



UNIVERSITATEA
"PETRE ANDREI"
DIN IAȘI



ȘCOALA GIMNAZIALĂ
"ALEXANDRU
VLAHUȚĂ" IAȘI



UNIVERSITATEA
DE STAT DIN
MOLDOVA



UNIVERSITATEA
LIBERĂ
INTERNĂTIONALĂ
DIN MOLDOVA



INSPECTORATUL
ȘCOLAR
JUDEȚEAN IAȘI



COLEGIUL
TEHNIC "ION
HOLBAN" IAȘI



Salvați Copiii
SALVAȚI COPILII



Directia Generala
de Asistența Socială
și Protecția Copilului
- IAȘI -



SIMPOZIONUL NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNĂTIONALĂ

KREATIKON:

CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANȚĂ

”Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”

Ediția a XVI-a

In memoriam Prof. univ. dr. MARIANA CALUSCHI

VOLUM LUCRĂRI SIMPOZION

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor

Coordonator volum: Prof. univ. dr. Cristina Maria Stoica

IAȘI, 2021

ISSN 2068 - 1372

NECESITĂȚILE FORMĂRII CONTINUĂ PERMANENTE A ASISTENȚILOR MEDICALI-INSTRUCTORI ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DUAL

*Viorica Andrițchi, director, Școala doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova*

*Mariana Negrean, director adjunct pentru instruirea practică,
CEMF „Raisa Pacalo”, Moldova*

În condiții de globalizare a economiei mondiale, digitalizare și tehnologizare a tuturor aspectelor societății moderne, „*educația, formarea profesională și actualizarea continuă a competențelor*” au devenit imperative pentru dezvoltarea socioeconomică a oricărei țări, asigurarea progresului societății, inserția profesională pe piața muncii, sporirea calității vieții și autorealizarea fiecărui individ” (Șavga L., 2020), ceea ce este, inclusiv, actual și pentru Republica Moldova [16].

Conform *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (iunie 2005, Brussels), cadrul didactic „are o puternică influență asupra societății și joacă un rol vital în dezvoltarea potențialului uman și în formarea generațiilor viitoare” (Șerