inițial, când procentul nehotărâților/indecisilor a fost 7, 4%, la finalul acivățiilor de consiliere, nu s-au înregistrat subiecți care să fie indeciși în privința cunoașterii intereselor profesionale, conform Tipologiei lui Holland. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea, clarificarea, interiorizarea, cunoașterea intereselor personale conform Tipologiei lui Holand.



3. Vă cunoașteți trăsăturile de personalitate din perspectivă profesională (calitățile și punctele slabe la locul de muncă)?

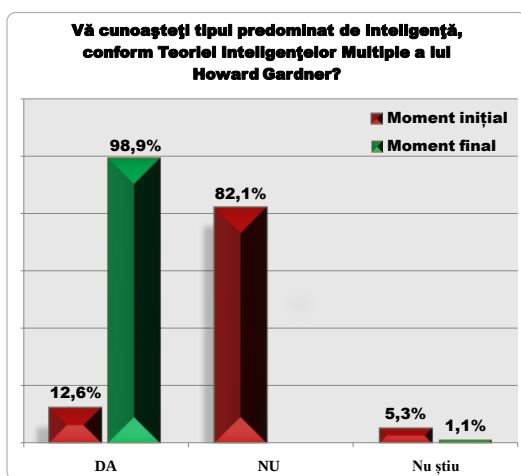
Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului își cunosc trăsăturile de personalitate din perspectiva profesională. Dacă la început, 24, 2% din elevi au declarat că își cunosc aceste trăsături de personalitate, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 100%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu și le cunosc, a scăzut de la 73, 7% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că și procentul nehotărâților/indecizilor a scăzut de la 2, 1% la 0%.

Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea, clarificarea, interiorizarea, cunoașterea trăsăturilor de personalitate din perspectiva profesională (calități și puncte slabe la locul de muncă).



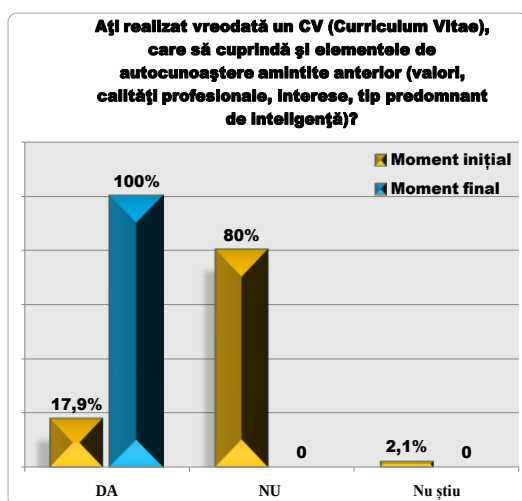
4. Vă cunoașteți tipul predominant de inteligență, conform Teoriei Inteligențelor Multiple a lui Howard Gardner?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului își cunosc tipul predominant de inteligență, asociat cu abilitățile sale. Dacă la început, 12, 6% din elevi au declarat că își cunosc tipul predominant de inteligență, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 98, 9%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu își cunosc tipul predominant de inteligență, a scăzut de la 82, 1% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că și procentul nehotărâților/indecisilor a scăzut de la 5, 3% la 1, 1%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea, clarificarea, interiorizarea, cunoașterea tipului predominant de inteligență, conform Teoriei inteligențelor Multiple a lui Howard Gardner.



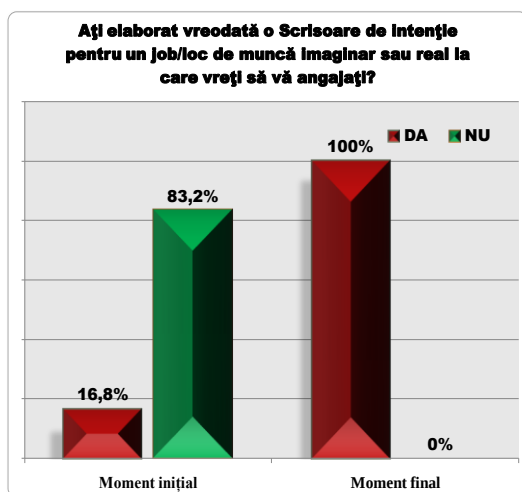
5. Ați realizat vreodată un CV (Curriculum Vitae), care să cuprindă și elementele de autocunoaștere amintite anterior (valori, calități profesionale, interese, tip predominant de inteligență)?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului au realizat vreodată un Curriculum Vitae care să cuprindă și elementele de autocunoaștere amintite anterior (valori, calități profesionale, interese, tip predominant de inteligență). Dacă la început, 17, 9% din elevi au declarat că a realizat un astfel de document, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 100%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu au realizat un astfel de CV, a scăzut de la 80% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că și procentul nehotărâților/indecisilor a scăzut de la 2, 1% la 0%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea și la clarificarea, modului în care se elaborează un astfel de document.



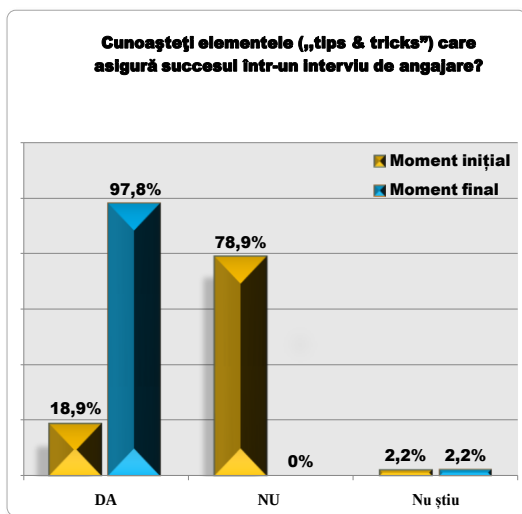
6. Ați elaborat vreodată o Scrisoare de intenție pentru un job/loc de muncă imaginar sau real la care vreți să vă angajați?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului au elaborat vreodată o Scrisoare de intenție pentru un job/loc de muncă imaginar sau real la care doresc să se angajeze. Dacă la început, 16, 8% din elevi au declarat că a realizat un astfel de document, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 83, 2%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu au realizat o Scrisoare de intenție, a scăzut de la 100% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la însușirea și la clarificarea, modului în care se elaborează o Scrisoare de intenție pentru un job/loc de muncă imaginar sau real la care elevii doresc să se angajeze.



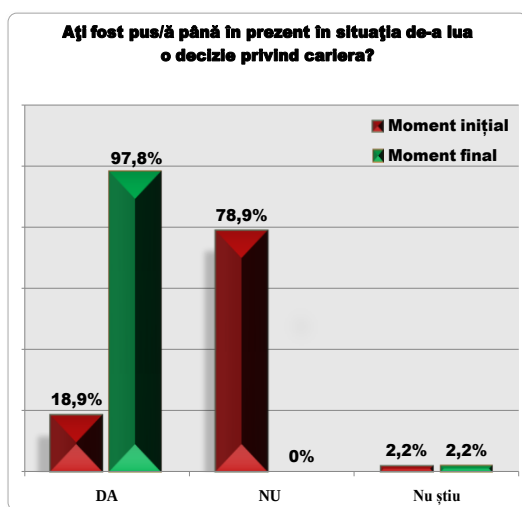
7. Cunoașteți elementele („tips & tricks”) care asigură succesul într-un interviu de angajare?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului cunosc elementele („tips & tricks”) care asigură succesul într-un interviu de angajare. Dacă la început, 18, 9% din elevi au declarat că le cunosc, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 97, 8%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu cunosc aceste elemente, a scăzut de la 78, 9% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final, iar, procentul nehotărâților/indecișilor a rămas constant la 2, 2%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la cunoașterea elementelor („tips & tricks”) care asigură succesul într-un interviu de angajare.



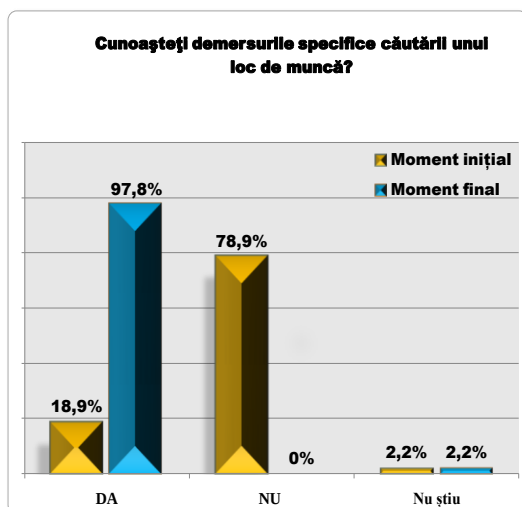
8. Ați fost pus/ă până în prezent în situația de-a lua o decizie privind cariera?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului au fost puși până în prezent în situația de-a lua o decizie privind cariera. Dacă la început, 18, 9% din elevi au declarat că au luat până în prezent o decizie privind cariera, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 97, 8%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu au luat această decizie, a scăzut de la 78, 9% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că procentul nehotărâților / indecișilor a rămas constant, la 2, 2%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la luarea unei decizii privind cariera de către elevii din GT al proiectului.



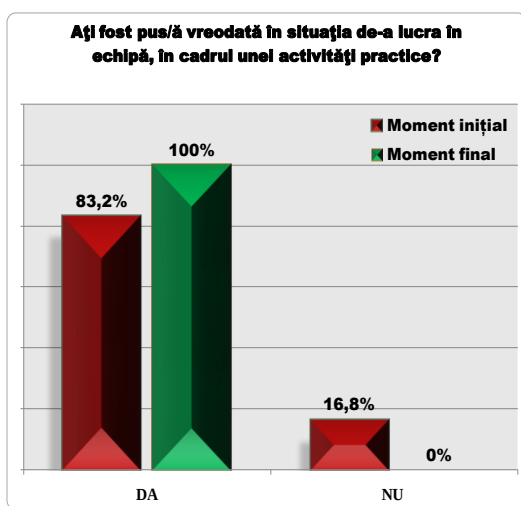
9. Cunoașteți demersurile specifice căutării unui loc de muncă?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă al proiectului cunosc demersurile specifice căutării unui loc de muncă. Dacă la început, 18, 9% din elevi au declarat că le sunt familiare demersurile specifice căutării unui loc de muncă, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut semnificativ la 97, 8%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu cunosc demersurile specifice căutării unui loc de muncă, a scăzut de la 78, 9% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata că și procentul nehotărâților / indecișilor a rămas constant, la 2, 2%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului au contribuit substanțial la cunoașterea de către elevi a demersurilor specifice căutării unui loc de muncă.



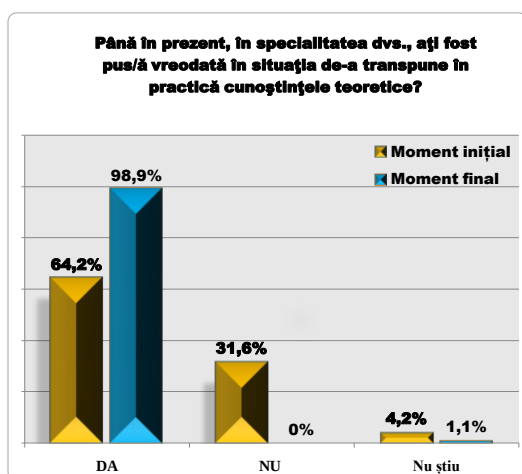
10. Ați fost pus/ă vreodată în situația de-a lucra în echipă, în cadrul unei activități practice?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă au fost puși vreodată în situația de-a lucra în echipă, în cadrul unei activități practice. Dacă la început, 87, 1% din elevi au declarat că le sunt familiare demersurile specifice căutării unui loc de muncă, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut la 97, 8%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu a fost puși vreodată în situația de-a lucra în echipă a scăzut de la 11, 8% în momentul inițial la doar 1, 1% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata faptul că procentul nehotărâților / indecișilor a rămas constant, respectiv la 1, 1%. Așadar, se poate deduce că activitățile de consiliere și orientare din cadrul proiectului au contribuit și la exersarea lucrului în echipă de către elevii din grupul țintă.



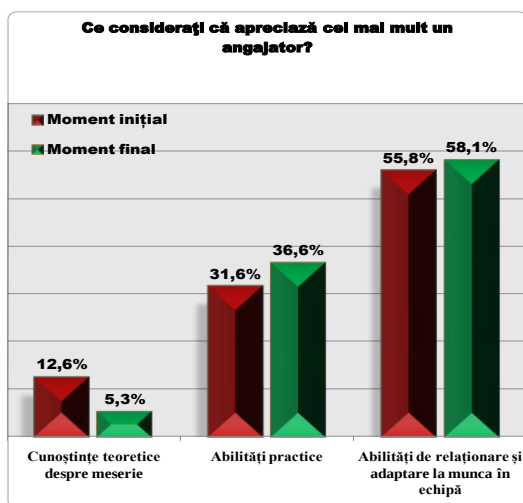
11. Până în prezent, în specialitatea dvs., ați fost pus/ă vreodată în situația de-a transpune în practică cunoștințele teoretice?

Întrebarea a vizat să surprindă dacă elevii cuprinși în grupul țintă au fost puși vreodată în situația de-a transpune în practică cunoștințele teoretice din specialitatea lor. Dacă la început, 64, 2% din elevi au declarat că au făcut acest lucru, la sfârșit, după angrenarea în activitățile proiectului, procentul celor care au răspuns afirmativ a crescut la 98, 9%. În mod analog, procentul celor care au declarat că nu a fost puși vreodată în situația de-a lucra transpune în practică cunoștințele teoretice din specialitatea lor a scăzut de la 31, 6% în momentul inițial la 0% în momentul aplicării chestionarului final. De asemenea, din graficul de mai jos, se poate constata faptul că procentul nehotărâților / indecișilor a scăzut de la 4, 2%, la 1, 1%. Așadar, se poate deduce că activitățile din cadrul proiectului, derulate până în luna mai 2023, au contribuit și la transpunerea în practică a cunoștințelor teoretice din specialitatea elevilor din grupul țintă.



12. Ce considerați că apreciază cel mai mult un angajator?

Întrebarea a vizat să releve care sunt, în opinia elevilor respondenți, aspectele apreciate cel mai mult de un angajator la un (potențial) angajat. O analiză comparativă a celor două momente de aplicare a chestionarului arată că elevii opiniază că, deopotrivă, abilitățile practice, cât și abilitățile de relaționare și adaptare la munca în echipă sunt apreciate cel mai mult de angajator, fără o diferență semnificativă între cele două etape de chestionare.



STUDIU PSIHOSOCIOLOGIC PRIVIND OPȚIUNILE ELEVILOR DE CLASA A VIII-A DIN ANUL ȘCOLAR 2022-2023. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ LA NIVELUL JUDEȚULUI ARAD

Florin-Vasile MUJ¹,
Ovidiu-Florin TODERICI²

The options study is a (psycho)sociological research carried out annually, at the level of Arad county, by the County Center for Educational Resources and Assistance (CJRAE) Arad in collaboration with the County School Inspectorate (ISJ) Arad and public pre-university education units with gymnasium level of schooling in the municipality and county of Arad, with the aim of finding out what are the streams, profiles, fields of qualifications and specializations or qualifications towards which pupils from the 8th grade are oriented in order to continue their studies at the next level of education (the 9th grade from high school or vocational education). The results of the study, contained in the research report, are forwarded to the ISJ and serve this institution in the elaboration of the offer regarding the schooling plan for the next school year.

Studiul opțiunilor este o cercetare (psiho)sociologică desfășurată anual, la nivelul județului Arad, de către Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) Arad în colaborare cu Inspectoratul Școlar Județean (ISJ) Arad și unitățile publice de învățământ preuniversitar cu nivel gimnazial de școlarizare din municipiul și județul Arad, cu scopul de a afla care sunt filierele, profilurile, domeniile de calificări și specializările sau calificările spre care se orientează elevii din clasa a VIII-a pentru continuarea studiilor la următorul nivel de învățământ (clasa a IX-a din învățământul liceal sau învățământul profesional). Rezultatele studiului, cuprinse în raportul de cercetare, se înaintează către ISJ și servesc acestei instituții în elaborarea ofertei privind planul de școlarizare pentru anul școlar următor.

Pentru îndeplinirea prevederilor art. 5, lit. a) și d), ale art. 8, lit. a) și g) și ale art. 9, lit. j), k) și p) din *Regulamentul privind organizarea și funcționarea centrelor județene / al municipiului București de resurse și asistență educațională*, aprobat prin OMECTS nr. 5555 din 7 octombrie 2011, precum și ale art. 15, lit. i) și j) și art. 16, lit. h) din *Anexa 1 la Regulamentul* menționat, și în acest an școlar, 2022-2023, CJRAE Arad a elaborat și a derulat în perioada noiembrie-decembrie 2022 **Studiul opțiunilor (Studiul)**, cu implicarea tuturor profesorilor consilieri școlari din cadrul CJAP Arad și din cabinetele de asistență psihopedagogică de la nivelul unităților de învățământ preuniversitar din județul Arad.

¹ Profesor consilier școlar

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

După designul obișnuit din anii școlari anteriori, *Studiul* a cuprins 4 etape, astfel:

I) Etapa 1 – de informare și orientare școlară și profesională a elevilor din clasa a VIII-a

În această etapă, la nivelul tuturor unităților publice de învățământ preuniversitar cu nivel gimnazial de școlarizare din municipiul și județul Arad, profesorii consilieri școlari au organizat și au susținut activități de informare a elevilor din clasele a VIII-a cu privire la oferta educațională din județul Arad pentru anul școlar 2023-2024 și activități specifice de orientare școlară și profesională, menite să ofere elevilor posibilitatea exprimării în cunoștință de cauză și în mod cât mai acurat a opțiunilor pentru continuarea studiilor la următorul nivel de învățământ (clasa a IX-a din învățământul liceal sau învățământul profesional).

Fiecare profesor consilier școlar și-a organizat și desfășurat aceste activități în unitățile de învățământ în care are normat cabinetul de asistență psihopedagogică, profesorii consilieri școlari din cadrul CJAP organizând și susținând activitățile în unitățile în care nu funcționează cabinete de asistență psihopedagogică.

În sprijinul organizării și desfășurării activităților, profesorii consilieri școlari din unitățile de învățământ au primit materiale și instrumente de lucru elaborate de către profesorii consilieri școlari din cadrul CJAP.

II) Etapa 2 – de culegere a datelor privind opțiunile școlare ale elevilor din clasa a VIII-a

În această etapă s-au colectat datele prin care au fost consemnate opțiunile concrete ale elevilor din clasa a VIII-a pentru filierele, profilurile, domeniile de calificări și specializările sau calificările spre care se orientează.

Înregistrarea datelor s-a realizat online, prin intermediul unui formular Google predefinit ce a fost pus la dispoziția profesorilor consilieri școlari prin grija CJAP, alături de precizările necesare privind modul de lucru și de completare.

Formularul s-a completat de către fiecare elev în parte, cu sprijinul și sub îndrumarea profesorului consilier școlar, care a condus operațiunea de răspuns la fiecare întrebare, luată rând pe rând și care a oferit explicațiile necesare acestui proces și ori de câte ori a fost nevoie.

Formularul s-a putut completa de pe orice dispozitiv cu conexiune la internet.

III) Etapa 3 – de prelucrare și interpretare a datelor

În această etapă a avut loc analiza statistică a datelor colectate și interpretarea rezultatelor obținute. Analiza a fost realizată de către coordonatorul CJAP.

IV) Etapa 4 – de întocmire a raportului de cercetare

În această ultimă etapă se întocmește prezentul raportul de cercetare, raport care se înaintează către ISJ Arad, cu avizul directorului CJRAE Arad.

Graficul prevăzut al derulării **Studiului** a fost următorul:

Etapa	Perioada
1	14. 11. 2022-18. 11. 2022
2	21. 11. 2022-25. 11. 2022
3	05. 12. 2022-09. 12. 2022
4	12. 12. 2022-16. 12. 2022

Metoda de cercetare și populația investigată

Metoda de cercetare: *Ancheta sociologică*

Tehnica: *directă, față-în-față*

Instrumentul de cercetare: *Chestionarul – formular Google*

Populația investigată: *elevii din clasa a VIII-a din județul Arad*

Volumul populației (N): *cf. datelor ISJ 3678 de elevi*

Volumul eșantionului obținut: *3080 de elevi*

Cercetarea a fost concepută să se realizeze exhaustiv, adică pe întreaga populație școlară a elevilor de clasa a VIII-a din județul Arad, dar la cercetare au participat 3080 de elevi (~84%) din totalul de 3678.

50, 5% din totalul de 3080 al elevilor respondenți, adică un număr de 1556 de elevi sunt de gen masculin și 49, 5% (1524 de elevi) sunt de gen feminin, iar 55, 9% au mediul de rezidență urban și 44, 1% rural. În tabelul de mai jos se prezintă asocierea dintre mediul de rezidență al respondenților și genul acestora.

Mediul de rezidență	Genul		Total
	Masculin	Feminin	
Urban	869	854	1723
	28, 2%	27, 7%	55, 9%
Rural	687	670	1357
	22, 3%	21, 8%	44, 1%
Total	1556	1524	3080
	50, 5%	49, 5%	100%

Din totalul de 3080 de elevi respondenți, 28 reprezentând 0, 9% spun că intenționează să abandoneze școala după finalizarea clasei a VIII-a, deci să nu continue studiile la următorul nivel de învățământ, iar 42 (1, 4%) nu știu dacă vor continua școala sau nu răspund ce intenție au.

85 de elevi (2, 8%) spun că vor continua școala în alt județ din România, 13 elevi (0, 4%) vor pleca în străinătate, iar 42 de elevi (1, 4%) nu știu sau nu răspund unde vor continua școala, adică dacă o vor continua tot în județul Arad sau în altă parte.

Scăzând acești elevi din totalul de 3080 rezultă un număr de **2870** de elevi care spun că vor continua școala și o vor continua tot în județul Arad. Acești din urmă elevi

sunt cei care și-au exprimat și opțiunea pentru școala și specializarea sau calificarea pe care doresc să le urmeze.

Situația se prezintă în tabelul următor.

	Nr. de elevi	Procente	Procente cumulate
Intenționează să abandoneze școala	28	0, 9	0, 9
Nu știu sau nu răspund dacă vor continua școala	42	1, 4	2, 3
Continuă școala în alt județ din România	85	2, 8	5, 1
Continuă școala în străinătate	13	0, 4	5, 5
Nu știu dacă vor continua școala tot în județul Arad	42	1, 4	6, 9
Continuă școala tot în județul Arad	2870	93, 1	100
Total	3080	100	

Rezultatele privind opțiunile elevilor sunt prezentate în tabelul din secțiunea următoare, astfel:

- pe coloana 1 sunt înscrise în ordinea alfabetică unitățile de învățământ
- pe coloana 2 sunt înscrise filierele de învățământ corespunzătoare învățământului liceal și mențiunea referitoare la ruta învățământului profesional
- pe coloana 3 sunt înscrise profilurile din învățământul liceal
- pe coloana 4 sunt înscrise specializările sau calificările regăsite în unitatea respectivă
- pe coloana 5 se specifică nr. de elevi care optează pentru specializările sau calificările din respectivele unități de învățământ ca primă opțiune
- pe coloana 6 se specifică nr. de elevi care optează pentru specializările sau calificările din respectivele unități de învățământ ca opțiune secundă
- pe coloana 7 se indică nr. de locuri disponibile pe specializările sau calificările din fiecare unitate de învățământ, după cum figurează acestea în oferta educațională a ISJ Arad
- pe coloana 8 se face diferența dintre nr. de elevi de la prima opțiune și nr. de locuri disponibile
- pe coloana 9 se face diferența dintre nr. de elevi de la a doua opțiune și nr. de locuri disponibile.

**Rezultatele
- opțiunile elevilor -**

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Unitatea de învățământ	Filiera	Profilul	Specializarea / Calificarea	Nr. de elevi opțiunea 1 (X)	Nr. de elevi opțiunea 2 (Y)	Nr. de locuri cf. ofertei (Z)	X-Z	Y-Z
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	10	7	13	-3	-6
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	6	6	13	-7	-7
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	Teoretică	Umanist	Științe sociale	10	4	26	-16	-22
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în turism	6	12	12	-6	0
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice	4	4	12	-8	-8
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	<i>profesional</i>		Lucrător hotelier	1	1	12	-11	-11
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	<i>profesional</i>		Mecanic auto	3	0	12	-9	-12
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			7	10			
COLEGIUL „CSIKY GERGELY” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>				1			
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Teoretică	Real	Matematică informatică	39	14	26	13	-12
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Teoretică	Real	Științe ale naturii	25	29	26	-1	3
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Teoretică	Umanist	Filologie	66	56	26	40	30
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități de comerț	1	7	24	-23	-17

COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice	27	31	24	3	7
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecatronist	4	3	24	-20	-21
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU <i>Învățământ DUAL</i>	<i>profesional</i>		Mecanic echipamente hidraulice și pneumatice	0	3	12	-12	-9
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU <i>Învățământ DUAL</i>	<i>profesional</i>		Confectioner produse textile	1	0	12	-11	-12
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			14	26			
COLEGIUL „MIHAI VITEAZUL” INEU	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			5	4			
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Teatru	Instructor de teatru	20	9	24	-4	-15
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Arte vizuale	Desenator tehnic pentru arhitectură și design	61	47	24	37	23
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Arte vizuale	Tehnician pentru tehnici artistice	20	9	48	-28	-39
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Muzică	Corist	3	5	6	-3	-1
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Muzică	Instructor muzical	9	6	6	3	0
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	Vocațională	Muzică	Instrumentist	24	8	12	12	-4
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			10	19			
COLEGIUL DE ARTE „SABIN DRĂGOI” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			17	12			
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician administrație	7	14	24	-17	-10
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în turism	40	32	24	16	8

COLEGIUL ECONOMIC ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice	35	32	48	-13	-16
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	Tehnologică	Servicii	Organizator banqueting	2	5	24	-22	-19
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în hotelărie	1	7	24	-23	-17
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	<i>profesional</i>		Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație	10	8	12	-2	-4
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	<i>profesional</i>		Bucătar	24	34	12	12	22
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			57	82			
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			17	18			
COLEGIUL NAȚIONAL „ELENA GHIBA BIRTA” ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	44	35	52	-8	-17
COLEGIUL NAȚIONAL „ELENA GHIBA BIRTA” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	40	47	52	-12	-5
COLEGIUL NAȚIONAL „ELENA GHIBA BIRTA” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie	68	114	52	16	62
COLEGIUL NAȚIONAL „ELENA GHIBA BIRTA” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			4	21			
COLEGIUL NAȚIONAL „ELENA GHIBA BIRTA” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			10	13			
COLEGIUL NAȚIONAL „MOISE NICOARĂ” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie	26	46	26	0	20
COLEGIUL NAȚIONAL „MOISE NICOARĂ” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	92	54	78	14	-24
COLEGIUL NAȚIONAL „MOISE NICOARĂ” ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	58	60	52	6	8
COLEGIUL NAȚIONAL „MOISE NICOARĂ” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			8	15			
COLEGIUL NAȚIONAL „MOISE NICOARĂ” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			13	9			

COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	–	58	29	26	32	3
COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie		95	68	26	69	42
COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Vocațională	Pedagogic	Învățător educatoare	–	77	32	48	29	-16
COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Vocațională	Pedagogic	Educator – puericultor		12	8	24	-12	-16
COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				3	12			
COLEGIUL NAȚIONAL „PREPARANDIA – DIMITRIE ȚICHINDEAL” ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				1	6			
COLEGIUL NAȚIONAL „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie		115	94	52	63	42
COLEGIUL NAȚIONAL „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii		60	47	26	34	21
COLEGIUL NAȚIONAL „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	–	49	63	52	-3	11
COLEGIUL NAȚIONAL „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				19	39			
COLEGIUL NAȚIONAL „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				7	8			
COLEGIUL PARTICULAR „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie		7	4	80	-73	-76
COLEGIUL PARTICULAR „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice		0	2	52	-52	-50
COLEGIUL PARTICULAR „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				4	6			

COLEGIUL PARTICULAR „VASILE GOLDIȘ” ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				1			
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	Teoretică	Real	Matematică informatică	-	9	26	-20	-17
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	Teoretică	Umanist	Filologie		18	26	-8	-8
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecanic pentru întreținere și reparații		0	24	-24	-24
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	profesional		Mecanic utilaje și instalații în industrie		0	24	-24	-24
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				13			
LICEUL „ATANASIE MARIENESCU” LIPOVA	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				3			
LICEUL „IOAN BUTEANU” GURAHONȚ	Teoretică	Umanist	Filologie		23	26	-5	-3
LICEUL „IOAN BUTEANU” GURAHONȚ	Teoretică	Real	Matematică informatică		12	26	-11	-14
LICEUL „IOAN BUTEANU” GURAHONȚ	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în silvicultură și exploatarea forestiere		8	24	-21	-16
LICEUL „SEVER BOCU” LIPOVA	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice		5	24	-15	-19
LICEUL „SEVER BOCU” LIPOVA	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități de comerț		4	24	-22	-20
LICEUL „SEVER BOCU” LIPOVA	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				11			
LICEUL „SEVER BOCU” LIPOVA	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				7			
LICEUL CU PROGRAM SPORTIV ARAD	Vocațională	Sportiv	Instructor sportiv		48	48	5	0
LICEUL CU PROGRAM SPORTIV ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				6			

LICEUL CU PROGRAM SPORTIV ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală			7	3		
LICEUL NAȚIONAL DE INFORMATICĂ ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	67	49	78	-11 -29
LICEUL NAȚIONAL DE INFORMATICĂ ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			6	8		
LICEUL NAȚIONAL DE INFORMATICĂ ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală			7	8		
LICEUL SPECIAL „SFÂNTA MARIA” ARAD	prof. special		Tipăritor offset	0	0	12	-12 -12
LICEUL SPECIAL „SFÂNTA MARIA” ARAD	prof. special		Brutar – patiser – preparator produse făinoase	10	6	12	-2 -6
LICEUL SPECIAL „SFÂNTA MARIA” ARAD	prof. special		Tâmplar universal	0	3	12	-12 -9
LICEUL SPECIAL „SFÂNTA MARIA” ARAD	prof. special		Lăcătuș mecanic prestări servicii	4	3	12	-8 -9
LICEUL SPECIAL „SFÂNTA MARIA” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			10	11		
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician electrician electronist auto	6	8	24	-18 -16
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician proiectant CAD	0	2	24	-24 -22
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	profesional		Sudor	2	2	12	-10 -10
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	profesional		Operator la mașini cu comandă numerică	0	0	12	-12 -12
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	profesional		Mecanic auto	27	28	36	-9 -8
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	profesional		Tinichigiu vopsitor auto	1	3	12	-11 -9
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			3	14		
LICEUL TEHNOLOGIC „AUREL VLAICU” ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală			1	5		

LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	Tehnologică	Servicii	Coafor stilist	21	13	24	-3	-11
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician designer vestimentar	0	1	24	-24	-23
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	Tehnologică	Servicii	Tehnician în achiziții și contractări	0	3	24	-24	-21
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	<i>profesional</i>		Frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist	12	21	36	-24	-15
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	<i>profesional</i>		Croitor îmbrăcăminte după comandă	2	1	12	-10	-11
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			12	13			
LICEUL TEHNOLOGIC „FRANCISC NEUMAN” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			1	2			
LICEUL TEHNOLOGIC „ION CREANGĂ” CURTICI	Teoretică	Real	Științe ale naturii	8	7	26	-18	-19
LICEUL TEHNOLOGIC „ION CREANGĂ” CURTICI	<i>profesional</i>		Bucătar	2	6	24	-22	-18
LICEUL TEHNOLOGIC „ION CREANGĂ” CURTICI	<i>profesional</i>		Comerciant – vânzător	5	1	24	-19	-23
LICEUL TEHNOLOGIC „ION CREANGĂ” CURTICI	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			1	2			
LICEUL TEHNOLOGIC „IULIU MOLDOVAN” ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în silvicultură și exploatare forestiere	2	1	52	-50	-51
LICEUL TEHNOLOGIC „IULIU MOLDOVAN” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician în prelucrarea lemnului	3	3	24	-21	-21
LICEUL TEHNOLOGIC „IULIU MOLDOVAN” ARAD	<i>profesional</i>		Tâmplar universal	0	1	24	-24	-23
LICEUL TEHNOLOGIC „IULIU MOLDOVAN” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>				4			

LICEUL TEHNOLOGIC „MOGA VOIEVOD” HÂLMAGIU	Tehnologică	Servicii	Tehnician în turism	16	6	24	-8	-18
LICEUL TEHNOLOGIC „MOGA VOIEVOD” HÂLMAGIU	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>				2			
LICEUL TEHNOLOGIC „REGELE MIHAI I” SĂVÂRȘIN	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician zootehnist	1	45	24	-23	21
LICEUL TEHNOLOGIC „REGELE MIHAI I” SĂVÂRȘIN	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician ecolog și protecția calității mediului	44	11	24	20	-13
LICEUL TEHNOLOGIC „REGELE MIHAI I” SĂVÂRȘIN	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>				1			
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	Tehnologică	Tehnic	Tehnician electrician electronist auto	4	7	24	-20	-17
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	Tehnologică	Servicii	Tehnician în turism	6	9	24	-18	-15
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecanic pentru întreținere și reparații	1	1	28	-27	-27
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Comerciant – vânzător	2	4	24	-22	-20
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Mecanic auto	25	16	12	13	4
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Lucrător hotelier	3	7	12	-9	-5
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Lăcătuș mecanic prestări servicii	1	1	12	-11	-11
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Zidar – pietrar – tencuitor	0	1	24	-24	-23
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>profesional</i>		Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație	17	4	12	5	-8
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>prof. special</i>		Zootehnist	0	0	12	-12	-12
LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			10	18			

LICEUL TEHNOLOGIC „SAVA BRANCOVICI” INEU	Nu ştiu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această şcoală			7			
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	Teoretică	Umanist	Ştiinţe sociale	14	6	26	-12 -20
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activităţi economice	1	7	24	-23 -17
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecanic pentru întreţinere şi reparaţii	0	1	24	-24 -23
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	profesional		Mecanic auto	6	10	24	-18 -14
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală			3	5		
LICEUL TEHNOLOGIC „STEFAN HELL” SÂNTANA	Nu ştiu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această şcoală			1	2		
LICEUL TEHNOLOGIC „VASILE JUNCU” MINIŞ	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activităţi economice	2	0	24	-22 -24
LICEUL TEHNOLOGIC „VASILE JUNCU” MINIŞ	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în agricultură	0	0	28	-28 -28
LICEUL TEHNOLOGIC „VASILE JUNCU” MINIŞ	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală			1	6		
LICEUL TEHNOLOGIC „VASILE JUNCU” MINIŞ	Nu ştiu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această şcoală			3			
LICEUL TEHNOLOGIC BELIU	Tehnologică	Servicii	Tehnician administraţie	18	3	24	-6 -21
LICEUL TEHNOLOGIC BELIU	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală			6	4		
LICEUL TEHNOLOGIC BELIU	Nu ştiu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această şcoală			1	2		
LICEUL TEHNOLOGIC CHIŞINEU CRIŞ	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecatronist	0	0	24	-24 -24
LICEUL TEHNOLOGIC CHIŞINEU CRIŞ	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician ecolog şi protecţia calităţii mediului	0	1	24	-24 -23

LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice	4	3	24	-20	-21
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	Tehnologică	Tehnic	Tehnician desenator pentru construcții și instalații	1	2	28	-27	-26
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	profesional		Comerciant - vânzător	16	17	48	-32	-31
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	profesional		Mecanic auto	42	15	24	18	-9
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			14	36			
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală			3	11			
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician hidrometeorolog	1	2	24	-23	-22
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician chimist de laborator	0	0	24	-24	-24
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician ecolog și protecția calității mediului	3	2	24	-21	-22
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician desenator pentru construcții și instalații	2	2	24	-22	-22
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician în construcții și lucrări publice	1	1	28	-27	-27
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			4	4			
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				1			

LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician de telecomunicații	0	1	24	-24	-23
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician operator tehnică de calcul	1	0	24	-23	-24
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician în automatizări	2	0	24	-22	-24
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician în instalații electrice	2	3	24	-22	-21
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	profesional		Electronist aparate și echipamente	4	0	12	-8	-12
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	profesional		Electrician exploatare joasă tensiune	4	4	12	-8	-8
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI „CAIUS IACOB” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală			7	2			
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în industria alimentară	2	5	24	-22	-19
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în prelucrarea produselor de origine animală	0	0	24	-24	-24
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician veterinar	1	5	24	-23	-19

LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician în agricultura ecologică	3	1	24	-21	-23
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Tehnologică	Resurse nat.	Tehnician analize produse alimentare	1	0	24	-23	-24
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	0	0	28	-28	-28
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			5	8			
LICEUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			1				
LICEUL TEHNOLOGIC DE TRANSPORTURI AUTO „HENRI COANDĂ” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician mecatronist	0	2	52	-52	-50
LICEUL TEHNOLOGIC DE TRANSPORTURI AUTO „HENRI COANDĂ” ARAD	Tehnologică	Tehnic	Tehnician transporturi	0	1	24	-24	-23
LICEUL TEHNOLOGIC DE TRANSPORTURI AUTO „HENRI COANDĂ” ARAD	profesional		Mecanic auto	13	12	24	-11	-12
LICEUL TEHNOLOGIC DE TRANSPORTURI AUTO „HENRI COANDĂ” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>				3			
LICEUL TEHNOLOGIC UCECOM „SPIRU HARET” ARAD	profesional		Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație	2	0	24	-22	-24
LICEUL TEHNOLOGIC UCECOM „SPIRU HARET” ARAD	profesional		Bucătar	6	5	24	-18	-19
LICEUL TEHNOLOGIC UCECOM „SPIRU HARET” ARAD	profesional		Cofetar – patiser	1	0	24	-23	-24
LICEUL TEHNOLOGIC UCECOM „SPIRU HARET” ARAD	profesional		Frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist	5	11	48	-43	-37
LICEUL TEHNOLOGIC UCECOM „SPIRU HARET” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			3	4			

LICEUL TEHNOLOGIC VINGA	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice	24	2	24	0	-22
LICEUL TEHNOLOGIC VINGA	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			1	2			
LICEUL TEOLOGIC BAPTIST „ALEXA POPOVICI” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	29	10	26	3	-16
LICEUL TEOLOGIC BAPTIST „ALEXA POPOVICI” ARAD	Vocațională	Teologic	Teologie baptistă	16	6	24	-8	-18
LICEUL TEOLOGIC BAPTIST „ALEXA POPOVICI” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			21	18			
LICEUL TEOLOGIC BAPTIST „ALEXA POPOVICI” ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			5	1			
LICEUL TEOLOGIC PENTICOSTAL ARAD	Teoretică	Real	Matematică informatică	4	3	26	-22	-23
LICEUL TEOLOGIC PENTICOSTAL ARAD	Vocațională	Teologic	Teologie penticostală	7	6	24	-17	-18
LICEUL TEOLOGIC PENTICOSTAL ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			12	13			
LICEUL TEOLOGIC PENTICOSTAL ARAD	<i>Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală</i>			3	2			
LICEUL TEORETIC „ADAM MULLER GUTTENBRUNN” ARAD	Teoretică	Real	Științe ale naturii	27	22	52	-25	-30
LICEUL TEORETIC „ADAM MULLER GUTTENBRUNN” ARAD	Teoretică	Umanist	Filologie	31	24	52	-21	-28
LICEUL TEORETIC „ADAM MULLER GUTTENBRUNN” ARAD	<i>Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală</i>			3	6			
LICEUL TEORETIC „GHEORGHE LAZĂR” PECICA	Teoretică	Real	Matematică informatică	6	5	26	-20	-21
LICEUL TEORETIC „GHEORGHE LAZĂR” PECICA	Teoretică	Umanist	Filologie	18	11	26	-8	-15
LICEUL TEORETIC „GHEORGHE LAZĂR” PECICA	<i>profesional</i>		Operator la mașini cu comandă numerică	0	0	24	-24	-24

LICEUL TEORETIC „GHEORGHE LAZĂR” PECICA	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				12	10			
LICEUL TEORETIC „GHEORGHE LAZĂR” PECICA	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală					2			
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	Teoretică	Umanist	Științe sociale		37	13	80	-43	-67
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	Teoretică	Real	Matematică informatică	-	8	20	26	-18	-6
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	profesional		Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație		0	5	12	-12	-7
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	profesional		Mecanic agricol		0	2	12	-12	-10
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				3	8			
LICEUL TEORETIC „JOZEF GREGOR TAJOVSKY” NÁDLAC	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				1	2			
LICEUL TEORETIC „MIHAI VELICIU” CHISINEU CRIȘ	Teoretică	Real	Științe ale naturii		10	36	26	-16	10
LICEUL TEORETIC „MIHAI VELICIU” CHISINEU CRIȘ	Teoretică	Umanist	Filologie		43	19	52	-9	-33
LICEUL TEORETIC „MIHAI VELICIU” CHISINEU CRIȘ	Teoretică	Real	Matematică informatică	-	29	16	26	3	-10
LICEUL TEORETIC „MIHAI VELICIU” CHISINEU CRIȘ	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				27	27			
LICEUL TEORETIC „MIHAI VELICIU” CHISINEU CRIȘ	Nu știu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această școală				11	9			
LICEUL TEORETIC CERMELI	Teoretică	Real	Științe ale naturii		1	1	26	-25	-25
LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	Teoretică	Real	Matematică informatică	-	23	22	26	-3	-4
LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	Teoretică	Umanist	Filologie		51	38	26	25	12
LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	profesional		Comerciant – vânzător		22	11	24	-2	-13
LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această școală				3	3			

LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	Nu ştiu / Nu răspund ce specializare sau calificare din această şcoală					2	5			
	Teoretică	Real	Matematică informatică	-						
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Teoretică	Real	Matematică informatică	-		17	15	26	-9	-11
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Teoretică	Real	Ştiinţe ale naturii			23	37	26	-3	11
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Teoretică	Umanist	Filologie			37	19	26	11	-7
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Tehnologică	Servicii	Tehnician gastronomie	în		0	0	24	-24	-24
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Tehnologică	Tehnic	Tehnician prelucrarea lemnului	în		0	1	24	-24	-23
LICEUL TEORETIC SEBIŞ	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală					9	13			
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Strungar			1	0	10	-9	-10
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Sudor			1	2	10	-9	-8
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Tinichigiu vopsitor auto			0	0	10	-10	-10
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Electrician aparate şi echipamente electrice şi energetice			2	1	10	-8	-9
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Electromecanic material rulant			0	0	10	-10	-10
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	profesional		Lăcătuş construcţii metalice şi utilaj tehnologic			0	2	20	-20	-18
ŞCOALA PROFESIONALĂ „ASTRA” ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală					17	13			
SEMINARUL TEOLOGIC ORTODOX ARAD	Vocaţională	Teologic	Teologie ortodoxă			11	6	24	-13	-18
SEMINARUL TEOLOGIC ORTODOX ARAD	Aleg această unitate, dar specifică specializări ce nu se regăsesc în această şcoală					3	2			
Nu ştiu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	prof. special		Brutar – patiser – preparator produse făinoase			1	2			

Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Bucătar	5	3		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Tehnologică	Servicii	Coafor stilist	5	1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Cofetar – patiser		1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Comerciant – vânzător		2		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Muzică	Corist		1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Arte vizuale	Desenator tehnic pentru arhitectură și design	1	1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Pedagogic	Educator – puericultor		1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Electrician aparate și echipamente electrice și energetice	1	1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Teoretică	Umanist	Filologie	5	12		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist	1	1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Teatru	Instructor de teatru		2		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Muzică	Instructor muzical		1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Sportiv	Instructor sportiv	1	1		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Muzică	Instrumentist	1	4		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Vocațională	Pedagogic	Învățător educatoare	2	4		
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Lăcătuș mecanic prestări servicii		1		

Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Teoretică	Real	Matematică informatică	-	4	2			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Mecanic agricol		1	1			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Mecanic auto		3	5			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	<i>profesional</i>		Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație			1			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Teoretică	Real	Științe ale naturii		1	4			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Teoretică	Umanist	Științe sociale		3	2			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Tehnologică	Tehnic	Tehnician electrician electronist auto			1			
Nu știu / Nu răspund ce unitate pentru specializarea aleasă	Tehnologică	Servicii	Tehnician în activități economice			4			
<i>Nu știu / Nu răspund</i>					38	167			
<i>Total</i>					2870	2870	4146		

Secțiunea

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

COMPETENȚA INTERCULTURALĂ – FACTOR DETERMINANT AL ASIGURĂRII EGALITĂȚII DE ȘANSE

Ana-Maria ANDRIOAIE¹

The article presents the observation stage of the pedagogical experiment carried out in the framework of the thesis with the theme "Developing the intercultural competence of high school students in the context of the use of information technologies". For the deeper knowledge of the degree of development of the intercultural competence of the students who are part of the experimental sample and the control sample, an assessment questionnaire was applied. It comprises 72 items targeting the three components that form competence: knowledge, skills and attitudes. The items were formulated in accordance with the objectives of intercultural education and adapted from an assessment tool developed by the Pestalozzi Program and from a manual developed by the Council of Europe. The second part of the article presents the key findings of the observation stage of the pedagogical experiment and illustrates the main areas of improvement during the formation stage of the pedagogical experiment. It also presents one good practice exemplar that was carried out in order to increase the level of awareness on human rights and equal treatment, with a focus on the Roma minority. The activity aimed to increase both citizens' level of awareness regarding their rights and the citizens' ability to react to discrimination and hate speech in public space.

Din perspectivă educațională, principiul asigurării egalității de șanse este unul dintre principiile care guvernează învățământul preuniversitar și superior, cât și învățarea pe tot parcursul vieții. Din punct de vedere pedagogic, egalitatea de șanse reprezintă „egalitate de acces și de tratament școlar, indiferent de mediul socioeconomic din care provin, indiferent de potențialul fizic sau de abilitățile lor intelectuale, de etnie, religie etc”. [1, p. 83] La nivel praxiologic, egalitatea de șanse înseamnă a trata oamenii în mod corect, a evita prejudecățile, dar și a crea condiții care să aprecieze diversitatea și să promoveze demnitatea umană în mediul de lucru și în societate.

Egalitatea șanselor se traduce prin oferirea de opțiuni multiple pentru capacități și aptitudini diferite, o educație deschisă pentru toate persoanele, indiferent de vârstă și condiții socio-economice, dar și o educație pentru fiecare, în funcție de nevoile sale specifice, prin care se încurajează diversitatea și se creează premisele egalității șanselor de acces în viața socială.

Conform Marinescu M. [6, p. 199], asigurarea egalității de șanse în educație este unul din criteriile de succes în realizarea educației interculturale în școală, alături de următoarele criterii: asigurarea unui echilibru între diferitele finalități majore ale educației, asigurarea de multiple posibilități de comunicare și colaborare, chiar între grupuri diferite, reflectarea realității specifice societăților multiculturale în toate

¹ Profesor, Colegiul „Mihai Eminescu Bacău

tipurile de curriculum, dar și prezentarea informațiilor din perspective multiple, pentru a stimula conștiința unității prin diversitate.

În viziunea autorilor Donders & Laaksonen, punctul de legătură dintre competența interculturală și asigurarea egalității de șanse rezidă în principiile de bază ale drepturilor omului. În special, principiile drepturilor omului de interrelație, egalitate, respect, demnitate, participare, incluziune și împuternicire sunt toate strâns aliniate cu competențele interculturale. [8, pp. 39-40]

Competențele interculturale înglobează o gamă largă de cunoștințe, abilități și atitudini transversale și se bazează pe unul din cei patru piloni ai cunoașterii dezvoltate de J. Delors, în vederea dezvoltării holistice a personalității umane. Dezideratul educațional de a învăța să trăiești împreună cu ceilalți sau a conviețui se referă la cooperare, comunicare și participarea la activitățile umane.

A învăța să trăiești împreună cu ceilalți este unul din cei patru piloni ai cunoașterii și ai educației propus de J. Delors în Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI cu titlul „Educația – Comoara Lăuntrică”, alături de a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să știi. Acest tip fundamental de educație presupune achiziționarea de competențe transversale care vor facilita adaptarea elevilor la o lume dinamică, în continuă schimbare, prin dezvoltarea capacității de a relaționa cu cei din jur, de a empatiza cu ei, de depășire a prejudecăților, de a colabora în echipe caracterizate prin diversitate, de a participa la rezolvarea de probleme etc.

Consiliul Europei propune o diferențiere între trei concepte înrudite: diversitatea, care este văzută ca „variație în cadrul unui grup mai mare care împărtășește o bază comună”, implicând astfel deschidere, acceptare și incluziune. Alteritatea, pe de altă parte, presupune „comparație cu accent pe diferență”, fiind un teren propice apariției atitudinilor de prejudecată și discriminare, dar și a excluziunii. [5, p. 22]

Competența de a învăța să trăiești împreună cu ceilalți este importantă pentru a elimina diviziunile societale care par să se intensifice în societatea secolului al XXI-lea. Din această perspectivă, este important să îi înțelegem mai bine pe ceilalți, în special pe cei ale căror convingeri și practici pot fi destul de diferite. Se pot face multe progrese pentru a ajuta la îmbunătățirea competențelor de a trăi și de a lucra împreună, în ciuda diferențelor care par să separe și, uneori, să înghită oamenii, ducând la conflicte și chiar la războaie. Aceste deziderate educaționale pot fi atinse prin dezvoltarea competențelor interculturale și promovarea dialogului intercultural. Multe organizații internaționale, cum ar fi UNESCO, lucrează pentru a forma sentimentul de empatie și solidaritate în rândul elevilor de toate vârstele pentru ca aceștia să acționeze ca cetățeni globali în conformitate cu Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, în special Obiectivele de Dezvoltare Durabilă 4 (privind educația) și 16 (de a promova societăți juste, pașnice și incluzive).

Educația pentru cetățenie globală își propune să încurajeze elevii de toate vârstele să își asume roluri active, atât la nivel local, cât și global, în construirea unor societăți mai pașnice, tolerante, incluzive și mai sigure și se bazează pe trei domenii de învățare:

1) cognitiv: cunoștințe și abilități de gândire necesare pentru a înțelege mai bine lumea și complexitățile ei;

2) socio-emoțional: valori, atitudini și abilități sociale care le permit elevilor să se dezvolte afectiv, psihosocial și fizic și să trăiască împreună cu ceilalți în mod respectuos și pașnic;

3) comportamental: conduită, performanță, aplicare practică și implicare. [9]

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

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

Cercetarea urmărește o schimbare de obiective strategice, printre care cele mai relevante sunt: valorificarea unor noi resurse metodologice, accentuarea caracterului formativ al învățământului, promovarea de noi tipuri de relații educative, transformarea educatului în subiect al învățării și valorificarea autoinstruirii. Această inovare microeducatională are ca rezultat îmbunătățirea practicii educaționale la nivelul Colegiului „Mihai Eminescu” Bacău [7, p. 9]. Obiectivele vizează transformarea calitativă a unor mentalități, eliminarea unui comportament învechit al elevilor și al cadrelor didactice, dublată de promovarea unui nou tip de comportament care asigură eficiență sporită procesului educațional. Odată formată prin experimentul pedagogic, competența interculturală poate fi demonstrată prin „reprezentarea pozitivă a celuilalt” [4, p. 56] și prin adoptarea unei mentalități deschise față de alteritatea de orice tip.

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

Tabelul 1 Caracteristicile demografice ale eșantionului experimental și ale eșantionului martor

Criteriu	Clasa a XI-a A	Clasa a XI-a C	Clasa a XI-a E
Număr de elevi de elevi	23	33	28
Fete	4	21	17
Baieți	19	12	11
Mediul rural	15	14	17
Mediul urban	8	19	11
Număr de elevi cu reședința în alt județ	1	1	0
Media clasei în anii școlari 2021-2022 și 2022-2023	8. 04	8. 73	8. 02
Număr de elevi din Republica Moldova	0	1	1
Număr de elevi de alte etnii	0	0	0

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

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

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

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

- dobândirea de informații necesare pentru „cunoașterea diversității entităților culturale ale diverselor entități etnice (naționale)”.

- „formarea de convingeri, certitudini și sentimente înalte interculturale ersității entităților culturale ale diverselor entități etnice (naționale)” care duce la conviețuirea interculturală [2, p. 98].

- „formarea de priceperi, deprinderi (abilități) și chiar obișnuințe de a conviețui efectiv în condițiile interacțiunii culturale” în vederea excluderii discriminării, intoleranței, urii sau chiar separatismului sub raport teritorial [2, p. 98].

Procesul de elaborare a itemilor din chestionarul de constatare s-a aliniat viziunii savantului Sorin Cristea care consideră că metodologia de cercetare specifică pedagogiei interculturale este de tip interdisciplinar și pluridisciplinar „bazată pe inițiative de <<pedagogizare>> a socialului sau pe transfer al unor concepte din alte științe sociale (cultură, contextualizare, socializare, egalizare, globalism, integrare, migrație, imigrație, drepturile omului, cooperare internațională etc.)” [4, p. 54]. Așadar, chestionarul de constatare a fost elaborat în așa fel încât să evalueze problematica formării competenței interculturale dintr-o perspectivă complexă.

Itemii au fost adaptați după instrumentul de evaluare al competenței interculturale elaborat de către Programul Pestalozzi [3, pp. 2-3] și după un manual pe tematica competenței interculturale elaborat de către Consiliul Europei [5, pp. 34-35, 52-54].

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

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

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

Rezultatele testului pedagogic de cunoștințe aplicat eșantionului experimental relevă că, în cazul eșantionului experimental, este necesar să se aplice intervenții pedagogice în marea majoritate a domeniilor aferente competenței interculturale care au fost testate. În timpul etapei de formare a experimentului pedagogic, cunoștințele elevilor trebuie îmbunătățite cu privire la următoarele domenii: cunoștințe despre interacțiune, cunoștințe despre practici sociale și cunoștințe despre rolul actorilor politici și sociali -indivizi sau instituții. Este necesar să se dezvolte abilitățile elevilor cu privire la: multiperspectivitate, gândire critică, rezolvarea de probleme și colaborare, dar și abilitatea de autodezvoltare. Se impune să se formeze atitudinile elevilor în ceea ce privește toleranța ambiguității, empatie și încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii. Se remarcă nevoia de a se insista asupra dezvoltării gândirii critice, a toleranței ambiguității și a empatiei.

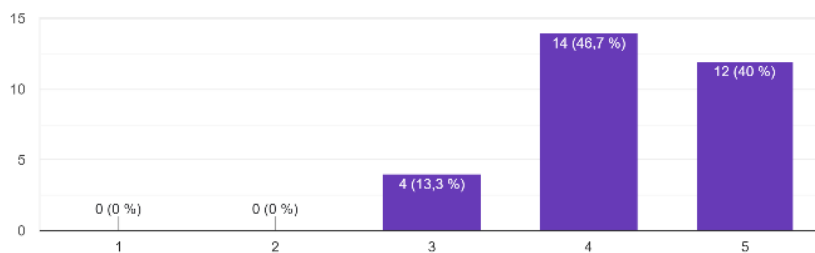
În vederea realizării etapei de formare a experimentului pedagogic, este necesar să insistăm asupra itemilor la care s-au înregistrat cele mai mici procente și la care, implicit, este necesară intervenția pedagogică imediată.

Abilitatea de gândire critică a elevilor a fost evaluată prin următorii patru itemi:

1. Folosesc toate informațiile disponibile și abilitățile mele de analiză pentru a-mi verifica interpretările.
2. Analizez critic interpretările oferite de alții, inclusiv de persoane sau surse cu autoritate.
3. Ofer diferite modalități de interpretare a ideilor și acțiunilor oamenilor.
4. Ofer argumente clare pentru a-mi explica gândurile și alegerile.

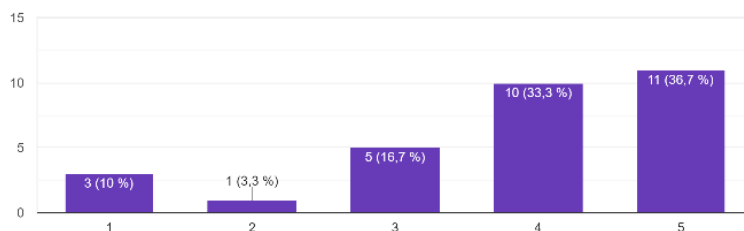
Folosesc toate informațiile disponibile și abilitățile mele de analiză pentru a-mi verifica interpretările.

30 de răspunsuri



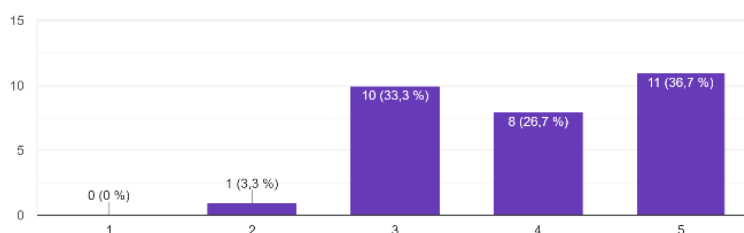
Graficul 1: Răspunsurile elevilor la itemul „Folosesc toate informațiile disponibile și abilitățile mele de analiză pentru a-mi verifica interpretările.”

Analizez critic interpretările oferite de alții, inclusiv de persoane sau surse cu autoritate.
30 de răspunsuri



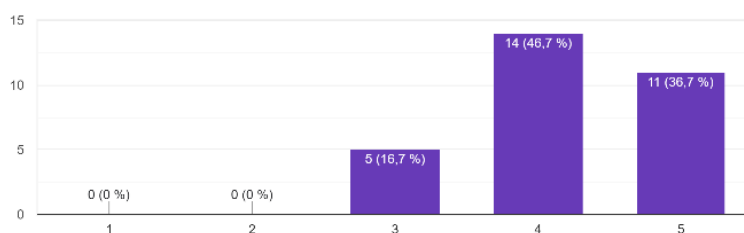
Graficul 2: Răspunsurile elevilor la itemul „Analizez critic interpretările oferite de alții, inclusiv de persoane sau surse cu autoritate.”

Ofer diferite modalități de interpretare a ideilor și acțiunilor oamenilor.
30 de răspunsuri



Graficul 3: Răspunsurile elevilor la itemul „Ofer diferite modalități de interpretare a ideilor și acțiunilor oamenilor.”

Ofer argumente clare pentru a-mi explica gândurile și alegerile.
30 de răspunsuri



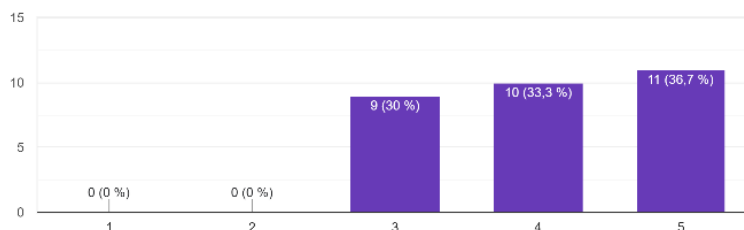
Graficul 4: Răspunsurile elevilor la itemul „Ofer argumente clare pentru a-mi explica gândurile și alegerile.”

Atitudinea referitoare la toleranța ambiguității a elevilor din eșantionul experimental a fost testată prin următorii cinci itemi:

1. Mă simt confortabil în medii culturale diferite.
2. Sunt dispus / dispusă să las deoparte, temporar, valorile și normele mele.
3. Am răbdare atunci când mă confrunt cu situații necunoscute sau incerte.

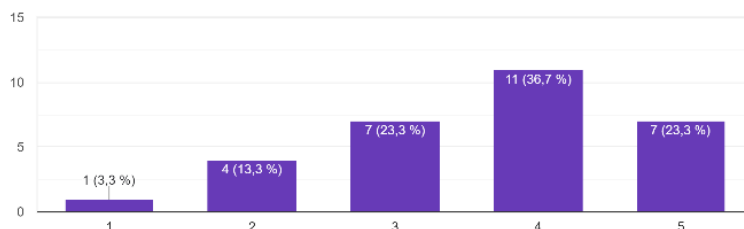
4. Interacționez în mod pozitiv chiar dacă nu știu cu certitudine ce simt sau gândesc ceilalți.
5. Sunt conștient / conștientă de faptul că modul meu de gândire și acțiune este influențat de un set de valori și norme.

Mă simt confortabil în medii culturale diferite.
30 de răspunsuri



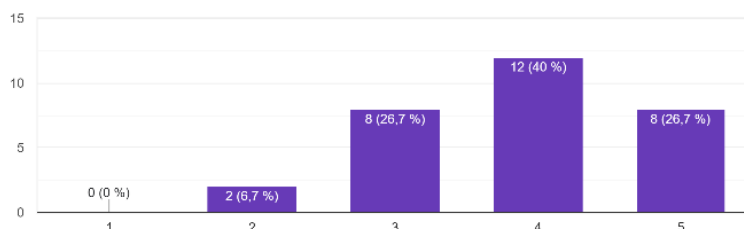
Graficul 5: Răspunsurile elevilor la itemul „Mă simt confortabil în medii culturale diferite.”

Sunt dispuns / dispusă să las deoparte, temporar, valorile și normele mele.
30 de răspunsuri



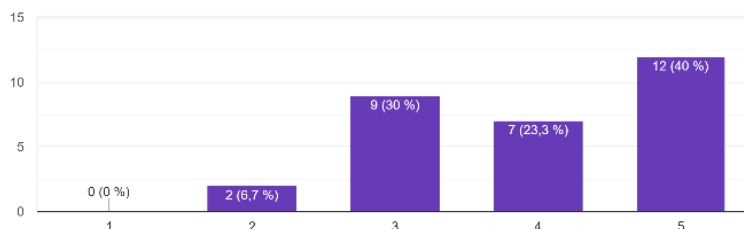
Graficul 6: Răspunsurile elevilor la itemul „Sunt dispuns / dispusă să las deoparte, temporar, valorile și normele mele.”

Am răbdare atunci când mă confrunt cu situații necunoscute sau incerte.
30 de răspunsuri



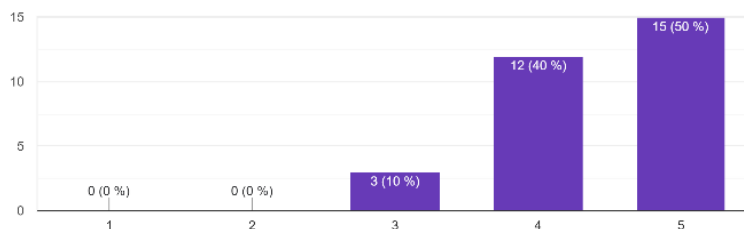
Graficul 7: Răspunsurile elevilor la itemul „Am răbdare atunci când mă confrunt cu situații necunoscute sau incerte.”

Interacționez în mod pozitiv chiar dacă nu știu cu certitudine ce simt sau gândesc ceilalți.
30 de răspunsuri



Graficul 8: Răspunsurile elevilor la itemul „Interacționez în mod pozitiv chiar dacă nu știu cu certitudine ce simt sau gândesc ceilalți.”

Sunt conștient / conștientă de faptul că modul meu de gândire și acțiune este influențat de un set de valori și norme.
30 de răspunsuri

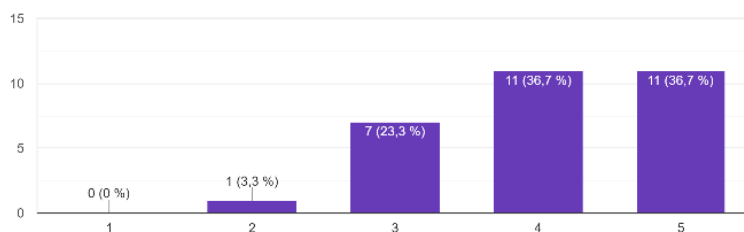


Graficul 9: Răspunsurile elevilor la itemul „Sunt conștient / conștientă de faptul că modul meu de gândire și acțiune este influențat de un set de valori și norme.”

Empatia a fost testată prin următorii itemi:

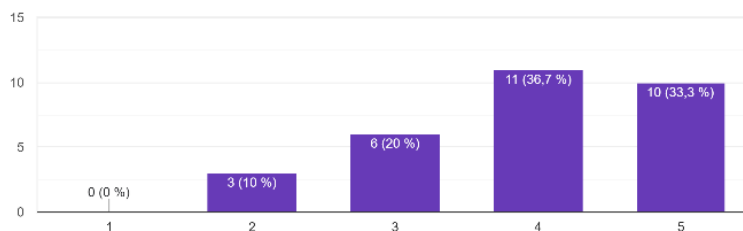
1. Sunt dispus / dispusă să acord atenție sentimentelor celorlalți.
2. Arăt că pot împărtăși sentimentele celorlalți.

Sunt dispus / dispusă să acord atenție sentimentelor celorlalți.
30 de răspunsuri



Graficul 10: Răspunsurile elevilor la itemul „Sunt dispus / dispusă să acord atenție sentimentelor celorlalți.”

Arăt că pot împărtăși sentimentele celorlalți.
30 de răspunsuri

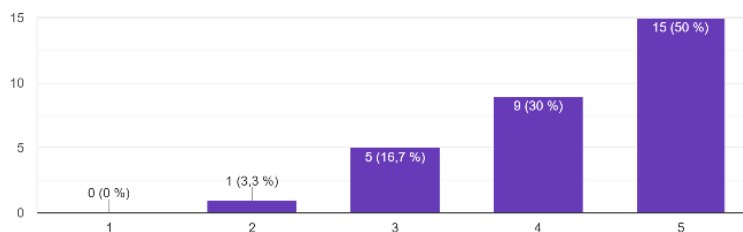


Graficul 11: Răspunsurile elevilor la itemul „Arăt că pot împărtăși sentimentele celorlalți. ”

Încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii a fost testată prin următorii itemi:

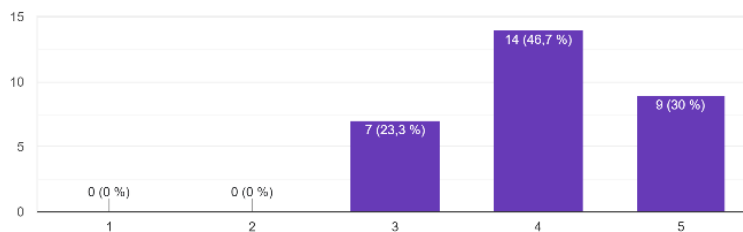
1. Arăt că nu mă tem să fiu în dezacord cu alții.
2. Sugerez modalități alternative de a vedea și de a face lucrurile.
3. Arăt că accept ca ideile și opiniile mele să fie criticate.

Arăt că nu mă tem să fiu în dezacord cu alții.
30 de răspunsuri



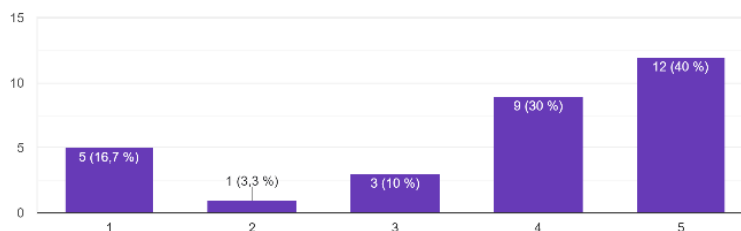
Graficul 12: Răspunsurile elevilor la itemul „Arăt că nu mă tem să fiu în dezacord cu alții. ”

Sugerez modalități alternative de a vedea și de a face lucrurile.
30 de răspunsuri



Graficul 13: Răspunsurile elevilor la itemul „Sugerez modalități alternative de a vedea și de a face lucrurile. ”

Arăt că accept ca ideile și opiniile mele să fie criticate.
30 de răspunsuri



Graficul 14: Răspunsurile elevilor la itemul „Arăt că accept ca ideile și opiniile mele să fie criticate.”

Aceste date relevă faptul că este necesar ca experimentul de formare să urmărească formarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare formării competenței interculturale a elevilor de liceu dintr-o perspectivă complexă. Principalele puncte ale intervenției pedagogice constau în dezvoltarea următoarelor cunoștințe, abilități și atitudini ale elevilor: flexibilitate, toleranța ambiguității, autorefecție, atitudine deschisă, sensibilitate, adaptabilitate și gândire laterală.

În cadrul etapei de formare a experimentului pedagogic, s-a implementat o gamă largă de activități educative în vederea formării competenței interculturale a elevilor de liceu. O astfel de activitate educativă a avut loc în cadrul proiectului „Cunoașterea (r)omului de lângă tine”, program finanțat de Islanda, Liechtenstein și Norvegia prin Granturile SEE. Scopul proiectului este de a crește nivelul de conștientizare asupra drepturilor omului și tratamentului egal, cu focus pe minoritatea roma, activitățile propunându-și să crească atât nivelul de conștientizare a cetățenilor cu privire la drepturile lor precum și capacitatea cetățenilor de a reacționa fata de discriminare și discursul instigator la ură în spațiul public. Pentru acest proiect, s-a încheiat un acord de parteneriat între Fundația Agenția de Dezvoltare Comunitară „Împreună” și Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău. O elevă din eșantionul experimental a realizat o activitate la clasa pe tema incluziunii.

La începutul activității, eleva a prezentat profilul de activitate al Agenției „Împreună”. Apoi, a rugat elevii să scrie pe o foaie de hartie care este cea mai mare teamă pe care o au ei. Unii elevi au menționat teama de singurătate, teama de eșec, teama de a fi părăsit de părinți, teama de a fi urmărit, teama de a fi judecați, teama de a nu fi înțeles etc. Toate aceste foi de hârtie au fost colectate într-o pălărie.

Ulterior, eleva a invitat colegi de-ai ei în fața clasei. Aceștia au extras bilețelele din pălărie și au dat sfaturi celor care au scris că au teama respectivă. Opțional, elevii care au scris teama respectivă au ridicat mâna în mod voluntar și și-au recunoscut teama. Acest moment a fost profund emoționant, deoarece elevii au dat mărturie emoționantă inspirată din propria viață.

În următoarea parte a lecției, eleva a cerut elevilor să definească termenii de stereotip, prejudecăți și discriminare. După acest exercițiu de brainstorming, eleva a prezentat definițiile acestor termeni. La cererea elevilor, ea a realizat un joc cu o minge de hârtie care a fost pasată elevilor. Elevii au menționat o prejudecată pe care o

aveau ceilalți elevi despre ei și care nu era adevărată. Una din aceste prejudecăți s-a referit exact la apartenența la etnia rromă.

În continuare, eleva a prezentat și discutat următoarele filmulețe educative:
https://www.tiktok.com/@norraromania/video/7207833515797351685?_r=1&_t=8aV10AxvVp7
<https://www.youtube.com/watch?v=Bb83Xuql5sw&t=24s>
https://www.youtube.com/results?search_query=despre+masca+asta

Aceste filmulețele au fost urmate de discuții despre efectele discriminării în general și asupra rromilor în particular. Lecția s-a finalizat cu îndemnul de a fi mai buni unii cu alții, de a nu judeca pe nimeni la primul impuls și de a oferi ajutor și înțelegere.

Bibliografie/ webografie:

- Bocoș, M, Răduț-Taciu R, Stan C., : *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești, Editura Paralela 45, 2015, Vol. 2: E-H, 570 p., ISBN 978-973-47-2312-3
- BONTAȘ, Ioan. *Tratat de pedagogie*. București: Editura ALL, 2008. 410 p. ISBN 978-973-571-738-4
- Centrul European Wergeland [online]. *Recunoașterea competenței interculturale – Cum știi dacă sunt competent / competentă intercultural?*. Last edited: 21 January 2022, 05:54 [citat 26. 04. 2023]. Disponibil:<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICToolRO.pdf>
- CRISTEA, S. Pedagogia interculturală. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, Numărul 2 (48) /2008, pp. 54-56, ISSN 1810-6455
- Huber, Joseph (coord): *Intercultural Competence for All – Preparation for Living in a Heterogeneous World*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2012, 121 p. ISBN 978-92-871-7356-0
- Marinescu, M., *Noile educații în societatea cunoașterii*. București: Pro Universitaria, 2013, 270 p. ISBN 978-606-647-618-8
- SILISTRARU, Nicolae. *Cercetarea pedagogică: (ghid metodologic)*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-76-081-2.
- Donders, Y., & Laaksonen, A. (2014). Taking a human rights-based approach to intercultural competencies. Paris: UNESCO., pp. 26-47, disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259118>
- <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>

ABORDAREA ÎN CADRUL TRATAMENTULUI STOMATOLOGIC A PERSOANELOR CU NEVOI SPECIALE

Miruna Maria BONTEA¹
Maria Dorina PAȘCA

This paper aims to reveal aspects of communication between dentists and caregivers of patients with special needs.

The present study briefly presents a part of my future bachelor thesis, as I am a 5th year dental student. I have chosen this topic because I believe that it is very important, in the career of any dentist, to practice and get to know different typologies of patients with special needs.

The results of my research showed that dentists' opinions are divided: some of them accept patients with special needs in their practice, while some of them, even if a small percentage, do not show openness and commitment in this direction.

Statistics show that the number of people with special needs globally is increasing, which confirms the topicality and importance of the subject of this study.

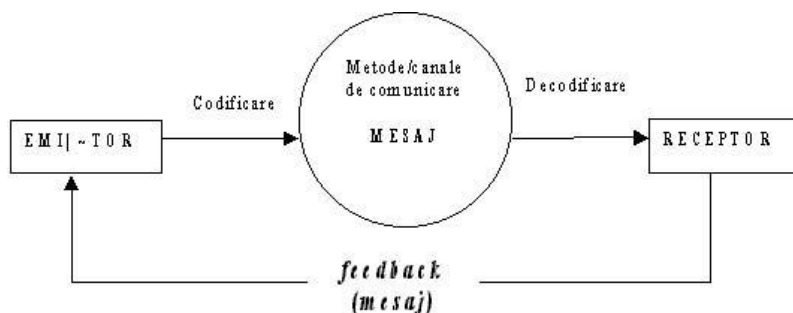
Capitolul I

1.1 Elemente generale de comunicare

Termenul „**comunicare**” în simplitatea lui, acțiunea de a spune și rezultatul ei, scapă cumva încercărilor de definire. La o căutare sumară, dicționarul explicativ al limbii române însumează 29 definiții (din care explicative 14, morfologice 6, relaționale 6, specializate 2, enciclopedice 1) și 2 sinteze. În încercarea de a lămuri unele aspecte ce țin de termenul comunicare ne oprim asupra unei definiții specializate **COMUNICĂRE** s. f. (< *comunică* < fr. *communiquer*, cf. it., lat. *communicare*). **1.** transmite sau schimb reciproc de cunoștințe; transmite a informației, a unui mesaj prin intermediul unui limbaj articulat. **C.** interesează din punctul de vedere al informației transmise, al structurii mesajului, al mijloacelor și căilor de transmitere a ei, al psihologiei comportamentului și reacțiilor transmițătorului și ale receptorului, al relațiilor sociale în cadrul cărora se realizează. În orice act de **c.** este nevoie de *un transmițător sau expeditor*, de o persoană care se adresează, care codifică, care trimite *un mesaj* (o informație); de *un receptor sau destinatar*, de o persoană care decodează mesajul primit, care răspunde la acest mesaj; de *un anumit context verbal* la care trimite mesajul și pe care destinatarul să-l poată pricepe; de *un cod*, total sau parțial comun atât transmițătorului, cât și receptorului; de *un contact*, de o legătură psihologică între expeditor și destinatar, care le permite să stabilească și să mențină **c.** Între scopul comunicării și mijloacele lingvistice folosite trebuie să existe întotdeauna o concordanță deplină. Orice act de **c.**

¹ Studentă Facultatea de Medicină Dentară din cadrul Universității de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” Târgu Mureș. Coordonator științific: conferențiar universitar doctor în științe medicale, Maria Dorina PAȘCA

presupune două modalități principale de aranjament al materialului lexical: *selecția cuvintelor*, realizată pe baza unor principii de echivalență, asemănare sau deosebire, sinonimie sau antonimie, și *combinarea cuvintelor* în lanțul vorbirii, pe baza vecinătății. Realizarea c. verbală este posibilă pe două căi: *orală* și *scrisă*. În funcție de împrejurări, omul le folosește pe amândouă. 2. vorbire. sursa: DTL (1998)



Conceptul de comunicare reprezintă acțiunea de transmitere de informații și mesaje între doi sau mai mulți oameni, numiți interlocutori sau în contextul schemei comunicării emițător și receptor. Din punctul de vedere al relației medic aparținător pacient un cu nevoi speciale, deși acesta din urmă este cel care inițiază comunicarea, medicul preia rolul de emițător care devine activ cu rolul de a culege informații fie prin formular scris sau interviu oral iar aparținătorul preia rolul de receptor. Medicul și aparținătorul pacientului cu nevoi speciale trebuie să colaboreze din perspectiva finalității relației – de a fi tratat cu succes.

Principii ale comunicării după Pânișoară I. O. 2006, Watzlawiek, Beavin, Jackson 1976, DeVino 1988, Gamble, Gamble 1993, etc

- Necesitatea comunicării. Comunicarea are loc chiar dacă nu este eficientă. Este imposibil să nu comunicăm. Chiar și refuzul este o formă de comunicare. Mai ales în contextul relației medic -pacient comunicarea este esențială pentru a cunoaște în amănunțime istoricul pacientului și a putea propune în cunoștință de cauză un plan de tratament corespunzător, știind faptul că există maladii care dezvoltă anumite protocoale de tratament.
- Procesualitatea comunicării, faptul că actul comunicării trebuie privit pe axa temporală între trecut și viitor. Pacienții cu nevoi speciale au un istoric al bolii care nu poate fi ignorat.
- Comunicarea are o latură dimensională atât al nivelul conținuturilor cât și a relațiilor
- comunicarea are mai multe aspecte cumulative: verbal, non verbal și paraverbal

Cameron identifică factori ai unei bune comunicări:

1. Simpatia. Dacă oamenii te apreciază, se vor simți destinși. Aprecierea, simpatia nu se poate realiza fără sinceritate, autenticitate. Pe de altă parte o persoană simpatcă este o persoană deschisă spre comunicare, stare care este contagioasă. Simpatia, transcede în aspectele non verbale ale comunicării prin atitudine, față radioasă amabilă direct legată de imaginea de sine.

2. "Buna impresie". În orice formă de comunicare am utiliza, pentru ca mesajul să își atingă scopul, trebuie instaurată o formă de relație între interlocutori. Apriori

contactului, buna impresie stabilește linii directoare ale viitoarei relații: încrederea acordată sau pe care o acorzi interlocutorului. Încredea reprezintă baza relației medic-pacient, medical fiind considerat un reper de onestitate, încredere și corectitudine care se materializează până la urmă în atenția și respectul pe care îl acordăm pacientului: programarea corespunzătoare. Buna impresie ajută la formarea statutului profesional în fază inițială, fiind mai apoi întărit de abilitățile de comunicare și competențele profesionale ale medicului.

3. Contactul are drept scop stabilirea unei prime legături, creând o bază de înțelegere cu cealaltă/ celelalte persoane. Ascultarea activă și completarea corectă a fișei pacientului, respectarea protocoalelor, explicarea corectă a planului de intervenție/ costuri, pot reprezenta puncte forte în fundamentarea unei comunicări de succes. Cameron susține că eficiența contactului poate fi cuantificată din perspective atitudinii, sincronizării subtile, aptitudinea de a repera interlocutorul și tehnica de comunicare folosită.

- 3.1 În comunicare corpul și gândirea/ spiritul se influențează reciproc, adeseori corpul/ conștientizarea propriilor emoții, reprezintă o modalitate de a identifica situațiile dificile. De atitudine depinde starea de spirit, discursul și limbajul nostru corporal. Limbajul corporal ne poate furniza multe informații despre emoțiile și motivațiile profunde ale unui om, pentru că gestul exprimă adesea ceea ce creierul gândește dar nu îndrăznește să verbalizeze. În situațiile în care apare discrepanță între ceea ce gândim (gândim ceea ce nu vrem) și ceea ce dorim să transmitem, vom observa afectarea atitudinii (mușchi tensionați, puls rapid, dinți încleștați sau maxilar încordat, transpirație, palpitații, piele umedă și rece, respirație rapidă, etc)

- 3.2. sincronizarea, este considerat un fenomen firesc în cadrul unei conversații. Fără să ne dorim, în cazul unui conflict ne sincronizăm la nivelul tonului vocii sau a ritmului vorbirii. Când vorbim însă de sincronizarea conștientă cu un interlocutor aparținător al unui pacient cu nevoi speciale care este capabil să poarte o conversație și dorește să participe este necesar să conștientizăm că pacientul are limite date de istoricul medical al dizabilității, poate fi lent, cu anxietăți, experiențe negative. Pentru un medic stomatolog centrat pe managementul timpului poate fi o provocare acceptarea unui pacient cu nevoi speciale. Totuși Cameron consideră sincronizarea importantă pentru dezvoltarea relației comunicaționale arătând punctele sincronizabile: tonul/ timbrul vocii, ritmul conversației, cadența gesturilor, atitudinile corporale.

- 3.3. Aptitudinea de a repera interlocutorul/ calibrul informează despre congruența celui alt participant în cadrul conversației. Adeseori în relația medic-pacient, medicul stomatolog este considerat persoana activă, care participă în mod efectiv la acțiune (întocmește fișa pacientului, consultă, propune un plan de tratament, etc) caz în care pacientul devine pasiv (poate sau nu să fie de acord). În cazul comunicării chiar și interlocutorul pasiv poate avea capacitatea de a repera calibrul/ starea de spirit a medicului stomatolog.

Într-o conversație așadar, dacă ascultarea constituie baza comunicării, observarea este la fel de importantă deoarece poate furniza o multitudine de informații despre ceea ce gândește sau simte persoana cu care conversăm și relaționăm.

- 3.4. tehnici de comunicare verbală/ orală de tip interviu sau scrisă sub forma unui chestionar individual folosit doar în scop strict medical și sub protecția datelor individuale.

1.2 Specificul comunicării între medicul stomatolog și aparținătorii pacienților cu nevoi speciale

Între medicul stomatolog și aparținătorii pacienților cu nevoi speciale se stabilesc unele relații care pun față în față două caractere diferite. Trebuie să facem specificația că nu întotdeauna relația este bilaterală, existând cazuri de pacienți cu nevoi speciale funcționali sub aspectul comunicării (unde aparținătorul poate fi denumit ca a treia persoană mai ales în cazul minorilor – unde prezența părinților în cabinetele stomatologice este acceptată.) Adeseori comunicarea depășește aspectul tehnico – profesional. Mai ales în cazul pacienților cu nevoi speciale trebuie extinsă relația cu pacientul printr-o atitudine apropiată conform observației lui E Pamfil⁹ „medicina veche nu dispunea de tratamente fizice, chimice, etc. eficiente, dar era totuși eficientă grație psihoterapiei și relațiilor interpersonale medic-pacient. ” Este foarte important ca medicul stomatolog să aibă bazele uniextinse de comunicare și psihologie clinică, să fie afectuos, empatic să înțeleagă pacientul cu nevoi speciale care este o persoană bolnavă și mai ales răbdător. Aparținătorul pacientului cu nevoi speciale și pacientul propriu zis sunt persoane care cunosc „procedurile sistemului de sănătate” și adesea dezvoltă atitudini și generalizări înguste în funcție de experiențele personale care sunt extinse și asupra medicului stomatolog.

În dialogul cu aparținătorii unor pacienți cu nevoi speciale, medicul stomatolog trebuie să transmită o atitudine de încredere, de destindere, asigurarea că „problema stomatologică ” va fi tratată cu prioritate și eficient, mai ales dacă în interviu se simte „emoția anamnezei”. La anumiți aparținători sau pacienți cu nevoi speciale, tocmai din frecventarea regulată a cabinetelor medicale se poate observa un anumit antrenament prin care se poate pierde emotivitatea comunicării și a primelor contacte, putând manifesta opoziție până la agresivitate în tentativele de pătrundere în istoricul anamnezei.

Oricât de mult am încerca să teoretizăm specificul comunicării dintre medicul stomatolog și aparținătorii pacienților cu nevoi speciale trebuie să fie în mare măsură individual, medicul stomatolog trebuind să ia în considerare capacitatea de comunicare a pacientului cu nevoi speciale și gradul de cultură și educație a aparținătorilor.

Totodată în urma conversației și a consultului medical, medicul trebuie să se asigure că aparținătorul/ pacientul cu nevoi speciale a înțeles clar planul de tratament, costurile, timpul de realizare fără niciun grad de suspiciune și să obțină de la aceștia consințământul prin care aparținătorul sau pacientul oferă acordul pentru actul medical. În această situație medicul adaptează mesajul și întreaga sa comunicare și atitudine relațională în explicarea punctuală a cauzelor, schemei de tratament, costuri, ședințe și programări viitoare ținând seama de specificul personalității pacientului cu nevoi speciale și a bolii sale, deoarece neimplicarea pacientului sau a aparținătorului poate avea ca și consecință eșecul și întreruperea actului medical.

1.3 Profilul psihologic al pacientului cu nevoi speciale

Aparținătorul pacientului cu nevoi speciale ar putea fi cu ușurință denumit „umbră¹²” o prelungire a pacientului, este mereu prezent, persoană foarte apropiată de bolnav care îi oferă acestuia îngrijirea fizică zilnică, suport emoțional chiar dacă uneori se neglijează pe sine.

Considerăm potrivită abordarea M. D. Pașca³ care apelează la Dex în lămurirea unor termeni privind identitatea pacienților cu nevoi speciale; „bolnav=ființă care suferă de o boală, denumindu-se o calitate dobândită printr-o stare, pacient=persoană bolnavă care se regăsește în tratamentul unui medic, persoană supusă unui supliciu, victimă, martir, care are răbdare, calm situație apărută într-un context la un moment dat. ”Boala reprezintă pentru organism o formă de agresiune care se răsfrânge și asupra aparținătorului “familiei bolnavului” care dezvoltă practice mecanisme de gestionare a stresului (cel puțin în prima fază – de debut/ diagnoză indiferent dacă vorbim de dizabilități sau forme de boli cronice). Sensibilitatea și obișnuința constiue factori psihologici de luat în calcul care apar în literatura de specialitate. În cazul bolnavilor gravi Janis introduce noțiunea de victimizare¹¹.

Pe de altă parte în funcție de nivel de educație și stilul de viață, aparținătorul este acea persoană care poate urma cursuri de instruire, se informează, organizează, inițiază prin educație modalități de gestionare a bolii și susține pacientul cu nevoi special prin etapele de viață indiferent de dorințele și așteptările lor.

Putem concluziona punând accent pe vulnerabilitatea aparținătorilor ca persoane care au îngrijire pacienți cu nevoi speciale.

1.4 Identități ale persoanelor cu nevoi speciale

În diagnosticul clinic, când facem referire la persoanele cu nevoi speciale ne referim cu prioritate la persoanele care au nevoie de asistență pentru dizabilități care pot fi medicale, mentale sau psihologice. Nevoile speciale pot varia de la persoane cu autism, paralizie cerebrală, sindrom Down, persoane nevăzătoare, persoane hipoacuzice, ADHD, cât și persoane cu boli cronice: astm, diabet, boli ale aparatului renal, infecții HIV, etc. afecțiuni care se manifestă pe perioade îndelungate de timp, presupun un disconfort substanțial, nu dispar și nu pot fi vindecate iar simptomele acestora pot ameliorate de tratamentele recomandate de medici specialiști.

Pacientul cu autism^{13, 14, 15}

O afecțiune considerată drept una dintre cele mai frecvente tulburări de dezvoltare, tulburarea de spectru autism (TSA) reprezintă o manifestare complexă asociată cu diferite simptome ce afectează comunicarea și interacțiunea socială. Din cauza diferitelor forme care variază individual se consideră că pacientul cu autism este un pacient unic, putându-se vorbi de forme de terapie unică, fiecare caz în parte având scheme de tratament personalizate, lucru care se aplică și medicului stomatolog în abordarea pacientului.

Din punct de vedere stomatologic pot prezenta dificultăți în menținerea igienei orale pe de o parte din cauza preferințelor pentru alimente dulci și moi, dificultăți în învățarea/ obișnuirea cu periajul dentar corect ceea ce pot duce la instalarea cariilor dentare. Alte patologii și anomalii: erupția dentară care poate fi întârziată. Există pacienți care prezintă anomalii dentare, înghesuiri dentare sau rotații date de lipsa spațiului pe arcade. Pacienții cu autism pot dezvolta bruxism ce duce la afectarea stratului de smalț sau patologii la nivelul articulației temporo – mandibulare. De asemenea ca și forme comportamentale severe trebuie menționat că unii pacienți dezvoltă ulceratii ale mucoaselor bucale, comportament de auto-extracție a dinților de lapte până la forme de auto-mutilare mai ales dacă pacientul experimentează dureri dentare¹⁴.

Problemele majore în tratamentul acestor pacienți sunt mai ales lipsa de cooperare și dificultăți în stabilirea unor relații adecvate medic – pacient.

Pacientul cu diabet^{14, 16}

Diabetul zaharat este o boală metabolică ce rezultă din incapacitatea organismului de a utiliza zahărul și a produce insulină. Deși unii pacienți cu diabet au tendință de victimizare, boala poate fi ținută sub control prin regim alimentar și medicație adecvată conform tipului de diabet dezvoltat.

Persoanele diabetice prezintă diferite riscuri printre care cicatrizarea lentă a rănilor cu vindecare întârziată. Dacă nu controlează diabetul și nu au grijă unii pacienți pot dezvolta afecțiuni gingivale sau parodontoză. Din punct de vedere stomatologic, din cauza faptului că scade secreția de salivă, pacienții sunt dispuși la formarea cariilor dentare. Din punct de vedere stomatologic există o gamă largă de tratament care este posibilă (obturații dentare, extirpare de nerv, extracții, drenaje, implanturi dentare, lucrări protetice, chiuretaj radicular) la pacienții diabetici dacă se iau în considerare unele proceduri:

- Înainte de a începe tratamentul stomatologic, medicul se asigură că pacientul a mâncat și și-a administrat tratamentul recomandat pentru a evita un episod de hipoglicemie
- Manoperele chirurgicale se vor realiza sub protecție antibiotică
- Extracțiile dentare vor fi suturate din cauza riscului crescut de hemoragie postextracțională iar pacientul monitorizat cel puțin o jumătate de oră după extracție
- Se va folosi la anestezie substanțe care nu influențează nivelul glicemiei din organism
- Comunicarea este foarte importantă, iar medicul stomatolog trebuie să se asigure că aparținătorul/ pacientul cunosc evoluția diabetului deoarece este contraindicat tratamentul de specialitate la pacienții care nu au control asupra diabetului.

1.5. Bariere de comunicare între medicul stomatolog și aparținătorii pacienților cu nevoi speciale

În general, în contextul comunicării medic stomatolog – aparținător pacient cu nevoi speciale ca preambul al tratamentului stomatologic pot apărea anumite bariere ce țin fie de pacient, fie de medicul stomatolog

Dacă ne referim la aparținători / pacienți cu nevoi speciale putem identifica situația financiară ca barieră în tratamentul stomatologic și lipsa de contactare a medicului stomatolog. Situația este destul de clar descrisă „condamnați la suferință partea a II. Șapte lei pe lunășpor. Atât primește în plus, o persoană care are o vechime de 15 ani în îngrijirea unui om cu dizabilități¹⁷” (Alex Dima România te iubesc – 9. 04. 2023 Pentru niște „obișnuiți ai cabinetelor medicale/ sistemului medical – unii cu tratamente lunare/ alții cu terapii constante care să le asigure ameliorarea”, diagnosticul stomatologic desi obligatoriu devine optional sauparțialefectuat datorită „costuri ridicate ale serviciilor stomatologice”

Factori de natură psihologică, frica apare ca și factor subiectiv atât din punctul de vedere al aparținătorului „obosit” câtși al pacientului cu nevoi speciale „nepregătit corect”.

Stereotipii: învățând permanent din experiențele proprii vom ajunge câte odată la generalizări înguste.

Factori obiectivi care țin de starea de sănătate orală a pacientului cu nevoi speciale.

Strict la actul comunicării putem lua în considerare lipsa de cunoaștere ce ține de nivelul de educație sau percepțiile diferite ale oamenilor. Pot exista aparținători care să nu înțeleagă în cemăsură „boala cronică ”interferează cu diagnosticul stomatologic (nu este necesar să comunic, scuza – nu am fost întrebat) sau persoane aparținători care neacceptând diagnosticul persoanei dragi pentru a face ‘impresie bună’ sau prin minimalizarea informațiilor transmise (au comunicat, au comunicat că sunt probleme)

Din punctul de vedere al medicilor stomatologi putem identifica „gestionarea deficitară a timpului aferent unei procedure medicale” (am fost informat dar am avut complicații în cazul anterior)

Pașca MD, citând pe Egener B identifică bariere din perspectiva comunicării și a relaționării cu pacientul cu dizabilități³: ”se pierde prea mult timp; consumul nervos crescut, după un număr mare de consultații, pierderea controlului asupra problemei; neimplicarea „nu este treaba mea”; respingerea problematicei psihosociale”

Capitolul II

2.1 Contextul general și argumentarea cercetării

În societatea curentă actuală există o categorie de oameni denumiți generic cu nevoi speciale care se referă la persoane care au nevoie de asistență. Înțelesul termenului nevoi speciale este vag și poate include o diversitate de dificultăți întâmpinate de o persoană fie ele înăscute sau dobândite pe parcursul existenței, dificultăți care nu pot fi depășite, recuperate medical ci doar ameliorate sau compensate în diverse grade, în funcție de posibilitățile individuale ale fiecărei persoane.

Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu handicap le definește ca fiind cei „care au deficiențe fizice, mintale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți”⁷. Același site precizează că este posibil ca persoanele cu nevoi special să fie tratate incorect.

În anul 2011 OMS elaborează un Raport Mondial privind dizabilitatea citat de 6314 ori potrivit Google în care suntem rugați să conștientizăm asupra numărului mare de persoane cu dizabilități și faptul că acesta va fi în creștere datorită îmbătrânirii populației și creșterea globală a condițiilor cronice de sănătate (conform rap OMS).

România elaborează Strategia națională privind drepturile persoanelor cu dizabilități „O Românie echitabilă”, 2022-2027⁸, raport care precizează că în țara noastră rata persoanelor cu dizabilități la populația României era de 3, 87%, în anul 2020. Prezenta strategie este în concordanță cu preocupările globale și are opt domenii prioritare printre care putem enumera și sănătatea: „Persoanele cu dizabilități au dreptul să beneficieze de servicii de sănătate de cea mai bună calitate, accesibile din punct de vedere fizic, informațional, geografic și financiar. Persoanele cu dizabilități au aceleași nevoi ca populația generală atunci când este vorba de

servicii generale și esențiale precum imunizarea, asistența medicală primară și specializată, screening-ul bolilor transmisibile sau netransmisibile, asistența stomatologică, sănătate sexuală și reproductivă. În același timp însă, calitatea vieții lor depinde de accesul corespunzător la servicii specializate...”⁸

În contextul prezentei lucrări, ne-am restrâns researche-urile la serviciile de asistență stomatologică și totodată programele de formare și educare a publicului larg în ceea ce privește asistența stomatologică pentru persoane cu nevoi speciale. În America, Noua Zeelandă, Australia, apare o specializare de sine stătătoare „Special needdentristry”, medic dentist specializat pentru persoane cu nevoi speciale.

În Anglia UCL și Health Education and improvement Wales promit prin programul lor de specializare să informeze medicii dentiști doritori cu bune practice relevante din domeniul clinic cu pacienți cu nevoi speciale. În ceea ce privește programele de sănătate a populației și informarea publicului larg, în Austria editura Pixi-Bucher (care se recomandă singură ca fiind prima carte de buzunar pentru fiecare copil; fără specificația nevoi speciale) scoate povestea „Connigeht zur Zahnärztin” Conni merge la dentist, cu preț recomandat de 0,99 €.

În același context al cercetării, în Oradea Asociația TGT – Toma George Toboșaru colaborează cu studenții stomatologi ai Universității din Oradea pentru a îmbunătăți viața unor copii cu nevoi speciale (2012). În 2013 netdent.ro abordează tema Copilul suferind de autism în vizită la cabinetul stomatologic, lucru făcut și pe draristide.ro, medichub.ro.

În 2014 adevărul.ro publică un articol despre un medic dentist din Bistrița care a acceptat să intre într-un program pilot în România pentru ai ajuta cu desensibilizare (înțelegând prin acesta obișnuirea unui copil cu nevoi speciale cu atmosfera și aparatura cabinetului stomatologic) și

tratament de specialitate pentru copii cu autism. D-nul doctor mărturisește în articol referința folosită – un powerpoint din SUA care l-a inspirat în etapizarea tratamentului copiilor.

Probabil cel mai nou articol, îl găsim în Viața medicală, 2020 „Sprijin pentru copii cu nevoi speciale de tratament stomatologic”, articol ce prezintă un proiect de colaborare UMF Carol Davila – prin Facultatea de medicină dentară, într-un proiect internațional OSCAR (OSCAR SPECIAL CARE ACADEMIC RESOURCES – o platformă care să cuprindă informații utile cu aplicabilitate practică despre tratamentul stomatologic al copiilor cu nevoi speciale.

În ceea ce privește specializarea, în România nu găsim în programele de rezidențiat o asemenea opțiune. Îmbucurător este faptul că povestea Coni merge la dentist apare pe site-ul Jucării vorbărețe.ro și costă 14.90 lei.

Scopul cercetării: Identificarea unor bariere de comunicare între cei doi protagoniști ai actului de comunicare ; dacă ne gândim la un profil al medicului stomatolog (studii superioare, eficiență, productivitate, ambiție) și al aparținătorilor (Persoane cu studii medii sau superioare, neîncredere, stare de alertă prelungită,, pacienți cu cerințe speciale – cu atipicul comportamentului lor. Scopul general al prezentei lucrări este măsurarea unei situații de comunicare doctor stomatolog – aparținător pacient cu cerințe speciale, știut fiind faptul că un act de comunicare eficient este reprezentat de schimbare de atitudine/relaționare; se întâmplă ceva care modifică relația partenerilor unul față de celălalt.

Ipoteza comunicării: Pacienții cu cerințe speciale sunt o categorie neneglijabilă în societate, care au aceleași nevoi de asistență medicală ca oricare adult. Pentru ca un tratament să aibă succes este necesară reducerea deficienței de adaptare, crearea unei relații de încredere și acceptare.

Obiective:

1. Să aducă la cunoștința celor două persoane/ persoanelor interesate, informațiile de care au nevoie pentru a pregăti, declanșa, continua o etapă de tratament
2. Explicarea și însușirea unor „protocoale” eficiente în comunicarea cu aparținătorii pacienților cu cerințe speciale
3. Protejarea prin norme ale comunicării a persoanelor care aparțin unor grupuri vulnerabile, în vederea reducerii deficienței de adaptare și crearea unei relații de încredere și acceptare.

2.2 instrumentul cercetării și anexe

Instrumentul cercetării reprezintă de fapt două chestionare mai ales dacă vedem comunicarea ca un act tranzacțional și de negociere între două categorii de oameni. Întrebările ar trebui să identifice anumite bariere de comunicare, care ar trebui să fie valorificate într-un set de recomandări adresate medicilor stomatologi pentru a se putea reduce deficiența de adaptare a pacienților cu nevoi speciale. Chestionarele pot fi completate doar de aparținătorii pacienților cu nevoi speciale, respectiv de către medicii stomatologi. Menționăm că nu există răspunsuri corecte sau incorecte, iar răspunsurile sunt confidențiale și anonime fiind folosite în scopul prezentei cercetări.

Vom prezenta mai jos setul de chestionare care au fost folosite în prezenta cercetare:

Chestionar pentru aparținători

V-aș ruga să-mi răspundeți la următoarele întrebări pornind de la:

SEX:

- Masculin
- Feminin

Ce vârstă aveți?

- Între 30-35
- 36 – 40
- 41 – 45
- 45-50
- Peste 50 ani

Mediul de proveniență:

- Urban
- Rural

Status educațional:

- 8 clase
- Școală profesională
- Liceu cu diplomă de bacalaureat
- Studii superioare
- Altă formă:

Status social:

- Părinte angajat
- Părinte, fără ocupație
- Părinte angajat ca asistent personal
- Asistent maternal profesionist
- Altă formă:

Gradul de handicap al pacientului beneficiar este:

- Grav cu însoțitor
- Grav fără însoțitor
- Accentuat
- Mediu
- Ușor

1. Mergeți la medicul stomatolog cu persoana cu nevoi speciale? Dacă da, când și de ce? (ne interesează diagnosticul dacă-l mai știți)

Întrebare ce necesită răspuns justificator

2. Mergeți la medicul stomatolog cu persoana cu nevoi speciale? Dacă nu, de ce? (semnalați faptul că ați răspuns da)

Întrebare ce necesită răspuns justificator

3. Când ajungeți la medicul stomatolog?

- Nu estecazul/ deloc
- Foarterar
- Rar
- Cândeste o urgență

4. Care este motivul de a nu merge la medicul stomatolog?

- Costuri ridicate ale serviciilor stomatologice
- Pacientului îi este frică de medicul stomatolog
- Nu a fost „nicio” urgență
- a existat o experiență anterioara neplăcută

5. După ce criterii ați ales medicul stomatolog ?

- Specializări/ diplome
- Recomandarea altui aparținător/părinte al unei persoane cu nevoi speciale
- Recomandarea unui cunoscut
- Din experiența dumneavoastră/ medicul frecventat de dvs/ membrii familiei

6. Pacientul cu nevoi speciale are un „ istoric alafecțiunii“. La programarea prealabilă la medical stomatolog ați menționat starea de sănătate a pacientului?

- Consider că nu este necesar
- Nu am fost întrebat
- Am informat medical stomatolog
- Am informat ca sunt „probleme”...

7. Este bine cunoscut faptul că tuturor ne este greu să așteptăm cu atât mai mult pacienților cu nevoi speciale. La programarea prealabilă ați informat medical stomatolog asupra pacientului și a preferințelor orare, pentru a evita așteptarea sau stresul inutil?

- Nu m-am gândit
- Am informat dar am fost ignorat
- Am informat dar am așteptat totuși aprox 30 min
- Nu am așteptat deloc

8. Pe parcursul intervenției stomatologice, ați rămas în cabinet?

- Nu, nu este nevoie (pacientul este confortabil și refuză)
- Nu, am fost refuzat de către medicul stomatolog
- Da, am fost rugat/ă de către medicul stomatolog să rămân
- Da, este foarte necesar

9. În cazul în care ați stat în cabinetul stomatologic, când și de ce ați rămas?

10. În cazul în care nu ați stat în cabinetul stomatologic, puteți spune de ce nu ați rămas? (dacă ați răspuns la întrebarea 9, semnați faptul că ați rămas în cabinet)

11. Considerați că medicul stomatolog v-a explicat și ați înțeles procedura de efectuare a tratamentului?

- Da, am înțeles ce urmează să fie efectuat
- Nu, limbajul folosit a fost prea tehnic și nu am înțeles

12. Ați remarcat/ observat dorința medicului stomatolog de a comunica cu pacientul?

- Da
- Nu

13. Cum a încercat?

- Contact vizual
- Comandă simplă cu ton al vocii calm
- Contact fizic prin atingere/ mângâiere
- A oprit câteva minute procedura pentru a motiva pacientul
- Altceva (opinie)

14. Ați schimbat medicul stomatolog? Selectați motivul

- Reacția de respingere a pacientului
- Lipsa de adaptare a pacientului

- Atitudinea non-verbală a medicului
- Suspiciuni ale aparținătorului
- Medicul nu avea experiență în cazul pacientului cu nevoi speciale
- Nu am schimbat medicul stomatolog

Chestionar pentru medicii stomatologi

Sexul

- Masculin
- Feminin

1. În practica dvs. ați avut contact cu pacienți cu nevoi speciale?

- Da
- Nu

2. Pe o scală de la 1 la 5, exprimați-vă dorința de a lucra cu pacienți cu nevoi speciale în viitor: în care 1 -reprezintă foarte rar, 2 – rar, 3 – mediu, 4 – des, 5 – foarte des

3. La programarea prealabilă ați fost informat asupra pacientului și a preferințelor orare, pentru a evita așteptarea sau stresul inutil?

- Nu m-am gândit
- Am fost informat dar am ignorat
- Am fost informat dar am avut o complicație la cazul anterior
- Am alocat timp suficient pentru consultul pacientului

4. Pacientul cu nevoi speciale are un „istoric al afecțiunii”. La programarea prealabilă a pacientului ați fost informat despre starea de sănătate a pacientului?

- Consider că nu este necesar
- Nu am fost informat
- Am fost informat „parțial”
- Am primit toate informațiile necesare

5. Ați primit, în cabinet, un pacient cu nevoi speciale? Prima impresie este că nu aveți toate informațiile necesare privind starea de sănătate a pacientului, iar acesta pare anxios. Ce faceți ?

- Prezint pacientului aparatura și scaunul stomatologic
- Prezint o poveste socială
- Implic părintele în prezentarea unei intervenții de succes, că nu doare, etc.
- Secvențiez tratamentul în proceduri cu durată scurtă de timp
- altele

6. Considerați că un pacient cu nevoi speciale poate fi tratat chiar dacă necesită mai multe ședințe de intervenție? Dacă da, sub ce formă?

Întrebare ce necesită răspuns justificator

7. Considerați că un pacient cu nevoi speciale poate fi tratat chiar dacă necesită mai multe ședințe de intervenție? Dacă nu, din ce motiv?

Întrebare ce necesită răspuns justificator

8. Care este numărul maxim de intervenții pe care l-ați înregistrat la un pacient cu nevoi speciale?

- 0 singură dată
- 2-3 ședințe
- Mai mult de 5 ședințe
- A necesitat tratament de lungă durată, peste 10

9. În măsura în care gradul de înțelegere a pacientului cu nevoi speciale nu pare grav afectat, ați încercat alte metode alternative „anestezie totale”?

10. Ați încercat să comunicați direct cu pacientul?

- Nu
- Da

11. Dacă da, puteți să exemplificați cum?

- Contact vizual
- Comandă simplă cu ton al vocii calm
- Contact fizic prin atingere/ mângâiere
- Am oprit câteva minute procedura pentru a motiva pacientul
- altele

12. Ați refuzat vreodată un pacient cu CES?

- Nu
- Da

13. Dacă da, puteți motiva răspunsul?

Întrebare ce necesită răspuns justificator

14. Considerați că este necesar, ca în perioada facultății, să aveți contact în practica de specialitate cu pacienți – persoane cu nevoi speciale?

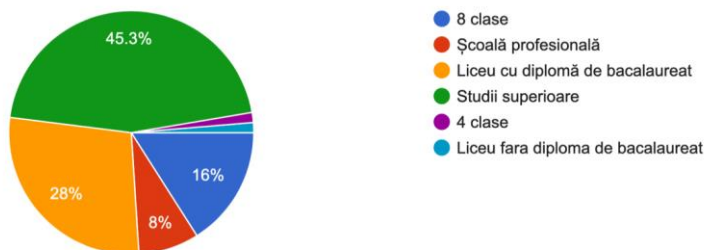
- Da
- Nu

2.3 Rezultate

În cadrul prezentului studiu am aplicat chestionarul pentru aparținători la 75 de persoane (54 de gen feminin și 21 de gen masculin, cu vârste cuprinse între 30 și peste 50 ani. Ca și proveniență 50 persoane sunt din mediul urban și 25 din mediul rural. Nivelul de studii este prezentat mai jos:

Status educațional:

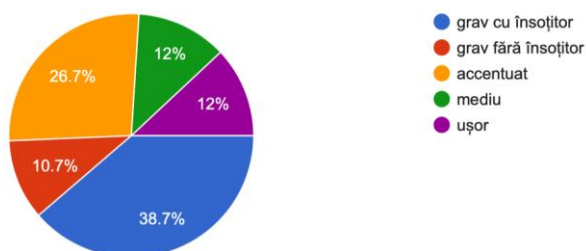
75 responses



Persoanele cărora le-a fost adresat chestionarul aplicat sunt aparținători ai unor pacienți cu nevoi speciale încadrați în grad de handicap conform normelor DAGSPC:

Gradul de handicap al pacientului beneficiar este:

75 responses

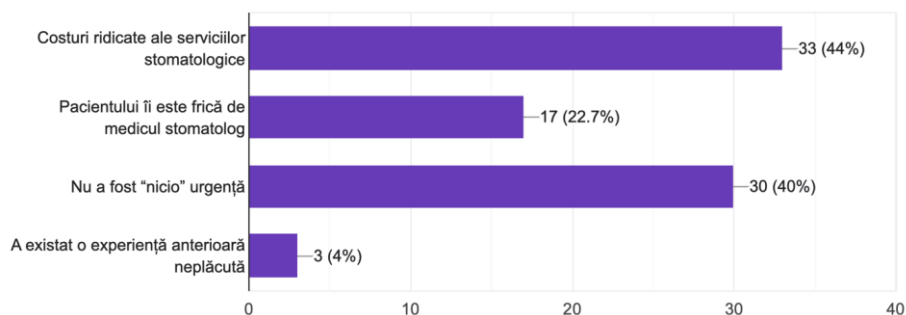


În urma studiului am putut observa că toți respondenții au fost la medicul stomatolog; aprox 1/3 din totalul respondenților merg rar, 1/3 când este o urgență iar restul foarte rar.

Printre motivele invocate de a nu merge la medicul stomatolog se regăsesc următoarele:

4. Care este motivul de a nu merge la medicul stomatolog?

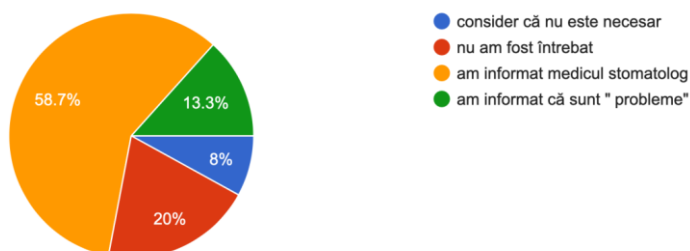
75 responses



În ceea ce privește actul comunicării prezentăm mai jos comparativ răspunsurile oferite de aparținători și medicii stomatologi:

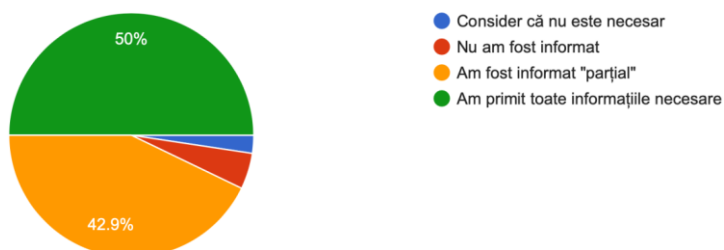
6. Pacientul cu nevoi speciale are un "istoric al afecțiunii". La programarea prealabilă la medicul stomatolog ați menționat starea de sănătate a pacientului?

75 responses



4. Pacientul cu nevoi speciale are un "istoric al afecțiunii". La programarea prealabilă a pacientului ați fost informat despre starea de sănătate a pacientului?

42 responses

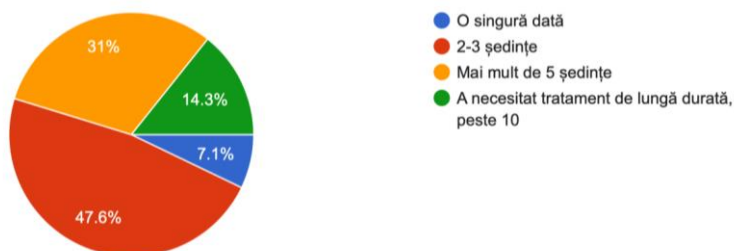


Putem observa că aproximativ jumătate din numărul aparținătorilor au informat medicul stomatolog despre istoricul afecțiunii pacientului. De asemenea jumătate din medicii stomatologi susțin că la programarea prealabilă au primit toate informațiile necesare.

În ceea ce privește medicii stomatologi, în cadrul studiului au fost chestionați 42 persoane (20 de sex feminin, 22 de sex masculin). Ca nivel de experiență cu pacienții cu nevoi speciale 39 persoane confirmă faptul că au lucrat în cabinet cu pacienți cu nevoi speciale. Prezentăm mai jos numărul maxim de ședințe pe care l-au înregistrat cu un pacient cu nevoi speciale:

8. Care este numărul maxim de intervenții pe care l-ați înregistrat la un pacient cu nevoi speciale?

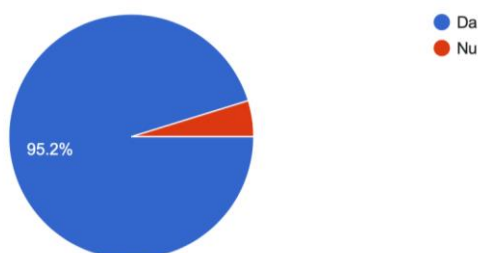
42 responses



Ultima întrebare a chestionarului pentru medicii stomatologi face referire la importanța practicii medicale având pacienți cu nevoi speciale, pe perioada studiilor universitare.

14. Considerați că este necesar, ca în perioada facultății, să aveți contact în practica de specialitate cu pacienți – persoane cu nevoi speciale?

42 responses



Bibliografie/webografie:

Pânișoară, Ion Ovidiu – Comunicare eficientă, editura Polirom, 2006

Cameron Milton – Arta de a asculta pe celălalt, Secretele unei comunicări reușite, editura Polirom, 2006

Pașca, Dorina Maria – Comunicarea și pacientul cu dizabilități, editura Ardealul Târgu Mureș, 2021

Pașca, Dorina Maria – Noi structuri în pedagogia medicală, editura Ardealul Târgu Mureș, 2020

<https://www.dentalhealth.org/dental-care-for-people-with-special-needs>

<https://pocketdentistry.com/16-special-needs-patient-care/>

https://youtu.be/pz16d_jScoY

<https://www.dentalhealth.org/dental-care-for-people-with-special-needs>

<https://fra.europa.eu/sites/default/files/1292-factsheet-disability-nov2010-ro.pdf>

<https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2022/04/ANEXA-1-2.pdf>

<https://library.usmf.md/sites/default/files/2021-12/Psihologie%20Clinică%2C%20Final%202021.pdf>

<https://smartliving.ro/apartinatorul-bolnavului-de-cancer-etapele-suferintei-si-cum-primim-ajutor/>

<https://www.autismspeaks.org>

<https://oscarpd.ro/>

<https://draristide.ro/>

<https://www.oral-dent.ro/>

<https://stirileprotv.ro/romania-te-iubesc/vasilcoiu-despre-indemnizatia-de-insotitor-zboss-inteleg-i-ce-vreau-sa-zic-sunt-oameni-care-muncesc-pentru-trei-mii.html>

Secțiunea

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

TENDINȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN CAZUISTICA COPIILOR CU CES LA NIVELUL JUDEȚULUI ARAD

(anii școlari 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022)

Studiu longitudinal

**Ovidiu Florin TODERICI¹,
Otilia Călina ARDELEAN²,
Oana Lavinia TUSKOS³,
Mihaela Florina CADARIU⁴**

This longitudinal study aims to identify methods by which students with special needs are encouraged to develop their maximum autonomy, physical, mental, social, educational and professional potential for better integration and participation in all aspects of social life, to maintain, improve and increase the quality of life and the strategies through which the SEOSP – Evaluation and School and Professional Guidance Service, meets the needs of the beneficiaries. These were carried out through a statistical analysis of mathematical data from the official reports of SEOSP Arad from the school years (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022) and from the interview with the service coordinator.

Design de cercetare

1. Importanța și fundamentarea studiului

2. Ce este SEOSP și rolul acestuia în cadrul CJRAE Arad

3. Scopul și obiectivele acestui studiu exhaustiv longitudinal

4. Premisa de la care am pornit studiul: *în ciuda numărului aproximativ egal de dosare preluate și evaluări aplicate, orientarea elevilor spre școala de masă în comparație cu orientarea spre învățământului special, a crescut pe parcursul celor 3 ani școlari.*

5. Etapele cercetării:

- *analiza datelor statistice oficiale de la Serviciul de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională din cadrul CJRAE Arad*
- *interviu față în față cu coordonatorul SEOSP în vederea informării privind metodele de lucru, particularități și provocări*
- *analiza rapoartelor de activitate ale SEOSP Arad, din ultimii 3 ani școlari (septembrie 2019-august 2022)*

6. Metodologia de lucru:

- *analiza statistică a datelor matematice din rapoartele oficiale ale SEOSP Arad din anii școlari (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022)*

¹ Profesor consilier școlar, CJRAE Arad

² Profesor consilier școlar, CJRAE Arad

³ Profesor consilier școlar, CJRAE Arad

⁴ Profesor logoped, CJRAE Arad

Instrumente: studiu corelațional în vederea analizei statistice a datelor matematice oficiale disponibile și puse la dispoziția cercetătorilor de către SEOSP Arad

Cadrul de eșantionare: cercetare exhaustivă, populație finită precizată

Variabilele: ordinale, măsurabile numeric

Resurse materiale: baza de date SEOSP Arad

7. Metoda: analiză cantității mari de date statistice pentru măsurarea relației de cauză efect între variabile care nu depind de factori specifici.

8. Concluzii așteptate: *Analiza dinamicii și diversității cazuistice pe ultimii 3 ani școlari. Discrepanțe și evoluții. Dinamica orientării beneficiarilor către învățământul de masă.*

10. Definiții, termeni de specialitate, abrevieri, legislație

11. Bibliografie /webografie

IMPORTANȚA ȘI FUNDAMENTAREA STUDIULUI

Din perspectiva acceptării diferențelor și a promovării drepturilor egale, integrarea reală a copiilor cu CES prin egalitate de șanse, are impact asupra garantării accesului neîngrădit la o educație de calitate și optimizării potențialului beneficiarilor, în acord cu cadrul legal european în vigoare. Una din problematicele societății actuale este gestionarea unitară și în spiritul normelor europene corelate cu respectarea drepturilor omului, a copiilor cu CES.

CJRAE Arad, încearcă, prin intermediul COSP la recomandarea SEOSP orientarea școlară și profesională corectă a elevilor cu CES/dizabilități din municipiul și județul Arad.

Cu ocazia acestui studiu longitudinal, dorim să aducem în atenția opiniei publice, eficiența acestui serviciu pentru abilitarea și reabilitarea copiilor cu CES din județul Arad, să aflăm care sunt metodele prin care sunt impulsionați elevii cu CES/dizabilități pe de o parte, să își dezvolte maximum de autonomie, potențialul fizic, mintal, social, educațional și profesional pentru o cât mai bună integrare și participare în toate aspectele vieții sociale, sau pe de altă parte să își mențină, îmbunătățească și crească calitatea vieții.

Un alt obiectiv al studiului este identificarea modalităților prin care SEOSP Arad orientează beneficiarul în direcția adecvată pentru dezvoltarea abilităților sociale prin mecanisme de compensare, în cazul funcțiilor care nu mai pot fi recuperate, cum este situația copiilor cu dizabilități congenitale sau dobândite precoce, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/afectări sau dizabilități, sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Încercăm să descoperim strategiile prin intermediul cărora acest serviciu vine în întâmpinarea nevoilor beneficiarilor.

Evaluarea funcționării la copii cu cerințe educative speciale este un proces complex, unitar, continuu și multidimensional, ce are drept scop identificarea condițiilor de sănătate, a dificultăților de învățare și dezavantajelor sociale, dar și a potențialului de dezvoltare și a abilităților, care stau la baza planificării cât mai de timpuriu a beneficiilor, serviciilor și programelor de intervenții personalizate de abilitare/reabilitare. Acest proces include și evaluarea și reevaluarea impactului măsurilor aplicate asupra copilului.

2. CE ESTE SEOSP SI ROLUL ACESTUIA ÎN CADRUL CJRAE ARAD

SEOSP-Serviciul de Evaluare Complexă și Orientare Școlară și Profesională este înființat în baza Ordinului nr. 6552 din 2011 în cadrul Centrului Județean de Resurse și

Asistență Educațională (CJRAE). SEOSP se ocupă de evaluarea și de orientarea școlară și profesională a copiilor, elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale.

Orientarea școlară și profesională a copiilor, elevilor și tinerilor cu CES – este ansamblul de norme, metode și tehnici prin care se asigură educație și formare profesională de calitate, în acord cu particularitățile fizice, fiziologice și psihologice ale individului.

Comisia de Orientare Școlară și Profesională este cea care emite certificatele de orientare/reorientare școlară și profesională, la propunerea SEOSP din cadrul CJRAE. Evaluarea reprezintă un proces complex, continuu și dinamic, realizat cu scopul de a cunoaște în profunzime și de a estima din punct de vedere cantitativ și calitativ particularitățile dezvoltării, limitele și potențialul copilului/ elevului/ tânărului cu CES. Scopul evaluării este de a stabili dacă elevul/copilul/tânărul are sau nu CES, în vederea orientării școlare și/sau profesionale, a identificării nevoilor specifice ale acestora și de asigurarea condițiilor optime de integrare școlară, profesională și socială.

Finalitatea evaluării este de a orienta decizia și acțiunea educațională și de a propune programe ameliorativ-formative pe anumite paliere de dezvoltare, de a stabili serviciile educaționale optime în funcție de nevoile specifice ale copilului/ elevului/ tânărului cu CES.

Beneficiarii serviciilor de evaluare sunt copiii/elevii/tinerii din învățământul preuniversitar.

În prezent, SEOSP Arad funcționează cu 5 norme didactice și 1 normă personal didactic auxiliar, așa cum prevede Ordinul 1985/1305/5805/2016. Astfel, la nivelul SEOSP își desfășoară activitatea 2 consilieri școlari cu specializare în psihologie și atestați în psihologie educațională/psihologie clinică, 2 consilieri școlari cu specializare în psihopedagogie specială, un profesor logoped și un asistent social. Personalul SEOSP este numit prin decizia directorului CJRAE Arad, la începutul fiecărui an școlar.

Atribuțiile membrilor SEOSP sunt: verificarea îndeplinirii condițiilor și a documentelor necesare pentru orientarea școlară și profesională; verificarea la Direcția De Sănătate Publică, atunci când certificatul medical tip A5 este emis de o unitate abilitată în alt județ/sector, dacă se consideră necesar; verificarea în Registrul unic al psihologilor cu drept de liberă practică, atunci când Fișa de evaluare psihologică este semnată de un psiholog atestat în alt județ/sector, dacă se consideră necesar; programarea unei întâlniri cu copilul și părinții/ reprezentantul legal în vederea evaluării psihoeducaționale; orientarea părinților/reprezentantului legal la ISJ, în situația în care aceștia doresc să viziteze unitatea de învățământ propusă; aplicarea criteriilor de orientare școlară și profesională; interviewarea părinților și copilului în cadrul întâlnirii programate, consilierea părinților asupra păstrării documentelor în condiții de siguranță; înregistrarea într-un registru propriu a dosarelor care au stat la baza orientării școlare și profesionale;

În vederea realizării atribuțiilor prevăzute mai sus, CJRAE Arad a pus la dispoziția SEOSP toate resursele umane, materialele și mijloacele necesare pentru o evaluare complexă și profesionistă. Pentru buna desfășurare a activității, membrii SEOSP au conceput instrumente proprii atât pentru a ține evidența dosarelor depuse, a evaluărilor psihoeducaționale, rapoartelor de evaluare complexă, dosarelor predate la secretariatul COSP (registre, procese verbale de predare-primire, statistici), cât și

pentru stabilirea nivelului de cunoștințe și a gradului de asimilare și corelarea acestora cu posibilitățile și nivelul intelectual al copilului, a nivelului de adaptare la mediul școlar și social, precum și identificarea barierelor și a CES (materiale didactice, teste de cunoștințe).

Din punct de vedere cantitativ, activitatea SEOSP constă în:

- preluarea și înregistrarea dosarelor copiilor/elevilor/tinerilor cu CES
- procesarea dosarelor prin realizarea evaluărilor psihoeducaționale, redactarea fișelor de evaluare psihoeducațională, înregistrarea fișelor de evaluare psihoeducațională în registrul evaluărilor psihoeducaționale.

3. SCOPUL ȘI OBIECTIVELE ACESTUI STUDIU EXHAUSTIV LONGITUDINAL

Premisa:

În ciuda numărului aproximativ egal de dosare preluate și evaluări aplicate, orientarea elevilor spre școala de masă cu elemente de sprijin, în comparație cu orientarea spre învățământul special a crescut pe parcursul celor 3 ani.

Sunt de părere, că studiul va contribui la o mai bună cunoaștere a dinamicii cazuisticii în oferirea asistenței multidisciplinare sub aspect medical, psihopedagogic și social, îmbunătățind și crescând procesul de incluziune școlară.

Provocarea SEOSP Arad este aceea de a cuprinde în ansamblul elementelor de evaluare socio-psiho-pedagogice, măsuri de sprijin și ghidare multidisciplinară specifice fiecărui beneficiar în parte.

Educația integrată se referă la faptul că toți copiii trebuie să învețe împreună în medii cât mai aproape de contextul normal al vieții și nu în medii separate. Fiecare copil trebuie integrat într-un program adecvat de educație; fiecare copil are dreptul să meargă la grădinița/școala din vecinătatea sa, iar grădinița/școala să răspundă nevoilor sale educative.

Orice copil are o serie de particularități, caracteristici care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul învățării sale. În același timp o serie de copii au particularități ce îndreptățesc un sprijin suplimentar, activități specifice pentru realizarea sarcinilor de învățare; este vorba de cerințe speciale, diferite de ale majorității copiilor și care determină măsuri specifice. Cerințe speciale poate avea orice om/copil în anumite perioade, pentru că cerințele speciale acoperă o realitate extrem de variată, complexă și dinamică – de la probleme simple, determinate de dezvoltarea tipică a individualității și persoanei, până la problemele unice, care nu se pot rezolva decât cu o intervenție specială și specifică.

Să nu uităm că și „copiii care au anumite dizabilități/handicapi au trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca toți ceilalți copii”.

Identificăm: nevoia de afecțiune și securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență”. (E. Vršmaș, 1998). Educația incluzivă presupune o nouă orientare educativă, bazată pe cooperare, parteneriat, educație socială și pe valorizarea relațiilor interpersonale.

Unul din mijloacele de normalizare este incluziunea în școala de masă, un pas esențial către integrare. În acest scop au fost elaborate mai multe acte normative (Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Convenția ONU cuprindând Drepturile Copilului, Declarația Conferinței Mondiale de la Jomtien-1990, Declarația de la Salamanca-1994, Forumul Mondial al Educației de la Dakar – 2000),

care recomandă puternic oferirea șanselor egale de educație tuturor copiilor, inclusiv accesul copiilor excluși și/sau marginalizați la sistemul de educație de masă.

ANALIZA STATISTICĂ A DATELOR MATEMATICE DIN RAPOARTELE OFICIALE SEOSP ARAD din anii școlari (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022)

Datele numerice privind activitatea SEOSP Arad în anul școlar **2019-2020** au fost următoarele:

Număr dosare analizate și evaluate	650
Număr dosare analizate și evaluate cu grad de handicap	191
Număr dosare soluționate prin emiterea certificatului de orientare școlară și profesională	590
Număr dosare soluționate prin emiterea de recomandări	60

Beneficiarii certificatului de orientare școlară și profesională au fost orientați, în funcție de particularitățile individuale, spre următoarele forme de școlarizare:

Învățământ special	193
Învățământ de masă cu structuri/servicii de sprijin	397

Spre învățământul special au fost orientați copiii/ elevii cu deficiențe severe, grave, profunde, asociate; elevii care au întrerupt școala, elevi cu dublă repetenție în școala de masă.

ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL	193
Preșcolar	16
Primar	80
Gimnaziu	64
Liceu	3
Profesional	27
Postliceal	2
A 2-a șansă	1

Copiii/elevii orientați spre învățământ special beneficiază de regim de zi, internat sau școlarizare la domiciliu, astfel:

Regim de zi	134
Internat	26
Domiciliu	33

Spre unitățile de învățământ de masă cu structuri de sprijin au fost orientați de către SEOSP Arad, elevii cu dificultăți de învățare, de adaptare, de integrare, precum și cei cu deficiențe ușoare sau moderate. Acești elevi beneficiază de servicii educaționale de sprijin și de asistență psihopedagogică.

ÎNVĂȚĂMÂNT DE MASĂ CU STRUCTURI/SERVICII DE SPRIJIN	397
Preșcolar	18
Primar	201
Gimnaziu	157

Liceu	17
Profesional	4

Copiii și elevii cu CES/deficiențe/handicap, incluși în structuri de învățământ special integrat, beneficiază de drepturile prevăzute de legislația în vigoare pentru această categorie de copii.

Regim de zi	390
Domiciliu	7

Datele numerice privind activitatea SEOSP Arad în anul școlar **2020-2021** au fost următoarele:

Număr dosare analizate și evaluate	618
Număr dosare analizate și evaluate cu grad de handicap	204
Număr dosare soluționate prin emiterea certificatului de orientare școlară și profesională	581
Număr dosare soluționate prin emiterea de recomandări	37

Beneficiarii certificatului de orientare școlară și profesională au fost orientați, în funcție de particularitățile individuale, spre următoarele forme de școlarizare:

Învățământ special	235
Învățământ de masă cu structuri/servicii de sprijin	346

Spre învățământul special au fost orientați copiii/ elevii cu deficiențe severe, grave, profunde, asociate; elevii care au întrerupt școala, elevi cu dublă repetenție în școala de masă.

ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL	235
Preșcolar	24
Primar	89
Gimnaziu	103
Liceu	2
Profesional	15
Postliceal	2

Copiii/elevii orientați spre învățământ special beneficiază de regim de zi, internat sau școlarizare la domiciliu, astfel:

Regim de zi	183
Internat	27
Domiciliu	25

Spre unitățile de învățământ de masă cu structuri de sprijin au fost orientați de către SEOSP Arad, elevii cu dificultăți de învățare, de adaptare, de integrare, precum și cei cu deficiențe ușoare sau moderate. Acești elevi beneficiază de servicii educaționale de sprijin și de asistență psihopedagogică.

ÎNVĂȚĂMÂNT DE MASĂ CU STRUCTURI/SERVICII DE SPRIJIN	346
Preșcolar	22

Primar	171
Gimnaziu	122
Liceu	15
Profesional	16

Copiii și elevii cu CES/deficiențe/handicap, incluși în structuri de învățământ special integrat, beneficiază de drepturile prevăzute de legislația în vigoare pentru această categorie de copii.

Regim de zi	343
Domiciliu	3

Datele numerice privind activitatea COSP în anul școlar 2021-2022 au fost următoarele:

Număr dosare analizate și evaluate	895
Număr dosare analizate și evaluate cu grad de handicap	295
Număr dosare soluționate prin emiterea certificatului de orientare școlară și profesională	859
Număr dosare soluționate prin emiterea de recomandări	36

Beneficiarii certificatului de orientare școlară și profesională au fost orientați, în funcție de particularitățile individuale, spre următoarele forme de școlarizare:

Învățământ special	255
Învățământ de masă cu structuri/servicii de sprijin	604

Spre învățământul special au fost orientați copiii/ elevii cu deficiențe severe, grave, profunde, asociate; elevii care au întrerupt școala, elevi cu dublă repetenție în școala de masă.

ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL	255
Preșcolar	31
Primar	65
Gimnaziu	100
Liceu	2
Profesional	56
Postliceal	1

Copiii/elevii orientați spre învățământ special beneficiază de regim de zi, internat sau școlarizare la domiciliu, astfel:

Regim de zi	178
Internat	28
Domiciliu	42

O mică parte dintre elevii orientați spre învățământ special, respectiv 6 elevi, sunt școlarizați în regim extern, aceștia fiind în plasament la DGASPC Arad.

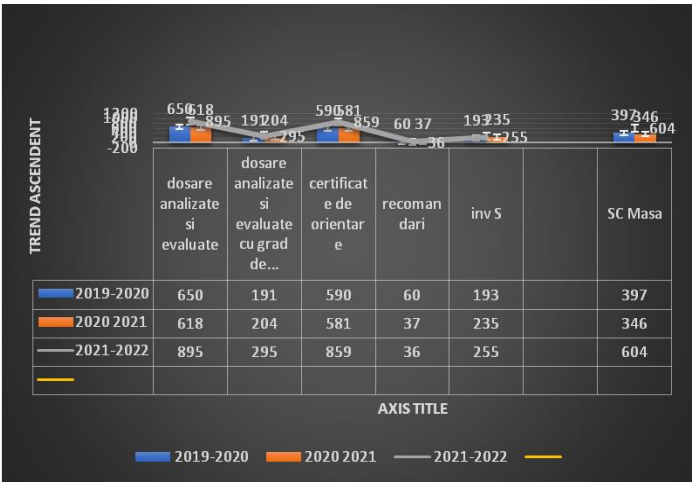
Spre unitățile de învățământ de masă cu structuri de sprijin au fost orientați de către SEOSP Arad, elevii cu dificultăți de învățare, de adaptare, de integrare, precum și

cei cu deficiențe ușoare sau moderate. Acești elevi beneficiază de servicii educaționale de sprijin și de asistență psihopedagogică.

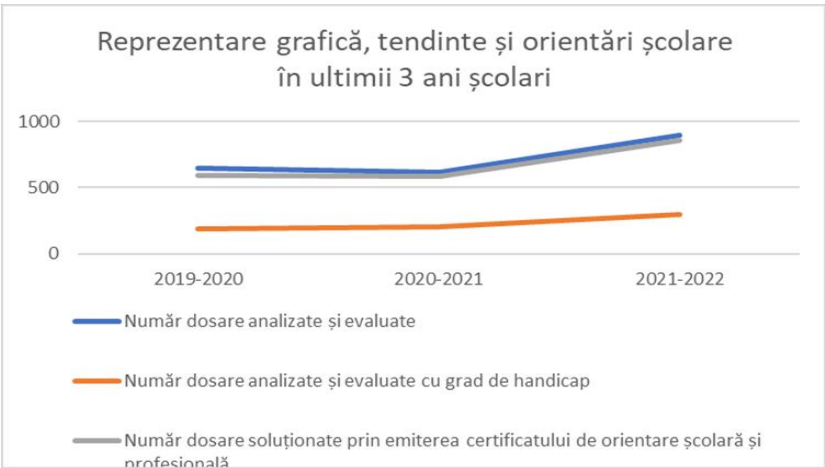
ÎNVĂȚĂMÂNT DE MASĂ CU STRUCTURI/SERVICII DE SPRIJIN	604
Preșcolar	30
Primar	266
Gimnaziu	271
Liceu	28
Profesional	9

Copiii și elevii cu CES/deficiențe/handicap, incluși în structuri de învățământ special integrat, beneficiază de drepturile prevăzute de legislația în vigoare pentru această categorie de copii.

Regim de zi	604



Grafic1. Evoluția orientărilor școlare și profesionale pe ultimii 3 ani școlari



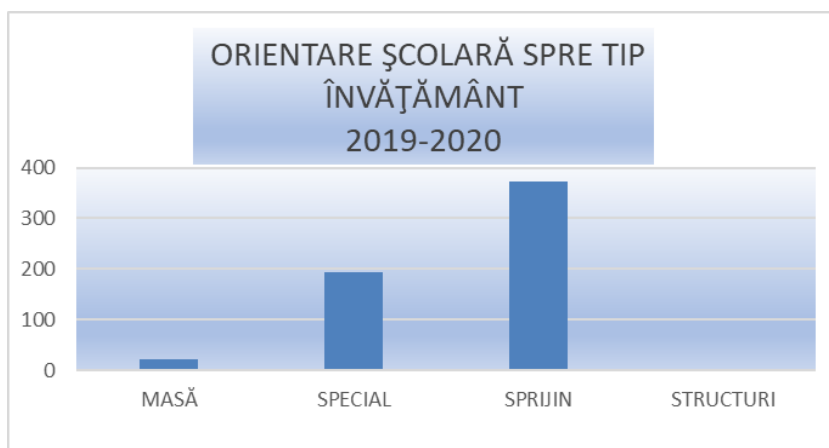
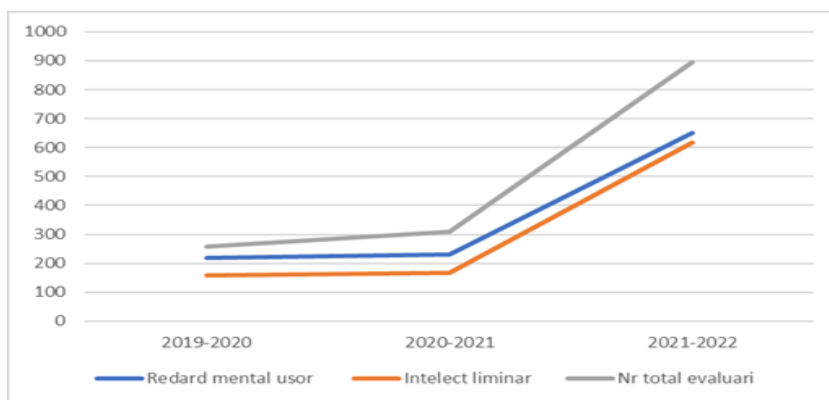
Grafic 2. Reprezentare grafică, tendințe orientări școlare în ultimii 3 ani școlari

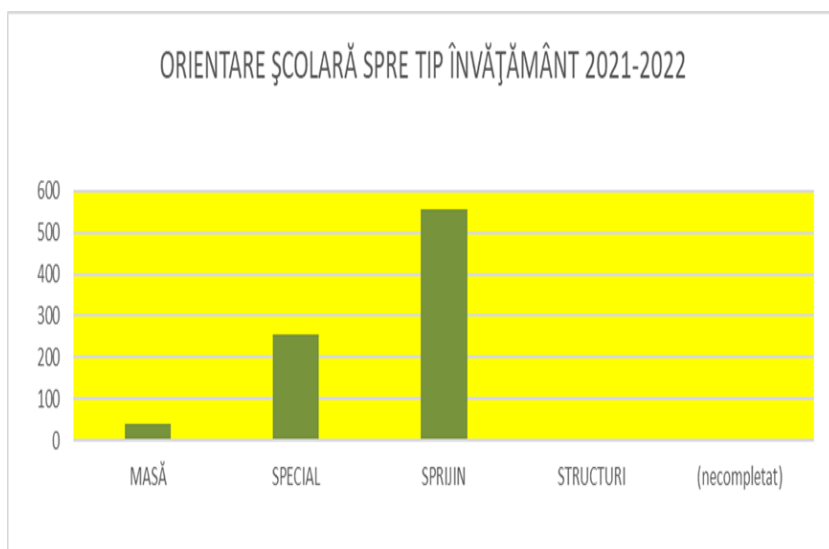
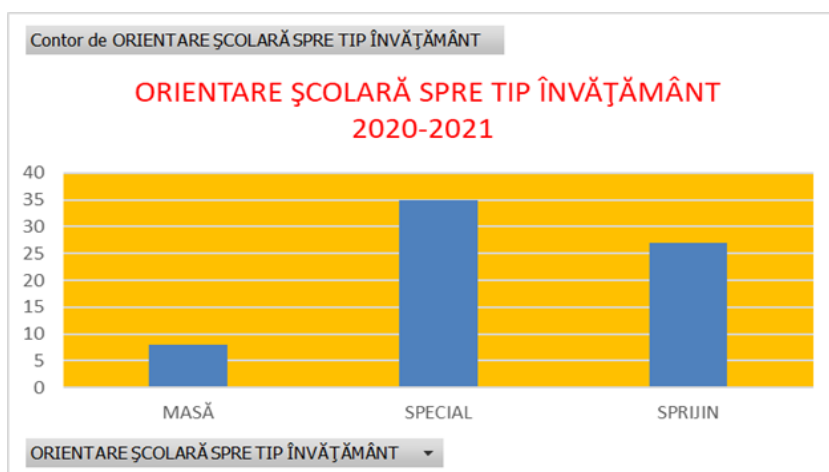
Concluzii: dinamica cazuisticii

În urma analizei datelor statistice puse la dispoziție de către SEOSP Arad, observăm o evoluție a numărului de dosare supuse evaluării și o diversitate tot mai mare a cazuisticii. SEOSP, fiind serviciul care evaluează complex copiii cu CES din județul Arad, deficiențele identificate sunt foarte variate, evaluările realizate fiind particularizate pe fiecare caz în parte. Din acest motiv, pentru o imagine de ansamblu cât mai clară am selectat cazuisticile cu cea mai mare incidență. Astfel am putut urmări dinamica și evoluția pe ultimii 3 ani școlari încheiați.

Cifrele arată o schimbare a dinamicii în anul școlar 2020-2021 sub două aspecte, un număr mai mic de dosare transmise către evaluare și o pondere mai mare a cazurilor cu deficiențe grave. A fost anul școlar în care a fost modificată metodologia de transmitere către SEOSP a dosarelor pentru evaluare, (prin poștă) datorită restricțiilor pandemice și de deplasare.

Redard mental usor	Intelect liminar	Nr total evaluari	Observatii
218	231	650	
157	166	618	
258	310	895	





INTERVIU COORDONATOR SEOSP ARAD prof. MIHAELA CADARIU

1. Sunt date care vorbesc despre înființarea SEOSP încă din 2012 dar în datele CJRAE, apare doar din 2016. De unde această diferență ?

Începând cu anul școlar 2012-2013, orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educaționale speciale a fost preluată de către CJRAE. Până atunci, această atribuție era a Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului, prin Serviciul de Evaluare Complexă a Copilului, în cadrul căruia se realiza atât încadrarea copilului în grad de handicap cât și orientarea școlară și profesională a copiilor/elevilor cu cerințe educaționale speciale spre cea mai potrivită formă de învățământ. Odată cu înființarea SEOSP în cadrul CJRAE, a fost înființată și Comisia de Orientare Școlară și Profesională la nivelul CJRAE, membrii acesteia preluând acele atribuții ale membrilor Comisiei pentru

Protecția Copilului din cadrul DGASPC care priveau orientarea școlară și profesională a copiilor/ elevilor cu CES. Așadar, SEOSP face parte din CJRAE din toamna lui 2012. În arhiva serviciului, există încă din acel an școlar date cu privire la populația școlară care a beneficiat de serviciile noastre.

2. *De cât timp coordonezi SEOSP din cadrul CJRAE Arad?*

Fac parte din SEOSP din septembrie 2013 și tot de atunci coordonez acest serviciu. Așadar, am intrat în cel de-al 10-lea an de când sunt la dispoziția elevilor, părinților, cadrelor didactice și tuturor celor care-mi solicită sprijinul în identificarea celor mai potrivite servicii pentru copiii/elevii cu CES.

3. *Cum au fost începuturile? Care parte din experiența ta profesională trecută, crezi că a fost definitorie pentru un management eficient al SEOSP?*

Începuturile sunt întotdeauna provocatoare. Însă pentru mine, întâlnirea cu SEOSP nu a avut impactul unei prime întâlniri cu „noul”, deoarece eram foarte familiarizată cu atribuțiile acestui serviciu, dat fiind faptul că pentru o perioadă de 7 ani am făcut parte din Serviciul de Evaluare Complexă a Copilului din cadrul DGASPC, unde am dobândit o valoroasă experiență în ceea ce privește orientarea școlară și profesională a copiilor/elevilor cu CES și nu numai. Așadar, experiența profesională dobândită în cadrul SECC a fost definitorie pentru un management eficient al SEOSP.

4. *Ne poți detalia evoluția în ani a activității SEOSP, cu împliniri, provocări, așteptări, piedici, reușite?*

Activitatea serviciului a crescut de la an la an. Dacă la sfârșitul anului școlar 2013-2014, raportam 363 preșcolari/elevi evaluați și tot atâtea certificate de orientare școlară și profesională emise, în anul următor raportam 455 de copii elevi evaluați și certificate de orientare școlară și profesională emise. La sfârșitul anului școlar 2021-2022 aveam 889 de elevi evaluați și 859 certificate de orientare școlară și profesională emise. În prezent, avem în evidență 1828 copiii cu CES. Mai mult decât atât, dacă în 2012 echipa SEOSP era subnormată, fiind formată din 2 profesori psihopedagogi, un medic și un asistent social care era încadrat cu 0, 5 normă, în prezent echipa noastră este completă și funcțională. Suntem 4 profesori consilieri școlari, 1 profesor logoped și 1 asistent social, exact așa cum prevede și legislația după care funcționăm. Așadar, una din împlinirile de la locul de muncă este mărirea echipei, astfel încât să putem oferi servicii de calitate și să putem răspunde la timp tuturor solicitărilor care ne sunt adresate. Au mai fost și alte împliniri pe parcursul anilor, și anume faptul că am reușit să câștigăm încrederea părinților și colegilor de breaslă, devenind pentru aceștia o resursă valoroasă și un sprijin important pentru parcursul școlar al elevilor. În ceea ce privește provocările, îmi amintesc perioada în care cererile privind serviciile noastre erau foarte multe, însă specialiști eram la început doar 2. În plus, spațiul în care ne desfășuram activitatea nu era deloc generos sau dedicat întâlnirilor cu copiii/elevii. Cu toate acestea, nu am abandonat, nu am căutat altceva, ci am rămas aici pentru a facilita integrarea sau menținerea copiilor/elevilor în acea școală care li se potrivește cel mai bine.

5. Momente de cotitură care au marcat activitatea acestui serviciu!

În anul 2016, legislația privind orientare școlară și profesională a copiilor cu CES s-a schimbat substanțial, moment care am avut câteva temeri privind atât activitatea noastră, cât și modul în care părinții și cadrele didactice vor reacționa, se vor adapta și vor reuși să parcurgă toate noile etape pentru obținerea certificatului de orientare școlară și profesională pentru copiii lor. A urmat pentru noi toți o perioadă de acomodare, în care am învățat unii de la alții, ne-am sprijinit unii pe alții, am colaborat cu colegii omologi din alte județe, am studiat mult, ne-am documentat, am elaborat materiale care să ne ușureze activitatea cu elevii. Astăzi, am ajuns la concluzia că astfel de momente de cotitură sunt benefice pentru că te ajută să te maturizezi și să evoluezi profesional, să devii un expert la care colegii apelează cu speranță și încredere.

6. Ce crezi că lipsește sau ar trebui îmbunătățit la nivel de legislație sau metodologie, pentru a eficientiza și mai mult activitatea SEOSP în beneficiul copiilor?

Cred că introducerea unor criterii exacte privind atât stabilirea dacă un copil/elev are sau nu CES cât și orientarea școlară și profesională a copiilor cu CES spre o formă sau alta de învățământ, dar și crearea unei baze de date centralizată la nivel național, ar oferi o altă viziune asupra numărului copiilor cu CES la nivel național. Totodată, analiza succintă a instrumentelor și procedurilor de lucru utilizate în cadrul SEOSP din țară evidențiază lipsa unității din activitățile specifice serviciului. În aceste condiții necesitatea uniformizării modului de lucru și a instrumentelor de lucru se impun de la sine.

7. Unde vezi tu SEOSP în următorii 5 ani?

Cred și îmi doresc cu tărie ca SEOSP să rămână o structură în cadrul CJRAE, deoarece specialiștii formați în acest serviciu dețin cunoștințe valoroase despre modalitățile de integrare a copiilor cu CES în diverse forme de învățământ și pot oferi îndrumare, sprijin și suport real tuturor celor implicați în educația copiilor cu CES.

8. Un gând de final...

Mulțumesc pentru oportunitatea de a împărtăși despre un serviciu care funcționează excelent deoarece are la bază o echipă bine pregătită, formată din oameni frumoși, empatici și valoroși.

CONCLUZII

În România „statul asigură cetățenilor drepturi egale de acces la toate nivelurile și formele de învățământ preuniversitar și superior fără nicio formă de discriminare.” (Legea 1 / 2011, art. 2 (4). Aceeași lege menționează la art. 3 principiile care guvernează învățământul preuniversitar și superior. Printre principiile enunțate, la aliniatul (o) este stipulat principiul incluziunii sociale, fără referiri explicite la educația incluzivă care îi are în vedere pe elevii cu dizabilități și / sau CES.

Istoria conceptelor de integrare și incluziune este destul de recentă, specifică secolului XX. Sinteza literaturii de specialitate din ultimele decenii evidențiază schimbarea de perspectivă privind abordarea teoretică, dar și cea practică a copiilor

cu dizabilități. E o concluzie îmbucurătoare să cuantificăm la nivel de SEOSP Arad, o focalizare pe îmbunătățirea constantă a serviciilor oferite prin respectarea noilor norme și evoluții în educație.

Din datele analizate, SEOSP Arad se aliniază respectării practicilor educaționale moderne, insistând în orientarea școlară a elevilor către procesul de includere în școlile de masă cu elemente de sprijin. Tendința reflectă o depășire a percepției educației prin trecerea de la paradigma medicală, cu accent asupra paradigmei sociale, prin transformarea mentalităților care privesc persoanele cu nevoi speciale. Societatea incluzivă este, „o societate în care diversitatea umană este recunoscută, acceptată și valorizată și în care indivizii și grupurile minoritare nu sunt marginalizate.” (Westwood, 2018.). Activitatea SEOSP Arad, reflectă un interes spre cunoașterea profilului psihopedagogic al fiecărui beneficiar în vederea favorizării unui parcurs educațional cu acțiuni sincronizate pe multiple planuri: didactic, social, psihologic pentru asigurarea condițiilor prin care toți copiii să-și poată atinge potențialul.

GLOSAR DE TERMENI

CJRAE – Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

SEOSP – Serviciul de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională

COSP – Comisia de Orientare Școlară și Profesională

CES – Cerințe Educativ Speciale; cerințele educaționale speciale reprezintă necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/afectări sau dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.)

Deficiențele/afectările sunt probleme ale funcțiilor sau structurilor corpului, ca deviație semnificativă sau pierdere

Evaluare psihoeducațională are ca scop determinarea stilului de învățare al elevului, abilităților lui de a învăța, de a identifica factorii care îl împiedică să își fructifice la maximum potențialul

Orientare școlară și profesională este ansamblul de norme, metode și tehnici prin care se asigură educație și formare profesională de calitate, în acord cu particularitățile fizice, fiziologice și psihologice ale individului. Orientarea școlară și profesională de către COSP vizează, pe de o parte, înscrierea copilului cu dizabilități și CES sau doar cu CES în învățământul special și special integrat, iar pe de altă parte, școlarizarea la domiciliu sau în spital a copiilor fără CES, nedepasabili, din motive medicale

Dizabilitatea este un fenomen complex, multidimensional și în dinamică, în prezent accentul fiind pus pe înlăturarea barierelor de atitudine și de mediu, care împiedică participarea deplină și efectivă a persoanelor cu dizabilități în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți; dizabilitatea este un concept care cuprinde deficiențele/afectările, limitările de activitate și restricțiile de participare.

Intelect liminar: QI= 80-70

Retard psihic ușor: QI=69-50

Retard psihic mediu: QI=49-35

Retard psihic sever: QI=34-20

Retard psihic profund: QI < 20

Bibliografie/webografie:

Ordin nr. 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat

Ordin nr. 5248/2011 privind aplicarea programului „A doua șansă”

Ordin nr. 5. 086/2016 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de grupe/clase în spitale

Ordin nr. 3124/2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare

Ordin nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale special

Gherguț Alois-Evaluare și intervenție psihoeducațională, Editura Polirom

Westwood Peter – Inclusive and Adaptive Teaching

<https://cjrae-arad.ro/>

<https://lege5.ro/Gratuit/gi4doobrgu/orientarea-scolara-si-profesionala-a-copiilor-elevilor-si-tinerilor-cu-ces-metodologie?dp=gu4tmnjsgm2do>

https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf

Secțiunea

**STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE
ÎN MEDIUL ONLINE**

FERESTRA TEHNOLOGIEI DESCHISĂ STIMULĂRII GÂNDIRII LATERALE

Carmen STANCIU¹

The article aims at various techniques of stimulating lateral thinking, which can be used both in the online and in the physical environment. It is argued the importance of their use in the formation of confident children, able to achieve results, make decisions and develop beautifully. It is found, moreover, that by combining online and active-participatory strategies, solutions will be reached, solutions will be reached naturally, children approaching everything "in play". In fact, being in a continuous change, we must adapt and even form ourselves in this regard, in order to support a society that aspires to a successful future. In achieving this approach, lateral thinking, used in technological means and not only, represents an urgent need, because it contributes to the adaptation of these contemporary changes, requiring constant introduction into school and extracurricular activity. In addition, it is concluded that without the teacher's creativity in adapting these strategies at the class level, to the type of lesson, to the current situation, the instructive-educational process would not have the targeted impact, not becoming operative.

Introducere

Textele din manualele de limba română [...] constituie pentru copii un izvor important de cunoaștere a realității. Literatura, în general, este o formă de cunoaștere a realității prin intermediul imaginii artistice, iar trăsătura distinctivă a operelor literare, ca forme de cunoaștere a realității în imagini artistice, evidențiază că prin particular sunt concretizate esențialul și generalul. Un text literar valoros influențează imaginația, sentimentele și gândirea copiilor. [1, p. 17]

Ion Berca a subliniat cu finețe rolul textului literar, dar oare interpretarea corectă a unui text literar de cine sau de ce depinde? Oare nu de măiestria cadrului didactic de a utiliza strategiile didactice? Ei bine, răspunsul îl vom afla, cu siguranță, dar ceea ce trebuie menționat este că acest demers se poate concretiza doar prin corelarea mai multor factori stringenți, pe care i-am identificat pe parcursul cercetării, printre care: strategii didactice, tehnici, climat, creativitate etc.

Edward de Bono consideră că gândirea este abilitatea de a gândi, respectiv operacy (operativitate). De altfel, susține ca operativitatea să fie inserată în curriculum, alături de științe, literatură și matematică, întrucât o gândire bună are un rol important în rezolvarea de probleme, pentru a lua decizii, acolo unde este nevoie de o gândire constructivă, astfel putând face față schimbărilor, a se putea integra și a avea succes în lumea de azi.

¹ Profesor de limba și literatura română, Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită” Sascut, Bacău

În atingerea acestui demers trebuie să avem în vedere strategia de instruire, ce este prezentată drept o cale *prin care se iau decizii privind proiectarea, organizarea și realizarea într-o manieră personalizată a unei suite de situații de învățare*. [4, p. 350]

Marin Stoica definește, de altfel, acest concept *modalitate complexă de organizare și conducere a procesului de instruire pe baza combinării metodelor, a mijloacelor de învățământ și a formelor de grupare a elevilor, în scopul realizării obiectivelor pedagogice*. [5, p. 213]

Strategia didactică vizează o modalitate de abordare și de soluționare a unei cerințe de învățare, selectând și utilizând o varietate de **metode, materiale și mijloace** pentru atingerea obiectivelor dorite. Deci, strategiile didactice trebuie utilizate ponderat de către profesorul care va ști cum să le folosească în predarea-învățarea unor noțiuni, astfel încât elevul să poată aplica ceea ce și-a însușit teoretic, indiferent de modul în care se desfășoară instruirea, online sau fizic.

Procedeele sunt definite drept *tehnici mai luminate de acțiune, niște detalii sau componente particulare în cadrul metodei, conform lui M. Debesse. În cursul aplicării unei metode, procedeele pot să varieze, chiar să lipsească sau să-și schimbe locul, fără să afecteze îndeplinirea scopului urmărit prin metoda respectivă*. [2, p. 21]

Mijloacele didactice au în vedere o tehnică didactică a utilizării:

1. Pregătirea elevilor pentru vizionarea acestor mijloace;
2. Dirijarea receptării mesajului vizual sau sonor;
3. Valorificarea observațiilor elevilor în cadrul activităților specifice procesului receptării operelor literare.

Cadrul didactic are deci un rol stringent în utilizarea eficientă de către elevi a acestor mijloace. În plus, atunci când folosim aceste materiale, trebuie evitate totuși rutina, formalismul și excesele. Se impune astfel alegerea, combinarea, dozarea și integrarea lor cu grijă în procesul didactic, pentru a nu diminua atenția elevilor și funcționalitatea lor instructiv-educativă.

Operaționalizarea strategiilor didactice utilizate în mediul online și nu numai, stimulând gândirea laterală a elevilor

Dezvoltarea competențelor digitale are, desigur, un impact pozitiv asupra procesului instructiv-educativ, elevii dobândind abilități de utilizare a diverse dispozitive, platforme online, instrumente și aplicații digitale. Am remarcat, de asemenea, că, utilizând tehnici diverse, îmbinând strategiile online cu cele fizice, fără a încărca, totuși, lecția, copiii sunt mai activi și dotori să rezolve sarcinile oferite.

Astfel, la clasa a V-a, elevii au avut posibilitatea de a-și deschide orizontul ficțiunii, în mediul online, fiind împărțiți în trei echipe, câte o carte online – story jumper, cu aplicație pe primul text „Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu, ce are și o imagine atașată. Astfel, le-am prezentat celor 20 de copii, înainte de a citi textul și de a vedea imaginea reală, jumătate din respectiva imagine, solicitându-le: „Descrieți ceea ce credeți că se întâmplă/ reprezintă imaginea oferită!”. În acest sens, în format story jumper, 7 elevi au descris bucuria copiilor la primirea veștii că nu vor mai desfășura ore, alți 5 au descris cum se bucurau cei trei copii că s-au reîntâlnit după o lungă vacanță, iar 8 au descris copiii și motivul fericirii ca fiind notele frumoase pe care le-au obținut.

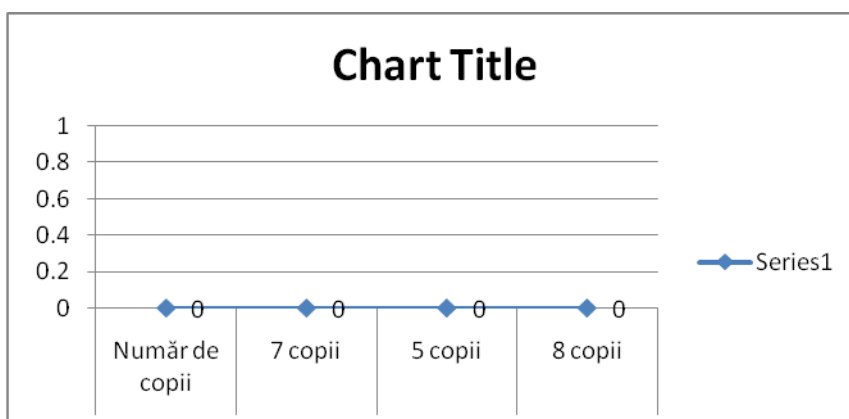


Figura1

Următorul item a fost: „Adăugați o a doua jumătate a acelui tablou, pentru a-l întregi, adică lângă cei trei copii din clasă care râdeau!”, iar 7 copii au completat cu o minge, un soare, alți copii care se jucau, ceilalți cinci au desenat și alți copii la fel de bucuroși de revedere, iar ceilalți 8 au desenat o doamnă profesoară și un catalog. Pentru a-i încuraja în exersarea exprimării orale și a-i motiva să-și depășească emoția, dar și de a se susține unii pe alții, nefiindu-le teamă de „un posibil eșec” toate acestea făcând parte din universul gândirii laterale, i-am rugat să-și prezinte în fața ecranului creațiile. În ultima parte, le-am prezentat imaginea integral, având manualul digital, astfel observând că cealaltă jumătate de imagine nu avea nicio asemănare cu ceea ce au crezut ei. Ulterior, am dat curs lecturii textului pe roluri: narator, Bogdan, Claudia, doamna profesoară, Popescu Adrian. Tehnica privind imaginea se numește: Generare de alternative prin formularea de predicții, folosind imagini.

În altă oră, la aceeași clasă a V-a, având de evaluat textul literar și textul nonliterar, le-am solicitat la 10 elevi: „Creați un text literar, în 10-15 rânduri, pe tema prieteniei sau despre un prieten sau o prietenă. ”, iar celorlalți 10: Realizați un text nonliterar, în 10-15 rânduri, pe aceeași temă, respectiv cea a prieteniei”, folosind Canva. De altfel, Canva a fost fondată în Perth, Australia, de Melanie Perkins, Cliff Obrecht și Cameron Adams în data de 1 ianuarie 2012, în primul an, având peste 750.000 de utilizatori.

În decembrie 2019, Canva a anunțat Canva for Education, un produs gratuit pentru școli și alte instituții de învățământ destinat, să faciliteze colaborarea dintre elevi și profesori.

În acest sens, au realizat, pornind de la tema solicitată, o prezentare cu ajutorul platformei Canva, apoi, utilizând tehnica „Resemnificare”, le-am solicitat ca fiecare, pe textul creat în Canva, să-l recreeze astfel încât să devină cel literar, nonliterar și invers. Astfel, am urmărit să extragă din informațiile oferite o altă semnificație decât cea intenționată de autor, în cazul acesta tot de ei. La prima cerință, 4 elevi au reușit să rezolve itemul corect, 3 au adăugat și elemente din textul nontilerar, 2 nu au reușit să ducă la bun sfârșit sarcina, iar 1 deloc. La cea de-a doua cerință, rezultatul a fost cam asemănător: 3 elevi au rezolvat în totalitate, 3 elevi au mai adăugat informații ce vizau textul literar, 3 doar au început textul, iar 1 deloc.

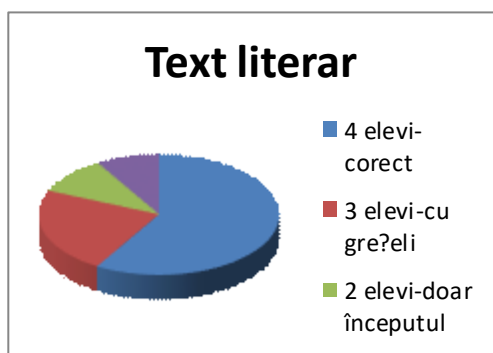


Figura 2

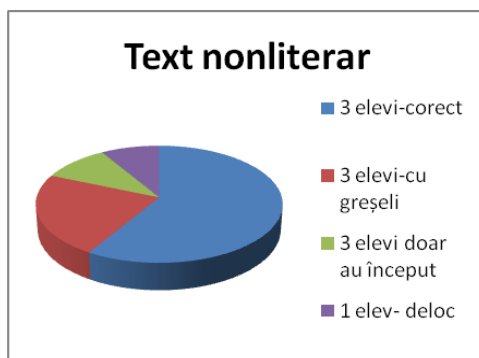


Figura 3

Se poate aplica pe oricare text literar, aplicând această tehnică, deoarece am vrut să-i provoc și astfel să le stimulez continuu gândirea. De exemplu, am aplicat-o și pe „Vizită...” de I. L. Caragiale, abordând-o în felul următor. Elevii au aplicat această tehnică, realizând tot o carte online-story jumper. Prin urmare, au fost invitați să rezolve următorul item: „Prezentați într-o altă lumină întreaga poveste, având în vedere informațiile știute deja”. Prin urmare, 6 copii au spus, schimbând percepția narativă și fiind în ipostaza personajului, că, având doar 8 ani și fiind o vreme cam rece, nu putea copilul să iasă pe afară și se juca în casă cu jucăriile. Alți șapte copii au precizat că era fericit în acea zi, fiind aniversarea sa, dar și faptul că avea o vârstă mai mică, nu și-a dat seama că deranjează, se bucura și atât, cu nicio intenție greșită. Am avut și doi copii care nu prea s-au descurcat. Cinci copii au menționat că nu a știut că e greșit ceea ce face, deoarece nu a fost învățat de mama sa. Am continuat și cu alte întrebări punându-l pe narator într-o lumină negativă, astfel găsim-i, împreună cu elevii, diverse greșeli, începând cu motivul vizitei, cu cel al cadoului și continuând cu timpul petrecut și cu intervențiile răutăcioase. În acest mod, le stimulăm gândirea copiilor, dezvoltându-le implicit creativitatea și sporindu-le încrederea în forțele proprii.

Prin metoda quiz, ce se găsește pe google classroom, elevii pot rezolva o fișă, un test, într-un timp stabilit, iar profesorul poate vedea răspunsurile automat, nota fiind generată în funcție de răspunsurile oferite. De precizat este faptul că testul trebuie realizat de profesori cu itemii solicitați, iar baremul, de asemenea, trebuie introdus în redactarea testului. În cadrul acestui test, elevii au avut de rezolvat itemii ce implicau gândirea, deoarece, din cele studiate, am constatat că utilizând în mod continuu acest strategii și/sau tehnici specifice gândirii, elevii dobândesc capacitatea necesară de a interpreta un text literar, fără a întâmpina piedici ce țin de vocabular, de modalitățile abordate, de teama de a nu greși sau din „n” alte motive.

Înainte de a citi textul, un copil a prezentat imaginea extrem de expresivă ce este atașată la textul descriptiv literar „O stradă cu sentimente” de Ana Blandiana în urma utilizării mijlocului modern, numit PicsArt ce prinde atât la clasele primare, gimnaziale, cât și la clasele liceale. Ulterior, copilul a descris-o fără ca elevii să vadă imaginea, apoi fiecare a avut de ales între trei variante propuse spre rezolvare: „Desenați o imagine conform celor menționate. / Alcătuiți un text descriptiv pe baza descrierii prezentate. / Alcătuiți o poezie, de minimum două strofe, pornind de la

elementele surprinse. ” La toate aceste sarcini, toți elevii au avut de realizat altă imagine în Pics Art, cu elementele prezentate de colega de la început.

Astfel, din cei 20 de elevi prezenți, 8 au ales desenul, 7 au ales poezia, iar ceilalți 5 au ales atât desenul, cât și poezia. În acest mod am urmărit nu doar să vedem cât de atenți au fost și câte elemente s-au omis, ci și încurajarea oricărui talent, fiecare putându-și alege varianta la care a considerat că se pricepe cel mai bine. Tehnica aceasta se numește descrierea prin omiterea unor informații.



Figura 4

Tehnica Pics Art poate fi utilizată atât la lecțiile de limbă, cât și de literatură, raportându-mă la materia mea, dar poate fi aplicată cu ușurință și la celelalte discipline, în special la biologie, la geografie sau la activități extrașcolare, chiar utilizând-o de câteva ori. Exemplul ce vizează „Educația globală” are pe calculatorul prezentat chiar imaginea cu școala noastră.



Figura 5



Figura 6

Pe lângă faptul că este gratuită, este și cea mai complexă aplicație foto ce se poate plia pe tematica abordată, fiind foarte eficientă în înțelegerea unui text, în evidențierea mesajului, în realizarea unui portret, a unui peisaj etc.

La prima vedere, pare o „clona” de Instagram, fiind construită în jurul unei rețele sociale și permite editarea fotografiilor, dar, ulterior, prin acest mijloc creativ, poți descoperi multiple moduri de interpretare privind textul literat sau nonliterar.

Depinde de creativitatea fiecăruia/ fiecăreia. Aplicația este disponibilă gratuit atât în versiune pentru Android cât și pentru iPhone/iPad.

Pics Art include cinci module: **Picture Editor**, **Magic Effects**, **Draw**, **Sharing** și **Photo Art Community**. Picture Editoreste modulul central al aplicației, care permite editarea și modificarea fotografiilor în funcție de ceea ce vizează fiecare.

Cu elevii de clasa a VI-a, pentru a evita rigiditatea unor cuvinte, am ales să gândim în imagini și să nu folosim cuvinte deloc, această aplicație fiind pe textul narativ literar în proză „Un păianjen care se crede superman”.

Astfel, am împărțit textul în nouă părți și copiii au introdus în fiecare parte elementele surprinse. Dificultatea ar putea apărea atunci când e necesar să exprimăm ce am gândit, exact ce le-am solicitat copiilor, tocmai pentru a conștientiza importanța fiecărui element și a necesității unei exprimări coerente, pornind de la niște imagini creionate tot prin Pics Art de către elevi.

Itemul a fost: „ Explicați, în 5 minute, desenele realizate, urmărind elementele surprinse și rolul acestora în creionarea mesajului. ” Din cei 20 de copii, 5 au pierdut din detalii, 7 nu s-au putut exprima destul de fluent, iar 8 au realizat toate sarcinile corect.

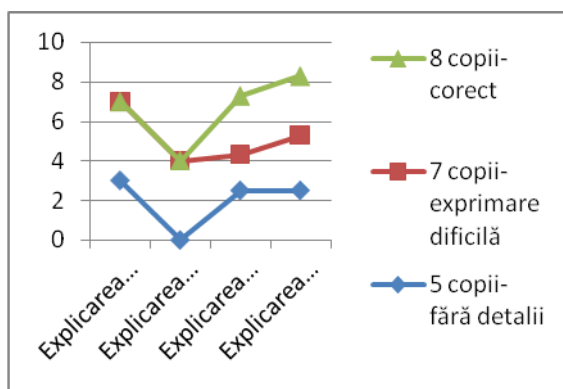


Figura 7

La textul narativ literar în proză „Oracolul” de Mircea Cărtărescu, le-am oferit copiilor o fișă, folosind Quizz în care au avut următoarea solicitare: „Porniți de la ipoteza că un prieten/ o prietenă ar avea nevoie de ajutorul vostru, dar nu îl cere. De altfel, nici nu știe că i te consideri prietenul/prietena sa. Ce faci? Îi acorzi ajutorul, chiar dacă te-ar putea refuza? De asemenea, menționați și dacă vouă v-ar plăcea acest gest și de ce. ” Copiii vor avea de precizat răspunsul în 10-15 rânduri. Această tehnică intră în „generare de alternative prin formulare de ipoteze. ”

Am aplicat și tehnica răsturnării lucrurilor cu susul în jos, astfel inversând conștient relațiile.

În acest sens, le-am solicitat copiilor să prezinte textul narativ literar „D-l Goe...” de I. L. Caragiale, într-o altă lumină, una pozitivă, indiferent de inversarea rolurilor. În textul „D-l Goe...” de I. L. Caragiale, unii copii au văzut un tânăr pe nume Goe care se întoarce de la București după terminarea studiilor superioare tocmai pentru a le face o vizită celor trei dame.

Alții au văzut cele trei cucoane în ipostaza unor fete care erau susținute de un bunic pe nume Goe și care le oferea acestora o educație aleasă.

De asemenea, copilul obraznic și cu o educație greșită a fost pus și în ipostaza unui copil inteligent și cuminte care, obținând premiul I, pleacă la București cu trenul, iar în timpul deplasării, studiază noutățile din DOOM3, alături de cele trei doamne. La final, am utilizat o fișă în wordwall creată de mine în care am vizat unele schimbări din DOOM3, dar și noțiuni care au fost prezentate în textul creat de copii, având rolul de a fixa, de a verifica dacă au înțeles tot ceea ce s-a făcut în ora respectivă. Linkul fișei menționate este <https://wordwall.net/ro/resource/37718568>.

În cadrul generării de alternative, se află și tehnica „resemnificării”, pe care am aplicat-o pe acest text și care vizează să extragă din informațiile oferite o altă semnificație decât cea intenționată de autor.



Figura 8

Conform DOOM3,
la cuvintele
împrumutate, care
se termină
în „w”,
„K” și
„Y”, articolul
hotărât se
leagă cu cratimă
sau nu? Alegeți
varianta corectă!

- A basedowul,
drinkul,
bodyul; ✓
- B basedow-ul,
drink-ul,
body-ul;
- C basedowul,
drink-ul,
body-ul.

Figura 9

Această tehnică este preluată din cartea „Gândirea laterală și scrisul creativ” de Vasile Flueraș, reprezentând o modalitate de stimulare a gândirii elevilor și de înțelegere a textului, devenind astfel chiar ei interpreți ai textului literar, deoarece *scopul gândirii laterale este de a genera idei noi, [...] dar mult mai dificil este să o poți în aplicare.* [3, p. 131]

În comparație cu o predare clasică, elevii chiar au înțeles mai bine noțiunile în acest mod. Am îmbinat aceste tehnici cu fișe realizate în wordwall, fiind utilizat pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile. Cele mai multe dintre șabloane sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă. Cele interactive sunt redactate pe orice dispozitiv activat pentru web, precum computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă. Pot fi redactate individual de către elevi sau coordonate de profesori, iar elevii ajung pe rând în fața clasei. Cele imprimabile pot fi printate direct sau descărcate ca fișier PDF. Ele pot însoți activitățile interactive sau cele independente. Wordwall este, deci, un site unde se creează diverse activități interactive pentru elevi: fișe, chestionare, potriviri, jocuri de cuvinte, identificarea unor cuvinte lipsă etc. Pe acest site se găsesc și activități gata create de alți utilizatori, dar putem crea și noi, în

funcție de ceea ce ne dorim, în funcție de lecție și de clasa la care predăm. Este ușor de înregistrat, prin contul Google sau chiar Facebook. Folosind instrumentul Wordwall, putem crea cu ușurință un set de întrebări pe care să le folosim în cazul predării sincrone. Această activitate o putem folosi ca warm up (încălzire) sau la finalul lecției, pentru a asigura feedbackul. Toți elevii sunt implicați într-o mod interactiv, comunică, își exprimă opinia. Se observă că aveți mai multe posibilități de a crea un instrument, putând fi: o activitate interactivă, un multiplayer, o activitate imprimabilă (fișă de lucru).

Am aplicat și tehnica „Generării de alternative prin amplificarea complexității unui model” în mai multe fișe aplicate, unele prin utilizare GoogleForm. Toate facilitățile și serviciile oferite de Google nu pot fi accesate decât dacă utilizatorul are creat un cont Google. Prin urmare, utilizatorul ce nu are creat un cont Google, trebuie să-și creeze cont sub Google și astfel beneficiază de toate serviciile Google, de exemplu: Gmail (serviciul e-mail), crearea unui Blog (Blogger), crearea unui site (Sites), creare și stocarea de documente (Docs și Drive), crearea de formulare și chestionare (Drive) etc.

Trebuie să precizăm că înainte de a elabora un formular sau un chestionar, utilizatorul trebuie să aibă cunoștințele necesare privind rolul și structura acestora, precum și unele exemple din diverse domenii. În termenii utilizați de Google, un Formular are un Titlu (Title), ca format o Temă (Theme) și ca structură o mulțime de Întrebări (Questions) considerate Item-uri. Întrebările pot fi de următoarele tipuri: Text, Paragraph text, Multiple choice, Checkboxes, Choose from a list, Scale, Grid, Date, Time. Există formulare simple (de exemplu, formularul pentru Contact), dar și formulare și chestionare foarte complexe ce necesită diverse prelucrări ale informațiilor stocate. Unele din aceste prelucrări sunt oferite automat de către Google Drive. Unul dintre itemi a fost: „Alcătuiești propoziții cu termenul școală”. De exemplu, s-a obținut enunțul: Școala este utilă. Apoi administrați structura „cunoștințe de bază”. Zece copii au realizat enunțul „Școala este utilă că ne oferă cunoștințe de bază”. Șase copii au scris că „Școala este utilă și învățăm cunoștințe de bază”. Patru copii au scris: „Școala este utilă, iar noi studiem cunoștințe de bază”. Și am tot adăugat cuvinte până am făcut un enunț mai lung.

Le-am solicitat să urmeze aceiași pași și cu termenul „copil”. Trei au spus „Copilul se joacă.” Patru au spus „Copilul este mic.” Șase copii au spus: „Copilul este la școală.” Alți 3 au precizat: „Copilul aleargă”, iar 4 copii au oferit răspunsuri diverse.. Apoi, le-am solicitat să completeze fiecare enunțul formulat cu expresia „zâmbet larg”. S-au descurcat și mai voiau alte și alte cuvinte, plăcându-le foarte mult.

Am realizat, în plus, lecții online pe Platforma Naradix, astfel copiii putând intra să-și îmbunătățească cunoștințele. De exemplu, am realizat o lecție pentru textul epic și una pentru textul liric.

CONCLUZII

În concluzie, utilizând mijloacele tehnologice și cele activ-participative, ambele tipologii cu rol în dezvoltarea gândirii laterale, vom ajunge la interpretări libere ale textelor, la soluții reale, în mod firesc. Cu toate acestea, fără creativitatea dascălului în adaptarea acestor strategii la nivelul clasei, la tipul lecției, la situația de moment, strategia utilizată în procesul instructiv-educativ nu ar avea impactul vizat, nedevenind operativă.

Bibliografie:

- Berca, Ion – Metodica predării limbii române, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 17.*
- Cerghit Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, București, 2006, p. 21, ISBN 973-46-0175-X.*
- Edward de Bono –Gândirea laterală, Cluj-Napoca, Ed. „Curtea Veche“, 2019, p. 131, ISBN 978-973-133-229-1.*
- Pavelescu, Marilena, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Corint, București, 2010, p. 350, ISBN: 978-9731355627.*
- Stoica, Marin, Psihopedagogia personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 213.*

Secțiunea

**PROIECTE ȘI PROGRAME
EDUCAȚIONALE**

REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE PRINTR-UN PROGRAM DE TERAPIE ȘI DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE

Madocsa Nándor NEMES¹

Preadolescents with high levels of social competence are more likely to build healthy relationships with peers and exhibit reduced delinquency later in adolescence. Based on this we implemented a program focused on developing the social competence of 14 aggressive preadolescents. A control group was also included in the study, while the frequency of aggressive behaviors was assessed at three distinct moments, pre, during, and post intervention. We observed a significant reduction of both physical and verbal aggression in the intervention group, but only a mild reduction in relational aggression. The findings highlight the need for comprehensive intervention programs that target the development of social skills and provide constructive alternatives to aggression. Such programs should be implemented in both group and individual therapy sessions to effectively address the complex nature of aggressive behavior among preadolescents.

Introducere

În ciuda multitudinii de studii privind cauzele agresiunii în copilărie și adolescență, precum și implementarea mai multor proiecte de prevenire a comportamentelor agresive, aceasta continuă să fie o problemă în cadrul școlii [22]. Adolescența timpurie este o perioadă deosebit de importantă pentru studiul comportamentelor agresive, deoarece această etapă de dezvoltare a fost legată de o creștere generală a comportamentului agresiv, rebelios și antisocial [2]. Unele cercetări sugerează că manifestările agresive din timpul preadolescenței sunt legate de deficitul competențelor sociale, problemele psihosociale, nivele scăzute de autocontrol și reglare emoțională și pot avea un impact semnificativ asupra funcționării eficiente, inclusiv realizările academice.

În ceea ce privește factorii care pot sta la baza acestor probleme, cercetările anterioare au documentat asocierea între comportamentul agresiv în preadolescență și factori individuali și sociali particulari, aceștia referindu-se ulterior mai ales la contextele familiale și școlare, cele mai importante contexte sociale de dezvoltare și ajustare psihosocială în această perioadă a vieții. Unele studii anterioare care examinează legătura dintre variabilele individuale și comportamentul agresiv la preadolescență au observat că preadolescenții agresivi au în general o capacitate mai redusă de a anticipa și înțelege consecințele negative ale comportamentelor lor asupra victimei, prezentând un nivel mai mic de empatie [20]. Alte studii [11; 17] observă că elevii agresivi prezintă o nevoie foarte puternică de recunoaștere socială, dorind să fie considerați puternici, admirați social,

¹ Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

diferiți și interesanți în ochii colegilor lor. În astfel de contexte, dorința de popularitate, supremație și putere duce la implicarea multor tineri în comportamente perturbatoare și deviante, acte de agresivitate sau consum de droguri, oferindu-le posibilitatea de a construi reputația socială pe care o doresc. Această dorință de a fi recunoscut și non-conformist implică faptul că acești tineri dețin atitudini destul de negative față de orice formă de autoritate.

Combaterea agresivității în rândul preadolescenților necesită o înțelegere a acestui fenomen și este necesară o distingere a tipurilor de agresiune. Agresiunea ia multe forme, de la agresiune verbală la agresiune fizică, ostracizare socială și alte tipuri mult mai grave de violență precum violența sexuală. Agresiunea fizică include comportamente care amenință sau provoacă vătămări fizice, precum amenințări de vătămare corporală sau lupte fizice, în schimb agresiunea socială cuprinde diferite forme de agresiune non-fizică, cum ar fi agresiunea indirectă și relațională, în care comportamentele sunt concentrate pe deteriorarea relațiilor sociale, mai degrabă decât pe vătămare fizică [1]. La un nivel mai mare de abstractizare și complexitate regăsim comportamentele agresive sociale care includ bârfele, excluderea sau înstrăinarea, amenințarea de a deteriora poziția socială a cuiva în cadrul unui grup și chiar reușita acesteia. Ambele tipuri de agresiune sunt frecvente în rândul tinerilor, dar agresiunea fizică și socială au relații diferite cu factorii de risc și variabilele psihosociale și au consecințe diferite asupra agresorilor și victimelor acestora. Agresivitatea socială este mai puțin probabil să fie detectată și pedepsită de către autorități în comparație cu cea fizică.

În general, comportamentele agresive progresează pe parcursul anilor, pornind de la mai puțin la mai severe la începutul dezvoltării preadolescenților și înrăutățindu-se pe parcurs în funcție de interacțiunile cu mediul. Deși numărul de studii comparative între dezvoltarea agresiunii fizice și sociale în adolescență sunt relativ restrânse, putem observa câteva tendințe și direcții asupra diferențelor de dezvoltare a acestor tipuri de agresivitate. Într-un studiu desfășurat de Tolan, Gorman-Smith și Loeber [25] asupra băieților din mediul urban, cu risc ridicat, cercetătorii au remarcat rate de prevalență mai mari, un debut mai timpuriu și o rată de implicare mai mare în comportamente sociale agresive în comparație cu comportamente agresive fizice.

Într-un studiu realizat de Katherine J. Karriker-Jaffe alături de mai mulți cercetători [16], peste cinci mii de elevi cu vârste cuprinse între 11 și 18 ani au fost urmăriți pe parcursul a doi ani și jumătate pentru a vedea traiectoriile de manifestare a comportamentelor agresive. Autorii au observat o traiectorie sub formă de curbă atât pentru agresiunea fizică cât și socială, cu o fază inițială de creștere, atingerea apogeeului, urmat de descreștere, o traiectorie similară fiind raportată și de alte studii [14]. Au fost raportate creșteri inițiale ale agresivității urmate de scăderea valorilor după vârsta de 15 ani pentru agresiunea fizică și după vârsta de 14 ani pentru agresiunea socială. Nivelurile inițial observate de agresiune socială au fost mai mari decât nivelurile inițiale de agresiune fizică în rândul elevilor din studiu, iar agresiunea socială a atins punctul culminant cu 12 luni mai devreme decât agresiunea fizică, după care a fost observat un trend de scădere.

Cercetările anterioare susțin efectele directe ale competenței sociale asupra reducerii infracțiunilor, precum și a realizării academice [24]. Competența socială și comportamentele prosociale conexe pot fi favorabile performanței academice,

deoarece încurajează interacțiunile pozitive între elevi și profesori, raportări corecte la figuri de autoritate, cooperarea cu colegi și crește motivația academică. Într-un studiu longitudinal, pe 257 de băieți, cercetătorii au observat că pe parcursul anilor băieții cu risc ridicat (care au săvârșit mai multe acte antisociale), dar cu niveluri ridicate de competență socială, și-au rărit interacțiunile cu colegii devianți pe parcursul adolescenței, lucru care i-a protejat în a prezenta forme serioase de delincvență la vârsta adulției timpurii. Autorii consideră că competența socială a avut un efect direct asupra succesului academic la vârsta adultă, deoarece băieții care au dezvoltat competențe sociale în preadolescență și-au continuat studiile, indiferent de implicarea lor cu semenii delincvenți. Constatările studiului sugerează că preadolescenții cu risc ridicat care dezvoltă competențe sociale adecvate în perioada preadolescenței devin mai abili în construirea de relații sănătoase cu colegii prosociali.

Tinerii agresivi prezintă deficiențe larg răspândite în abilitățile interpersonale, de planificare, de management al agresiunii și alte deficiențe prosociale [5]. Conform teoriei competențelor sociale, copiii agresivi reactiv au deficite de procesare a informațiilor sociale în ceea ce privește codificarea și interpretarea și sunt mai susceptibili să se angajeze în prejudecăți ostile de atribuire nejustificate. Au mai multe dificultăți în a se înțelege cu colegii, atât în contacte individuale, cât și în situații de grup, și sunt mai puțin dispuși sau capabili să-i trateze pe ceilalți cu grijă și tact și mai puțin capabili să fie corecți în a trata cu ei. În schimb, erau mai puțin apreciați și acceptați de semenii lor [21], studiind și tinerii cronic agresivi, observă că „Procesul de socializare pare a fi grav împiedicat pentru mulți tineri agresivi. Ajustările lor comportamentale sunt adesea imature și nu par să fi învățat abilitățile sociale cheie necesare pentru inițierea și menținerea relațiilor sociale pozitive cu ceilalți. Grupurile de colegi adesea resping, evită și/sau pedepsesc copiii agresivi, excluzându-i astfel de la experiențele pozitive de învățare cu ceilalți.” În același timp relațiile de o calitate mai scăzută între semenii – mai puțin prietenoase față de colegii de clasă, mai puțin apreciate de colegi – au fost predictorii de dezvoltare a delincvenței ulterioare. Răspunsul profesorilor și al administrației școlii la tinerii agresivi, perturbatori și dificili din școlile secundare și primare, precum și răspunsul părinților la astfel de comportamente în casă, au implicat în mod caracteristic o dependență de metode menite să reducă sau să inhibe astfel de comportamente negative și îndreptat în mod explicit către creșterea frecvenței comportamentelor constructive alternative.

Un punct central în ceea ce privește mai multe mijloace utilizate pentru reducerea comportamentului agresiv în clasă, acasă sau în comunitate, fie pedepse corporale, muștrări sau pedepse simbolice precum alungarea din clasă, și costul răspunsului, este că nici un copil nu învață răspunsuri constructive alternative. În cel mai bun caz, aceste metode suprimă, dar nu oferă înlocuitori. După cum observă Goldenstein „Dacă un tânăr agresiv este literalmente deficitar în capacitatea de a cere mai degrabă decât de a accepta, de a cere mai degrabă decât de a comanda, de a negocia mai degrabă decât de a lovi, toate muștrările, încruntarea, loviturile și altele asemenea posibile nu-l vor învăța pe tânăr ceea ce este de dorit prin comportamente alternative. Astfel, pedeapsa, dacă este folosită, trebuie combinată cu eforturile profesorului care îl instruiesc pe tânăr în acele comportamente pe care nu le cunoaște deloc” [15].

Multe programe de reducere a agresivității în rândul elevilor au avut ca scop prevenirea dezvoltării acestor traiectorii negative și pun accentul pe transformarea

spațiului de interacțiune prin formarea competențelor sociale. Considerăm că alternative constructive la agresiune pot fi predate în mod eficient preadolescenților agresivi, iar prezentul articol însumează eforturile noastre de a evalua eficiența unui program formativ cuprinzător pentru a face acest lucru.

Programul de dezvoltare a competențelor sociale în scopul reducerii comportamentelor agresive a conținut două planuri de acțiune: în grup și sesiuni de terapie individuale. Intervenția pentru dezvoltarea competențelor sociale în cadrul grupului se bazează pe conceptele dezvoltate de Goldstein și conține o structură cu patru componente definitorii, fiecare dintre acestea fiind o procedură bine stabilită și importantă în facilitarea procesului de schimbare a comportamentală [15]. Aceste proceduri sunt necesare pentru preadolescenți, dar și orice individ care dorește să își dezvolte competențele sociale, și includ exemplificarea și jocul de rol, urmate de consolidarea socială și integrarea. Structura definitorie a sesiunilor de intervenție este astfel:

1. Exemplificare – o situație ipotetică, sau reală, va fi expusă preadolescenților având ca scop exemplificarea comportamentelor specifice de îndemânare socială dovedite a fi utile în abordarea problemelor vieții de zi cu zi

2. Jocul de rol – un moment interactiv în care elevul are oportunitatea de a învăța, practica și repeta comportamentele eficiente care au fost exemplificate anterior, fiind pe tot parcursul experienței ghidat de către instructor și încurajat

3. Consolidare – este furnizat sub forma feedback-ului constructiv și corectiv, folosind încurajări și consolidând evoluția pozitivă a preadolescenților atunci când aceștia reușesc să prezinte într-un mod autentic comportamente dezirabile social

4. Integrare – presupune discutarea temelor și exercițiilor finalizate între sesiuni, având ca scop încurajarea transferului comportamentelor de formare nou învățate în viața reală

Pentru a facilita învățarea și îndeplinii obiectivele de dezvoltare a competențelor sociale este necesar ca fiecărui elev să i se ofere posibilitatea de a exersa modelul exemplificat, de a primi feedback de la formator cât și ceilalți membri ai grupului și de a discuta despre încercările sale de a aplica în viața personală și în afara orelor de instruire.

Abordarea nevoilor de competență socială și interpersonală ale preadolescenților în școlile obișnuite a necesitat unele adaptări ale programei dezvoltate de Goldstein [15]. Chiar dacă abilitățile identificate de Goldstein sunt adecvate pentru utilizarea cu preadolescenții agresivi, a fost necesar formularea unor abilități noi, cât și adaptarea anumitor tematici de învățare. După cum se poate observa în lista abilităților mai sus prezentate, există un efort direct de a instrui cu privire la abilitățile specifice cunoașterii de sine, răspunsul la emoții, situații de stres și alternative prosociale la agresivitate și reactivitate.

În cadrul ședințelor individuale cu preadolescenții agresivi strategiile terapeutice au fost bazate pe terapia cognitiv-comportamentală. Modelul cognitiv-comportamental al furiei care a ghidat aceste întâlniri terapeutice, presupune o serie de intervenții terapeutice generale care sunt modificate pentru fiecare preadolescent în parte în funcție de setul său unic de circumstanțe în ceea ce privește abordarea externă, de mediu, și internă, precum stimuli și răspunsurile agresive unice la acestea. Orice model de furie trebuie să fie suficient de detaliat

pentru a ghida clinicianul în implementarea intervențiilor terapeutice eficiente, cât și suficient de simplu pentru ca copilul sau preadolescentul, familia lui și alții să înțeleagă (cel puțin cu ajutorul terapeutului) natura sa, furia și comportamentul ei agresiv. Drept urmare, paradigma cognitiv-comportamentală nu numai că ne ajută să înțelegem preadolescentul, dar îl ajută și pe copil să preadolescent problemele care au dus la necesitatea terapiei.

Premisa de la care am pornit în timpul întâlnirilor individuale este că percepția preadolescenților, procesarea și medierea evenimentelor din mediul înconjurător le guvernează emoțiile și acțiunile ulterioare. Reacția sau comportamentul unei persoane în orice situație particulară nu este determinată doar de dificultățile sau evenimentele din mediu care apar. Nu există nicio cauză obiectivă pentru furie, ci mai degrabă, aceasta este un răspuns subiectiv la circumstanțele agravante ale vieții. Se crede că tinerii agresivi nu au capacitățile psihologice de a face față provocărilor, ceea ce îi face să răspundă mai agresiv la situații stimulatoare [8; 18; 23], paradigma cognitiv-comportamentală fiind descrisă ca un model „deficit de competențe” și vine în suplینirea exercițiilor de însușire a competențelor sociale. Capacitatea unui preadolescent de a-și regla propriile sentimente de furie este un factor cheie în stimularea răspunsurilor adaptative la adversitate. Patru faze de antrenament pentru rezistența la stresori au fost utilizate:

1. Identificare și evaluare
2. Faza educațională (pregătire cognitivă)
3. Faza de dobândire a abilităților (repetiție)
4. Instruire aplicativă (exersare)

Metodele de terapie cognitiv-comportamentală utilizate au variat de la identificarea emoțiilor, exemplificarea și antrenarea asertivității, exerciții de relaxare, stabilirea obiectivelor și de auto-monitorizarea progresului. Aceste strategii cognitive au urmărit să modifice modul de gândire al preadolescenților sau de a reacționa la situațiile care declanșează furie, scopul final fiind o schimbare către un comportament mai adaptativ.

Metodologie

Eșantionul experimentului formativ este format din două grupuri, cel de control (GC) și cel experimental (GE). Fiecare grup a fost alcătuit din 14 subiecți cu o vârstă medie de 14 ani, iar cei din GE au fost selecționați după rezultatele experimentului de constatare în care au marcat nivel scăzut de dezvoltare la toate dimensiunile competențelor sociale și nivel înalt la toate formele de comportament agresiv.

Programul de dezvoltare a competențelor sociale s-a desfășurat pe parcursul a 13 săptămâni și include două planuri: formare și evaluare. Formarea se referă la implementarea programului de intervenție psihologică corecțional – dezvoltativ creat de noi, pe când evaluarea se referă la chestionarele aplicate în trei momente diferite cu scopul de a urmări evoluția preadolescenților (T1 – înainte de începerea intervenției; T2 – pe parcursul programului; T3 – la finalul intervenției).

Instrumentul de evaluare este scala FCP (Frecvența comportamentelor problemă) compusă din 18 itemi cu scopul măsurării frecvenței comportamentelor agresive pe trei dimensiuni: fizică, verbală și relațională. Respondenții trebuie să

indice pe o scală în 6 puncte cât de des s-au implicat într-o serie de comportamente agresive în ultimele 30 de zile:

0=niciodată;

1=de 1~2 ori în ultimele 30 de zile;

2=o dată pe săptămână sau 3~5 ori în ultimele 30 de zile;

3=de două ori pe săptămână sau 6~9 ori în ultimele 30 de zile;

4=aproape în fiecare zi, sau 10~19 ori în ultimele 30 de zile;

5=de mai multe ori pe zi, de 20 sau de mai multe ori în ultima lună.

Itemii includ comportamente precum „am împins un alt copil” (fizic), „am insultat familia cuiva” (verbal) sau „ai răspândit un zvon fals despre cineva?” (relațional). Fiabilitatea subscalelor a variat în general între 0.70 și 0.87 în studiile din SUA [12], iar acest inventar se regăsește în compendiumul dezvoltat de divizia pentru prevenția violenței [9]. Autoevaluările au fost făcute în cele trei momente distincte ale cercetării (T1 – înainte de începerea intervenției; T2 – pe parcursul intervenției; T3 – la finalul programului) și au fost oferite tuturor participanților din GC și GE, pentru fiecare din cele trei dimensiuni de interes (fizic, verbal și relațional).

Ipoteza formulată presupune că frecvența comportamentelor agresive ale preadolescenților din grupul experimental va fi redusă semnificativ pe parcursul celor trei evaluări (comportamente problemă de natură *fizică, verbală și relațională*, autoevaluate cu ajutorul FCP).

Analiza celor două grupuri formate a fost făcută cu ajutorul testelor nonparametrice, considerând că fiecare grup conține câte 14 participanți evaluați în trei momente. Toate analizele au fost făcute cu ajutorul programului SPSS, versiunea 23. Ca urmare a eșantionului relativ redus, testele utilizate au fost de natură non-parametrică [13], după cum urmează:

- Testul omnibus Friedman pentru eșantioane perechi, utilizat în testarea diferențelor intragrup în funcție de momentul evaluării
- Analiza post-hoc pentru măsurători repetate cu ajutorul testelor de rang Wilcoxon
- Evaluarea magnitudinii efectului intervenției pe baza valorii testului Kendall

Rezultate

Obiectivul acestei cercetări este de a verifica dacă această intervenție de îmbunătățire a competențelor sociale se traduce, în mod real, într-o reducere a comportamentelor agresive. În continuare vom analiza rezultatele intervenției asupra frecvenței comportamentelor agresive, care se regăsesc în formă sumarizată în tabelul 1.

Tabel 1. Rezultatele post-hoc și omnibus pentru diferențele nivelului de comportamente problemă în funcție de momentul evaluării

		Kendall W	Chi-Pătratic	Nivel semnificație	T2 – T1	T3 – T2	T3 – T1
CP Fizic (M)	Experimental	0.632	17.709	0	-2.671**	-2.964**	-3.183**
	Control	.	.	.	.000	.000	.000
CP Verbal (M)	Experimental	0.912	25.529	0	-3.111**	-3.269**	-3.219**
	Control	0.232	6.5	0.039	-1.890	-1.000	-1.633
CP Relațional (M)	Experimental	0.253	7.091	0.029	-.763	-2.457**	-2.245*
	Control	.	.	.	.000	.000	.000

* Semnificativ la un nivel de încredere de 95% ($p < 0.05$)

** Semnificativ la un nivel de încredere de 99% ($p < 0.01$)

Se poate observa, prin lipsa valorilor la testele omnibus, că GC nu a manifestat modificări pentru majoritatea comportamentelor problematice autoraportate deoarece valorile inițiale erau aproape de zero. Preadolescenții din GC au pornit cu zero comportamente agresive fizice, și doar extrem de puține comportament agresive în formă verbală sau relațională, iar aceste nivele pot fi urmărite cu ușurință în figura 1.

Comportament problemă Fizic – Conform ipotezei că intervenția formativă va avea un efect pozitiv asupra frecvenței comportamentelor fizice agresive, de reducere a nivelului variabilei *Agresivitate Fizic (M)*, asupra preadolescenților din GE s-a confirmat că există o diferență în funcție de timpul evaluării. Prin testul non-parametric Friedman pentru eșantioane perechi a fost identificată o diferență semnificativă statistic în funcție de momentul testării din timpul intervenției de formare, $\chi^2(2)=17.709$, $p=0.000$. Analiza post-hoc cu teste Wilcoxon de rang a confirmat un nivel de semnificație observat $p<0.05$ pentru toate diferențele de la nivelul variabilei *Comportament problemă – Fizic (M)*. Nivelurile mediane ale participanților din GE pentru subscala agresivității testată în cele trei momente ale experimentului au fost de 2.8 (T1), 2.6 (T2) și, respectiv, 2.3 (T3). A fost identificată o reducere semnificativă între prima și a doua evaluare (T2-T1 $Z=-2.671$, $p=0.008$), a doua și a treia (T3-T2 $Z=-2.964$, $p=0.003$) și cea mai substanțială diferență între prima și ultima evaluare (T3-T1 $Z=-3.183$, $p=0.001$). A fost observat un efect moderat al magnitudinii intervenției asupra participanților din GE cu o valoare Kendall $W=0.632$. Pentru grupul de control nu a putut fi observată nici o modificare pe parcursul timpului de cercetare.

Comportament problemă Verbal – Conform ipotezei că intervenția formativă va avea un efect de reducere a frecvenței agresivității verbale, variabila *Comportament problemă – Verbal (M)*, asupra preadolescenților din GE s-a confirmat că există o diferență semnificativă statistic în funcție de timpul evaluării. Rezultatele testului omnibus Friedman confirmă ipoteza, $\chi^2(2)=25.529$, $p=0.000$, iar analiza post-hoc cu teste Wilcoxon de rang indică un nivel de semnificație observat $p<0.05$ pentru toate comparațiile de la nivelul variabilei *Comportament problemă – Verbal (M)*. Nivelurile mediane ale participanților din GE pentru subscala agresivității testată în cele trei momente ale experimentului au fost de 4.25 (T1), 4 (T2) și, respectiv, 3.5 (T3). A fost identificată o reducere semnificativă între prima și a doua evaluare (T2-T1 $Z=-3.111$, $p=0.002$), a doua și a treia (T3-T2 $Z=-3.269$, $p=0.001$) și între prima și ultima evaluare (T3-T1 $Z=-3.219$, $p=0.001$) pentru GC. A fost observat un efect de mare magnitudine al intervenției asupra participanților din GE cu o valoare Kendall $W=0.912$. O modificare relativ redusă dar semnificativă ($\chi^2(2)=6.5$, $p=0.039$) a fost observată și pentru GC, pentru care diferența dintre mediane apare între prima și a doua evaluare (T2-T1 $Z=-1.890$, $p=0.059$), dar nu și pentru celelalte comparații (T3-T1 $Z=-1.633$, $p=0.102$; T3-T2 $Z=-1.000$, $p=0.317$). Efectul timpului asupra GC pentru dimensiunea testată este pozitivă dar foarte redusă, cu o valoare Kendall $W=0.232$.

Comportament problemă Relațional – Conform ipotezei că intervenția formativă va avea un efect de reducere a frecvenței *Comportament problemă – Relațional (M)*, asupra preadolescenților din GE, s-a confirmat că există o diferență

statistic semnificativă în funcție de timpul evaluării. Testul non-parametric Friedman pentru eșantioane perechi a confirmat ipoteza la un nivel de semnificație de cel puțin 99%, $\chi^2(2)=7.091$, $p=0.000$. Nivelurile mediane ale participanților din GE pentru subscala agresivității testată în cele trei momente ale experimentului au fost de 2 (T1), 2 (T2) și, respectiv, 2 (T3). Conform testului Wilcoxon de rang, nu a fost identificată o reducere semnificativă între prima și a doua evaluare (T2-T1 $Z=-.763$, $p=0.445$), dar au putut fi observate modificări între a doua și a treia evaluare (T3-T2 $Z=-2.457$, $p=0.014$), cât și între prima și ultima evaluare (T3-T1 $Z=-2.245$, $p=0.025$). Totuși efectul intervenției asupra participanților din GE a fost de magnitudine modestă, cu o valoare Kendall $W=0.253$. Pentru GC nu există nici o diferență între momentele evaluării.

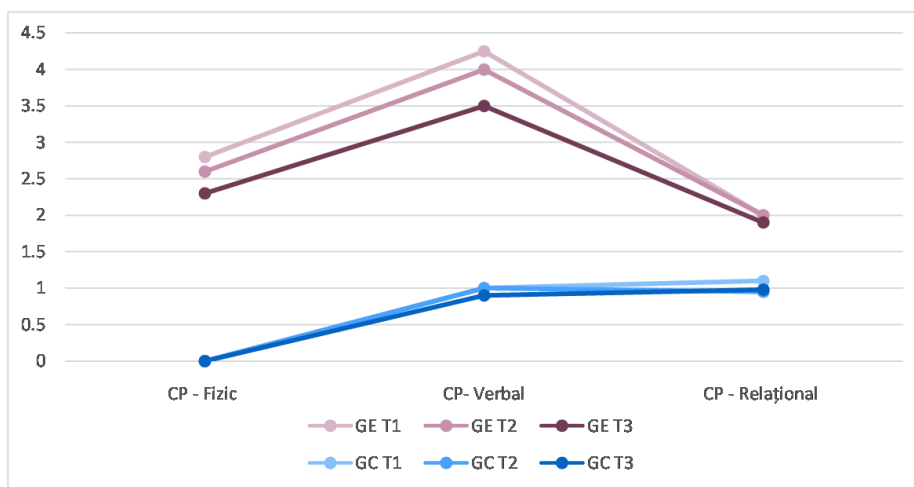


Figura nr. 1. Nivelurile comportamentelor problemă pentru GE și GC, în cele trei momente de testare

Ipotеза studiului, prin care erau afirmate așteptările de reducere a comportamentelor agresive ale preadolescenților în urma programului de dezvoltare al abilităților sociale, a fost confirmată integral, frecvența comportamentelor problemă fiind semnificativ redusă pentru GE. Descreșterea comportamentelor agresive în rândul preadolescenților din GE poate fi urmărită în figura 1. Cel mai mare efect al intervenției a putut fi observat pentru variabila *Comportament Problemă – Verbal*, cu o magnitudine de 0.912. Asupra *Comportament Problemă – Fizic* impactul intervenției a avut un efect relativ mai redus, de magnitudine moderată, cu o valoare Kendall $W=0.632$. Programul de dezvoltare a competențelor sociale a avut cel mai mic efect asupra *Comportament Problemă – Relațional*, cu o valoare $W=0.534$, dar nivelul median al acestei variabile era mai scăzut încă de la prima evaluare, aspect care poate fi pus pe seama numărului redus de fete din GE, doar două, care tind să folosească preponderent agresivitatea relațională comparativ cu băieții care sunt mai predispuși să-și manifeste agresivitatea fizic [6; 7].

Concluzii și discuții

Conform analizelor asupra măsurătorilor repetate, rezultatele obținute de participanții din grupul experimental demonstrează eficacitatea programului formativ al competențelor sociale asupra reducerii comportamentelor agresive. În baza magnitudinii efectelor obținute, se poate afirma că programul de intervenție psihologică pentru dezvoltarea competențelor sociale implementat în mod planificat, structurat și bine organizat, alături de consilierea oferită preadolescenților împreună cu familiile lor, facilitează optimizarea interacțiunilor sociale ale preadolescenților și duce la reducerea tuturor formelor de agresivitate. În același timp, lipsa diferențelor temporale la nivelul preadolescenților din grupul de control fundamentează ideea că aceste modificări arareori survin de la sine, ci necesită facilitare externă pentru transformarea comportamentală pozitivă.

Similar cu rezultatele noastre în privința agresivității verbale și fizice, în mod specific, alt studiu [3] a raportat că au fost observate diferențe semnificative între grupul experimental ($n=15$) și grupul de control ($n=15$) în agresivitatea verbală după tratament, dar nu există diferențe semnificative în ceea ce privește agresiunea fizică și stima de sine după intervenția de antrenare a competențelor sociale. Experimentul formativ în cazul acestui studiu s-a bazat pe modelul Teun van Manen [26], fiind implementat pe parcursul a 12 întâlniri de câte o oră. Magnitudinea efectului raportat de autor este mai ridicată pentru agresivitatea verbală ($\eta^2=0.348$, efect moderat), dar mai scăzută în cazul agresivității fizice ($\eta^2=0.132$, efect mic).

Competențele sociale sunt o componentă importantă a integrării și buneii dezvoltări, cu toate acestea, copiii care provin din familii cu venituri mici se pot lupta pentru a reuși atât în școală cât și în viață. Adesea aceștia intră la școală cu mai puține abilități sociale decât colegii lor mai înstăriți, nepregătiți pentru interacțiunile sociale care facilitează învățarea și care sunt esențiale pentru bunăstarea mentală, emoțională și succesul în viață [10; 19]. Factorii de risc ai copiilor proveniți din contexte sociale de dezvoltare nefavorabile pot fi ameliorați de factorii de protecție ai clasei și școlii. În acest context, factorii de protecție constau în componente sau caracteristici ale unui mediu sau relație care îi protejează pe copii de riscuri sau îi ajută să-și facă față provocărilor în mod cât mai productiv și eficient [4; 19]. Factorii importanți de protecție ai clasei care abordează acest risc și implicațiile potențial dăunătoare ale acestuia includ relația elev-profesor, relațiile colegilor, crearea unei comunități și facilitarea dezvoltării prin programe de formare precum cel dezvoltat în cadrul acestei cercetări. Abilitățile sociale învățate în cadrul unei astfel de intervenții formative îi ajută pe preadolescenți să dezvolte relații sănătoase, prin înțelegerea de sine și a celorlalți, alături de o perspectivă pozitivă asupra relațiilor viitoare.

Bibliografie/webografie:

- Albu, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți*, Prevenire și terapie. Editura Aramis, Colecția „Educația XXI”, 2002, p. 128.
- Loșii, E. Agresivitatea preadolescenților – comportament de risc pentru securitatea psihologică. În: *Asistența psihosocială în contextul noilor realități pe timp de pandemie*: Materialele conferinței științifice naționale, 16 aprilie 2021. Chișinău: [S. n.], 2021, pp. 47-52. ISBN 978-9975-46-545-8.
- Babakhani, N. The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 30, 2011. p. 1565-1570. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.304.

- Benard, B. Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. *Educational Leadership*, vol. 51 (3), 1993. p. 44-48. ISSN 0013-1784.
- Bilić, V. *Moral Sensitivity and Peer Violence: The Role of Empathy and Caring*. Accesat la data 08. 08. 2022, la adresa: https://bib.irb.hr/datoteka/640783.Bili_V_Moral_sensitivity_and_peer_violence.pdf
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, vol. 18, 1992. p. 117-127. DOI: 10. 1002/1098-2337 (1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3. 0. CO;2-3.
- Crick, N. R. Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, vol. 7, 1995. p. 313-322. ISSN: 0954-5794
- Crick, N. R., Dodge, K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 1994. p. 74-101. DOI: 10. 1037/0033-2909. 115. 1. 74
- Dahlberg, LL, Toal SB, Swahn M, Behrens CB. Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, 2nd ed., Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. 2005. p. 181-182. Accesat la data 12.06.2019, la: https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv_compendium.pdf
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. Poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, vol. 71 (1), 2000. p. 188-196. Accesat la data 17. 04. 2021, la adresa: <http://www.jstor.org/stable/1132232>.
- Emler, N., & Reicher, S. Delinquency: cause or consequence of social exclusion?. The social psychology of inclusion and exclusion. Philadelphia: *Psychology Press*, 2005. p. 211-241.
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Goncy, E. A., LE, A. T. H. Assessment of Adolescents' Victimization, Aggression, and Problem Behaviors: Evaluation of the Problem Behavior Frequency Scale. *Psychological assessment*, vol. 28 (6), 2016. p. 702-714. DOI: 10. 1037/pas0000225
- Field, A. *Mann-Whitney test. Research Methods 1: SPSS for Windows part 3: Nonparametric tests*. 2000. Accesat la data 03. 04. 2022, la adresa: <http://www.statisticshell.com/docs/nonparametric.pdf>.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 1997. p. 589-600. DOI: 10. 1037//0012-1649. 33. 4. 589
- Goldstein, A. P., Keller, H. *Aggressive behavior: Assessment and intervention*. Pergamon Press, 1987. p. 55-59, 120-123. ISBN: 0080343201.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., Suchindran, C. The development of aggression during adolescence: Sex differences in trajectories of physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (8), 2008. p. 1227-1236. DOI: 10. 1007/s10802-008-9245-5
- Kerpelman, J. L., & Smith-Adcock, S. Female adolescents' delinquent activity -The intersection of bonds to parents and reputation enhancement. *Youth and Society*, 37 (2), 2005. p. 176-200.
- Mandler, G. *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. New York: Norton, 1984. ISBN: 0393953467
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15 (3), 2000. p. 307-329. DOI: 10. 1016/S0885-2006 (00)00069-7.
- Olweus, D. School Bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 2013. p. 751-780. DOI: 10. 1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., Conger, R. E. *A social learning theory approach to family intervention: Volume I. Families with aggressive children*. Castalia Publishing Co., P. O. Box 1587, Eugene, Oregon, B. A. B. P. Bulletin, 5 (4), 1975. p. 115-116. DOI:10. 1017/S2041348300015986
- Polanin, J., Espelage, D. L., Pigott, T. D. A meta-analysis of school-based bullying prevention programs effects on bystander intervention behavior and empathy attitude. *School Psychology Review*, vol 41, 2012, p. 47-65. DOI: 10. 1080/02796015. 2012. 12087375.
- Schachter, S. The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 1, 1964, p. 49-80. DOI: 10. 1016/S0065-2601 (08)60048-9.

- Sørli, M., Hagen, K., Ogden, T. Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 18, 2008, p. 121 – 144. DOI:10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Loeber, R. Developmental timing of onsets of disruptive behaviors and later delinquency of inner-city youth. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 9 (2), 2000, p. 203–220. DOI: 10.1023/A:1009471021975.
- Van Manen, T. G., Prins, P. J. M., & Emmelkamp, P. M. G. Cognitive Behavioral Treatment of Aggressive Children: Results of a Randomized Clinical Trial. Presentation at World Congress of Behavioral and Cognitive Therapies, 2001, Vancouver, Canada.

EFICIENȚA EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN DEZVOLTAREA INOVATIVITĂȚII ELEVILOR DE LICEU

Alina ROBU¹

Entrepreneurship is not only limited to creating business plans and initiating new projects, but requires a constant influx of creativity, innovation and dedication to continue its growth trend. The new generations need support and guidance to reach their creative potential, and for this purpose we have implemented a program of entrepreneurial education and development of the innovative capacity of high school youth. The research was conducted on 147 students divided into an experimental group, those who benefited from the developmental program, and a control group. Their innovativeness was evaluated before and after the intervention, the differences being tested using RMANOVA. The results revealed a moderate magnitude effect, statistically significant, of the program on the level of innovativeness of the students in the experimental group, with a Cohen coefficient $d=0.36$. We believe that the results support the effectiveness of such a training program, proving that they have accumulated knowledge that will help them in the future to identify and capitalize on their own resources, to be innovative, creative and independent, regardless of whether they choose to be employed or start their own business.

Introducere

În contextul actual în care tinerii din România și Republica Moldova, deopotrivă, se confruntă cu dificultăți în procesul de angajare, în special din cauza cerințelor angajatorilor privind experiența în muncă și competențele pe care le dețin, dar și a discrepanței dintre ofertele de muncă disponibile și așteptările absolvenților liceali și/sau universitari care își caută un loc de muncă, promovarea antreprenoriatului și formarea unor posibili viitori antreprenori poate fi privită ca o soluție care să răspundă atât nevoilor celor care urmează să fie adulți activi, cât și economiei țării, antreprenoriatul fiind considerat un propulsor al dezvoltării economice a unei țări, un factor important în promovarea inovației, creând locuri de muncă și generând bunăstare socială și economică. Astfel, identificarea și dezvoltarea antreprenorială în rândul liceenilor devine o problemă de actualitate, cu valoare indiscutabilă pentru viitorul acestora și totodată al economiei.

Apariția erei digitale a contribuit enorm la reducerea barierelor de intrare pentru tineri în rândul afaceriștilor, iar cu fiecare generație inteligența digitală duce la dizolvarea granițelor și a barierelor geografice. Mulți tineri din întreaga lume deja au început să se folosească de noua cultură a faimei pe internet, reușind să-și construiască o influență autohtonă (termenul în engleză pentru aceste persoane este *influencer*) și un grup de susținători (în engleză *followers*) pentru a-și promova produsele comerciale folosindu-se

¹ Psihoterapeut, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

de propria imagine. Ne confruntăm cu o perioadă de tranziție și transcedere generată de lumea digitală și trebuie să profităm de această ocazie pentru a oferi studenților și antreprenorilor de astăzi instrumentele și gândirea necesară pentru viitor. Grupurile interdisciplinare colaborative pot transforma fundamental atât modul în care interacționăm cum și învățăm. Avem datoria față de următoarele generații să valorificăm puterea internetului și a noilor tehnologii pentru a facilita schimbul de cunoștințe și a-i pregăti pe tineri cu abilitățile necesare de a concura în lume. În acest context educația antreprenorială urmărește să ofere elevilor cunoștințe, abilități și motivație pentru a încuraja demersul antreprenorial și a asigura o rată cât mai bună de succes într-o varietate de instanțe [4].

Toate persoanele dețin intrinsec un spirit antreprenorial, o dorință de a rezolva problemele întâmpinate sau de a găsi un mod prin care lucrurile să fie mai bine făcute, iar acest potențial trebuie încurajat și susținut atât la nivelul educațional cât și la nivelul întregii societăți [2]. Structurile tradiționale de predare și educația standardizată, în masă, care se regăsesc în majoritatea țărilor deseori zădărnicesc impulsul creativ și antreprenorial al tinerilor. Totuși în ultimele decenii, țările din întreaga lume au început să recunoască limitările sistemelor de educație și au început să adapteze curriculum și modul de predare pentru a asigura pregătirea tinerilor capabili să răspundă la oportunitățile economice. Există o nevoie majoră de a identifica și implementa practicile care susțin o educație eficientă care să favorizeze dezvoltarea culturii antreprenoriale încă din primele etape educaționale ale unui individ.

Unii autori au propus existența unei legături între educația antreprenorială și atitudinea antreprenorială urmată de intenție înspre un astfel de comportament, prin dezvoltarea competențelor necesare. A fost sugerat că modulele și cursurile antreprenoriale ar putea oferi unor persoane încrederea necesară și cunoștințele să înceapă propria afacere. În Australia, Peterman și Kennedy [13] au desfășurat o cercetare în rândul liceelor și au descoperit că expunerea la educația antreprenorială influențează în mod pozitiv intenția antreprenorială. După finalizarea programului de educație antreprenorială (Young Achievement Australia), participanții au raportat un grad mai mare al dezirabilității mediului de afaceri, încrederea în capacitățile lor de inovare și asupra cunoștințelor necesare pentru succes. Elevii au raportat o schimbare a percepțiilor asupra fezabilității unui astfel de demers antreprenorial, iar ideea de afacere personală a devenit un obiectiv realizabil. Autorii au subliniat faptul că schimbarea percepțiilor este în strânsă legătură cu gradul de pozitivitate a experienței anterioare: cu cât experiența este mai plăcută, cu atât demersul va fi perceput într-o lumină mai favorabilă. De asemenea, un astfel de program impactează în mod favorabil dezirabilitatea percepută pentru antreprenoriat prin prisma normelor subiective, arătând elevilor că această activitate este apreciată și recompensată din punct de vedere social.

Antreprenoriatul este un proces dinamic de viziune, schimbare și creație. Necesită o aplicare de energie și pasiune pentru descoperirea soluții creative și implementarea de noi idei și o disponibilitate de asumare a riscurilor. Antreprenorii sunt persoanele în căutare constantă de noi piețe și oportunități de a satisface nevoile respectivei piețe în scopul obținerii de profit. Ei sunt cei care caută să aducă schimbări, soluții la probleme și cerințe, ei sunt cei care exploatează schimbarea transformând-o într-o oportunitate de afaceri; ei sunt persoanele care posedă

capacitatea de a recunoaște și evalua oportunitățile de afaceri, de a aduna resursele necesare pentru a profita de pe urma acestora și de a lua măsuri adecvate pentru a-și asigura succesul. Prin urmare, pentru ca un elev de gimnaziu să fie antreprenor, el trebuie să fie gata să se adapteze mediului său pentru identificarea ușoară a oportunităților de afaceri. Adaptarea se va manifesta în sfera reală sub forma întreprinderilor.

Profesorul Peter Ferdinand Drucker aduce o contribuție excelentă teoriei antreprenoriale care prin cartea sa, „Inovarea și antreprenoriatul” publicată în 1985 [7]. În cuvintele lui Peter Drucker antreprenorul mută resursele economice dintr-o zonă cu un nivel mai scăzut și într-o zonă cu o productivitate mai mare și un randament mai mare. El vede antreprenorul ca pe un agent unic al schimbării, spunând că „antreprenorul caută întotdeauna o schimbare, îi răspunde și o exploatează ca pe o oportunitate. Drucker detaliază în cartea sa recomandări prin care viitorii antreprenorii pot deveni inovatori: „Majoritatea celor auzite despre antreprenoriat sunt greșite. Nu este magie; nu este misterios și nu are nicio legătură cu genele. Este o disciplină și ca orice disciplină, se poate învăța”. Munca sistematică este pentru Drucker piatra de temelie a succesului a practicilor de inovare continuă facilitată de guvern prin politici și de educatori prin cunoștințe [7; 9]. Pentru ca inovația să fie într-adevăr un succes ea trebuie să fie perturbatoare și uzurpatoare conform considerentelor lui Schumpeter [14], ceea ce înseamnă că nu numai că aduce ceva cu totul nou, dar și dizolvă utilitatea celor vechi. Astfel de inovații devin tot mai frecvente odată cu supratehnologizarea și creșterea exponențială a cunoștințelor și noilor tehnologii. Cunoașterea este creată într-un ritm mult mai alert decât vre-o dată și nici o persoană nu mai spera la cunoaștere absolută. Totuși, în acest context în care fiecare individ are acces la vaste cunoștințe și cantități enorme de date, apare oportunitatea selecției celor mai relevante informații pentru problema sa specifică.

În același timp, inovațiile nu se limitează doar la tehnologiile de ultimă generație, ci oricare idee cu potențial de generare a unei valori comerciale reprezintă însăși impulsul necesar pentru ca un antreprenor să planifice o afacere. În acest context inovațiile și antreprenoriatul se regăsesc într-o strânsă relație: inovatorul crează și generează noi idei sau obiecte, iar antreprenorul pune în aplicare în contextul comercial. O cultură antreprenorială conduce la crearea de bogăție prin adoptarea și implementare noilor cunoștințe în acest context financiar în care bogăția nu se mai mută de la un posesor la altul ci este constant generată în baza împrumuturilor din viitor. Antreprenoriatul ajută la cautarea de noi soluții și generarea de idei noi pentru economie și creează o cultură a independenței, a asumării de riscuri și a încrederii, mai ales în rândul grupurilor emergente. Aceste grupuri potențiale de antreprenori care vor fi formați necesită îndrumate și supraveghere pentru a asigura o creștere eficientă, sustenabilă, etică și responsabilă.

Creșterea economică în contextul capitalist actual depinde în mare parte de inovație și competitivitate, lucruri care necesită ca societatea să producă viitorii lideri cu abilități antreprenoriale, capabili de a acționa rapid, eficient, profitabil și în același timp într-o manieră responsabilă social [15]. Antreprenoriatul nu se limitează doar la crearea de planuri de afaceri și inițierea de noi proiecte, ci necesită constant un influx de creativitate, inovație și dedicație pentru a-și continua trendul de creștere; antreprenoriatul este un mod de a gândi și de a acționa într-o manieră relevantă și eficientă pentru toate părțile economiei, societății și mediului înconjurător.

Ca urmare a acestei strânse interdependențe care cuprinde atât sfera legală a respectivei țări, cât și condițiile de mediu și cere a pieței care definesc gama de oportunități antreprenoriale viabile din punct de vedere social și economic, este foarte important ca educația antreprenorială să înceapă cât mai timpuriu, atât în manieră formală cât și informală, și să fie aplicată la toate nivelurile de învățământ. Ar trebui să fie integrat în sistemul de învățământ al școlilor primare și secundare, precum și în învățământul superior. Pentru educația antreprenorială eficientă, programele de-a lungul anilor trebuie să fie coerente și coordonate, iar educația pentru antreprenoriat trebuie să continue la instituțiile de învățământ superior [5; 6]. Un alt aspect foarte important care ține de predarea informală și experiențială, este implicarea părților interesate în afara instituțiilor de învățământ prin introducerea antreprenorilor și liderilor din industrie cu scopul oferirii unor modele de urmat pentru respectivii elevi. Dacă dorim ca tinerii și studenții să pătrundă în lumea afacerilor și antreprenoriatului, este necesar să li se ofere inspirație dar și oportunitate de a schimba idei și de a-și forma o rețea de suport și cunoștințe.

În baza acestor considerente am decis dezvoltarea și implementarea unui program educațional antreprenorial pentru elevii de liceu. Programul a inclus metode de predare-învățare bazate pe probleme reale, exerciții strâns înrădăcinate în realitate, relevante pentru viața reală, pentru economia și cultura locală, care să susțină inventivitatea și personalitatea specifică fiecărui individ [8]. Seria de lecții poartă numele „Antreprenorul sunt eu!” și a fost construită pe baza modelelor „Educație socială și financiară” al Institutului de științe ale educației în colaborare cu Ministerul educației al Republicii Moldova [3], „Youth Start – Provocări antreprenoriale” sub egida Uniunii Europene [10].

În cadrul unui program de formare conceput special pentru elevii din învățământul liceal, aceștia au beneficiat de oportunitatea de a-și dezvolta competențele general recunoscute ca fiind atuurile unui antreprenor de succes, oferindu-le totodată prilejul să își contureze o gândire antreprenorială pe baza cunoștințelor teoretice și practice pe care le-au acumulat. În cadrul programului educațional aceștia au acumulat cunoștințe care îi va ajuta în viitor să comunice eficient în context social și profesional, să fie dispuși să accepte provocări și să își asume riscuri, să își identifice și să își exploateze propriile resurse, să fie motivați de realizare, inovatori, creativi și independenți, indiferent dacă vor alege să se angajeze sau să inițieze o afacere proprie.

Inovativitatea a fost vizată spre dezvoltare prin introducerea conceptului de „jurnal de idei”. Pe parcursul programului elevii au fost încurajați să-și mențină un jurnal al ideilor antreprenoriale. Această practică valoroasă poate spori semnificativ creativitatea și abilitățile auto-percepute ale adolescenților de a inova. Prin înregistrarea activă a ideilor lor antreprenoriale într-un jurnal, adolescenții creează un depozit de concepte și soluții potențiale. Acest proces îi încurajează să gândească creativ și să genereze în mod constant idei noi. Pe măsură ce explorează diverse posibilități și își documentează gândurile, își extind gândirea creativă și își deschid mintea către diferite perspective și oportunități. În același timp, un jurnal de idei antreprenoriale deservește drept instrument de reflecție și autoevaluare. Elevii își pot revizui ideile anterioare, pot reflecta asupra progresului lor și își pot evalua punctele forte și domeniile de îmbunătățire. Această practică reflexivă le permite să-și rafineze ideile, să identifice tipare și să dezvolte o înțelegere mai profundă a procesului lor

creativ. Promovează gândirea critică și îi încurajează să-și provoace și să-și îmbunătățească propriile idei.

Când tinerii își consemnează constant ideile antreprenoriale și sunt martori a progresului lor de-a lungul timpului, acest lucru le insuflă un sentiment de încredere în capacitățile lor creative. Ei pot privi înapoi și pot vedea creșterea și evoluția ideilor lor, întărind încrederea că sunt capabili să genereze soluții inovatoare. Această încredere sporită îi motivează să-și asume mai multe riscuri, să experimenteze noi abordări și să-și exploreze în continuare potențialul antreprenorial. Păstrarea unui jurnal de idei antreprenoriale cultivă un obicei creativ, îi încurajează pe tineri să se angajeze într-o stare de reflecție, făcând din creativitate și inovativitate o parte consecventă a vieții lor. Încorporând acest obicei în rutina lor, ei creează o mentalitate care prețuiește și prioritizează creativitatea, ceea ce duce la o probabilitate mai mare de gândire inovatoare și succes antreprenorial.

Planul educației antreprenoriale a fost conceput pentru a dezvolta abilitățile elevilor și pentru a le deschide apetitul de a participa la activități antreprenoriale. Credem că prin educație putem crea o cultură durabilă al antreprenoriatului, încurajând elevii și schimbând atitudinile față de mediul antreprenorial. Prin implementarea acestui program educațional formativ ne așteptăm ca motivația elevilor de a învăța, explora și de a se angaja în activitățile școlare să crească împreună cu dezvoltarea proactivității, gândirii creative și a atitudinii de asumare a riscurilor care le va permite să își atingă potențialul maxim [1]. Folosim o abordare orientată spre utilitate și pragmatism, centrată pe educația antreprenorială la nivelul elevilor de liceu pentru a promova atitudinile pozitive de auto-realizare, cu scopul de a le îmbunătăți șansele pe piața muncii și de a le extinde perspectivele în viață.

Metodologie

Chestionarul aplicat cu intenția de a evalua spiritul antreprenorial a fost preluat parțial din chestionarul construit de Liñán și Chen [11]. Itemii au fost selecționați, traduși și aplicați pe un grup restrâns de participanți cu intenția de a verifica claritatea traducerii. Dimensiunea de interes al acestui articol, *Inovativitatea*, conține 5 itemi, pentru care s-a obținut o consistență internă a valorii Alpha Cronbach de 0. 8. Chestionarul rezultat, împreună cu întrebările demografice specifice, a fost ulterior aplicat pe cei 147 de participanți la studiu în cele două etape de testare. Eșantionul complet a fost format din 147 de elevi provenind din clase de a XI-a și a XII-a, cu o medie de vârstă de 17.4 ani, dintre care 74 sunt de gen masculin și 75 de gen feminin. După finalizarea programului antreprenorial formativ, elevii au fost evaluați pentru a doua oară cu același chestionar, atât cei din grupul experimental cât și cel de control. Datele obținute au fost analizate cu ajutorul RMANOVA în care am putut evalua adevăratul efect al intervenției formative asupra participanților.

Rezultate

Începem evaluarea multivariată prin inspectarea tabelului de statistici descriptive din care observăm că nu există o mare diferență între mediile grupului experimental ($M=4.15$, $DS=1.13$) și cel de control la timpul de pre-testare pentru variabila *Inovativitate*. Totuși apare o modificare a mediei grupului experimental la evaluarea post-test ($M=4.66$, $DS=.94$), în timp ce grupul de control menține o medie relativ apropiată cu cea din pretestare ($M=4.27$, $DS=1.18$).

Tabel 1. Statistici descriptive ale variabilei *Inovativitate* pentru cele două grupuri și momente ale evaluării

	<i>Grup</i>	<i>Medie</i>	<i>Deviație Standard</i>	<i>N</i>
<i>Pretest: Inovativitate</i>	Grup experimental	4. 1525	1. 13812	101
	Grup de control	4. 0913	1. 17357	46
	Total	4. 1333	1. 14565	147
<i>Post-test: Inovativitate</i>	Grup experimental	4. 6614	. 94604	101
	Grup de control	4. 2739	1. 18536	46
	Total	4. 5401	1. 03855	147

Rezultatele analizei multivariate cu măsurători repetate au relevat un efect principal mare al timpului asupra dimensiunii *Inovativitate*, Wilk's $\Lambda = .772$, $F(1) = 42.913$, $p = .00$, $\eta^2 = .228$. Aceeași analiză ne confirmă că există o diferență semnificativă statistic, dar de magnitudine mult mai redusă, și pentru efectul de interacțiune în funcție de grupul și momentul evaluării, Wilk's $\Lambda = 0.938$, $F(1) = 9.555$, $p = .002$, $\eta^2 = .062$.

Pentru a verifica îndeplinirea condiției de sfericitate al erorilor care ne permite interpretarea cu încredere a efectelor intervenției formative, vom consulta rezultatele testului Lavene și inspecta graficul Q-Q a reziduurilor standardizate regăsite în anexe. Conform testului Lavene, condiția de homoscedasticitate a erorilor a fost îndeplinită pentru comparațiile intra-grup pe dimensiunea temporală pre-test ($F(1, 145) = .003$, $p = .957$) dar nu și pentru post-test ($F(1, 145) = 4.209$, $p = .042$).

Analiza univariată a intervenției formative asupra grupului experimental (intra-grup) a evidențiat un efect principal semnificativ al variabilei *Test*, adică momentul testării, asupra dimensiunii *Inovativitate*. În urma corecției Greenhouse-Geisser am confirmat că există un efect principal mare al timpului de testare ($F(1, 145) = 42.913$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.228$) cât și un efect de interacțiune mare și semnificativ cu variabila independentă Grup ($F(1) = 9.555$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.062$).

Tabel 2. Rezultatele analizei multivariate la nivelul variabilei *Inovativitate*, pentru efectul principal și de interacțiune al grupului și momentului de evaluare

		<i>Valoare test</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Eroare df</i>	<i>Sig.</i>	η^2
<i>Test</i>	Pillai's Trace	. 228	42.913	1.000	145	. 000	. 228
	Wilks' Lambda	. 772	42.913	1.000	145	. 000	. 228
<i>Test * Grup</i>	Pillai's Trace	. 062	9.555	1.000	145	. 002	. 062
	Wilks' Lambda	. 938	9.555	1.000	145	. 002	. 062
<i>Grup experimental</i>	Pillai's trace	. 339	74.272	1.000	145	. 000	. 339
	Wilks' lambda	. 661	74.272	1.000	145	. 000	. 339
<i>Grup de control</i>	Pillai's trace	. 029	4.355	1.000	145	. 039	. 029
	Wilks' lambda	. 971	4.355	1.000	145	. 039	. 029

În urma ajustării Bonferroni putem confirma existența unei diferențe semnificative ($\Delta M = 0.346$, $p = .000$) pentru variabila *Inovativitate* între media la

momentul pre-test ($M=4.122$, $SE=0.102$) și cea din post-test ($M=4.468$, $SE=0.0918$). La un nivel de încredere de 95% putem afirma că această creștere a scorurilor variabilei *Inovativitate* între momentele de testare se află pe intervalul $[0.241, 0.450]$.

Analiza comparativă inter-grup pentru intervenția educațională formativă a relevat existența unui efect principal nesemnificativ statistic al variabilei *Grup* cu $F(1)=1.447$, $p=0.231$, $\eta_p^2=0.01$. Analiza post-hoc cu ajustarea Bonferroni a confirmat că nu există o diferență semnificativă, ΔM situându-se pe intervalu $[-0.144, 0.593]$ și conținând valoarea zero.

Pentru momentele evaluării, testarea efectului intra-grup, analiza post-hoc Bonferroni a demonstrat o diferență între grupul experimental și cel de control doar pentru momentul post-test, nu și pentru evaluarea inițială din pre-testare. Pentru prima evaluare diferențele sunt nesemnificative între cele două grupuri ($\Delta M=0.061$, $p=0.765$, 95% CI $[-0.343, 0.465]$). La cea de-a doua evaluare, după intervenția formativă, observăm o diferență de medii de $\Delta M=0.387$ între grupul experimental ($M=4.661$, 95% CI $[4.459, 4.863]$) și cel de control ($M=4.274$, 95% CI $[3.975, 4.573]$). Cu un grad ridicat de încredere putem afirma că diferența de medie dintre cele două grupuri se află pe intervalul $[0.027, 0.748]$ iar diferența lor este semnificativă.

Tabel 3. Diferențele de medie pentru variabila *Inovativitate* și analiza post-hoc a diferențelor cu ajustarea Bonferroni

	<i>Grup experimental</i>	<i>Grup de control</i>	
<i>Pretest: Inovativitate</i>	4.152	4.091	$\Delta M=.061$, $p=.765$
<i>Post-test: Inovativitate</i>	4.661	4.274	$\Delta M=.387$, $p=.035$
	$\Delta M=-.509$, $p=.000$	$\Delta M=-.183$, $p=.039$	

Analiza post-hoc cu ajustarea Bonferroni a relevat că nivelul variabilei *Inovativitate* a crescut semnificativ pentru grupul experimental între momentul inițial ($M=4.152$, 95% CI $[3.926, 4.378]$) și testarea de după intervenția educațională formativă ($M=4.661$, 95% CI $[4.459, 4.863]$). Cu o încredere de 95% putem afirma că această diferență ($\Delta M=.509$, $p=.000$) manifestată prin creșterea valorilor între pre-testare și post-testare se află în intervalul $[0.392, 0.627]$. Surprinzător, o diferență apare și pentru grupul de control, desigur mult mai redusă ca dimensiune dar semnificativă statistic ($\Delta M=.183$, $p=0.038$, 95% CI $[0.009, 0.355]$). Desigur, creșterea din partea grupului de control este una naturală, manifestată din dezvoltarea organică a tinerilor odată cu trecerea timpului. Această situație solidifică argumentul pentru importanța capitală a existenței unui grup de control în evaluările impactului intervențiilor manipulate.

Efectul principal al intervenției educaționale asupra grupului experimental este statistic semnificativ și de magnitudine mare cu Wilk's $\Lambda=0.661$, $F(1)=74.272$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.339$, pe când modificarea apărută în mod natural la nivelul grupului de control este de o magnitudine extrem de redusă, aproape nesemnificativă: Wilk's $\Lambda=0.971$, $F(1)=4.355$, $p=.039$, $\eta_p^2=0.029$. Putem spune cu încredere că impactul pe care îl are intervenția educativă asupra dezvoltării inovativității este de mult mai

mare impact decât simpla dezvoltare naturală care apare la adolescenți cu trecerea timpului, după cum se poate observa și din figura 1.

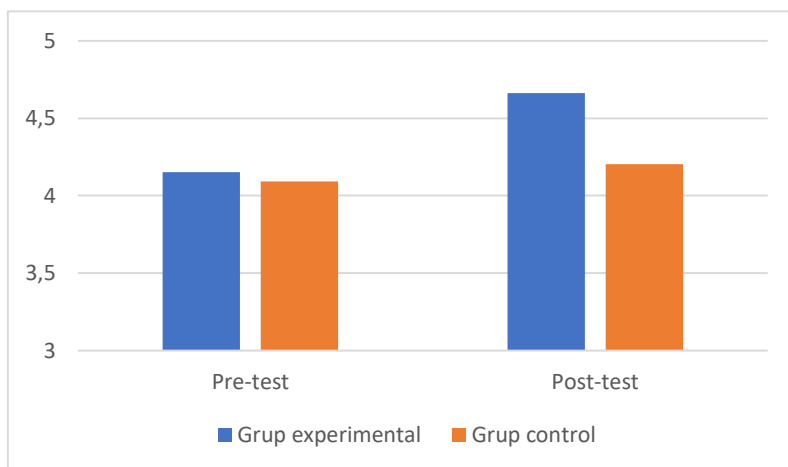


Figura nr. 1. Reprezentarea grafică a diferențelor medii între grupul experimental și cel de control, la momentul celor două evaluări a variabilei *Inovativitate*

Pentru generalizarea rezultatelor în cercetări viitoare am calculat omega-pătratic (ω^2) obținând 0.332, o valoare mult mai conservatoare a magnitudinii efectului intervenției. O altă valoare populară pentru înțelegerea efectului este *Cohen d*, care poate lua valori și peste 1 în comparație cu alți coeficienți. Cohen d este mai conservator decât eta pătratic (η_p^2), dar mai puțin decât valoarea omega [12]. Cei doi indicatori ai magnitudinii raportați au fost calculați manual, deoarece programul SPSS nu deține această opțiune în ciuda faptului că sunt considerați mai de încredere decât valoarea eta.

Valoarea coeficientului Cohen este $d=0.36$, astfel peste 64% din grupul experimental va fi peste media grupului de control (Cohen U_3), 85.7% dintre cele două grupuri se vor suprapune și există o șansă de 60% ca o persoană aleasă în mod aleator din grupul experimental post-intervenție va avea un scor mai mare decât o persoană aleasă la întâmplare din grupul de control, adică probabilitate de superioritate.

Concluzii

În concluzie, conform rezultatelor, menținerea unui jurnal de idei antreprenoriale în cadrul programului educațional dă putere adolescenților să-și îmbunătățească creativitatea și abilitățile de a inova. Considerăm că acest proces facilitează generarea de idei, reflecția, rafinamentul și dezvoltarea încrederii creative. În plus, ajută la captarea inspirațiilor, la depășirea blocajelor creative, la promovarea responsabilizării și la stabilirea obiectivelor și cultivă un obicei de inovare constantă. Încorporând această practică în programul lor de educație antreprenorială, adolescenții au șanse mai mari să își îmbrățișeze potențialul creativ și să devină antreprenori de succes și inovatori.

Considerăm că prin educație și expunere putem crea o cultură durabilă a antreprenoriatului, schimbând mentalitatea elevilor, părinților și comunităților școlare și locale. Prin această incursiune am explorat fezabilitatea unui program educațional experiențial care va crește motivația participanților de a învăța și de a se implica în activitățile antreprenoriale și va ajuta la dezvoltarea gândirii creative, pro-activismului și a unei atitudini de asumare a riscurilor pentru a-și atinge adevăratul potențial.

Educația antreprenorială la nivelurile primare și secundare nu trebuie văzută doar prin prisma creșterii nivelului de calificare al viitorilor antreprenori, ci având un obiectiv mai larg de creștere a nivelului de calificare al celor care urmează cariere non-antreprenoriale în prezenta economie. Mai mult, este important să oferim elevilor o perspectivă optimist-realistă care să conțină tehnici fezabile ce pot fi aplicate cu succes în lumea reală. Este necesară o trecere de la modelele clasice de predare-învățare la abordările de învățare experiențială prin introducerea educației antreprenoriale la nivelul școlii secundare, care este o formă adecvată de educație pentru dezvoltarea potențialului tinerilor.

Bibliografie/webografie:

- Bateman, T. S., Crant, J. M. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 14 (2), 1993, p. 103-118.
- Brown, R. Encouraging enterprise: Britain's Graduate Enterprise Program. *Journal of Small Business Management*, vol. 28 (4), 1990, p. 71-77. 25
- Cara, A. *Educație socială și financiară, Ghid metodologic*, Editura Lyceum Chișinău, 2012, ISBN 978-9975-4394-3-5.
- Chrisman, J. J., McMullanb, E., Hall, J. The influence of guided preparation on the long-term performance of new ventures. *Journal of Business Venturing*, vol. 20, 2005, p. 769-791.
- Cooper, S. Y., Lucas, W. A. Developing entrepreneurial self-efficacy and intentions: lessons from two programmes. Paper presented at the Proceedings of the 52nd ICSB World Conference, 2007.
- Cooper, S. Y., Park, J. S. The impact of 'incubator' organizations on opportunity recognition and technology innovation in new, entrepreneurial high-technology ventures. *International Small Business Journal*, vol. 26 (1), 2008, p. 27-56.
- Drucker, P. F. *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. New York: Harper & Row, 1985.
- Frank, H., Lueger, M., Korunka, C. The significance of personality in business start-up intentions, start-up realization and business success. *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 19 (3), 2007, p. 227-251.
- Gartner, W. B. 'Who is an entrepreneur?' is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 13 (4), 1989, p. 47-68.
- IFTE. *YouthStart – Entrepreneurial Challenges. Start – YouthStart – Entrepreneurial Challenges*. Accesat September 10, 2020, la <http://www.youthstart.eu/en/>
- Liñán, F., Chen, Y. W. Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 33 (3), 2009, p. 593-617.
- Okada, Kensuke. Is Omega Squared Less Biased? a Comparison of Three Major Effect Size Indices in One-Way Anova. *Behaviormetrika*, vol. 40, 2013, p. 129-147.
- Peterman, N. E., Kennedy, J. Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28 (2), 2003, p. 129-144.
- Schumpeter, J. A. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Vol. 36, Harper & Row, New York, 1942, p. 132-145.
- Shapero, A., Sokol, L. Social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1982.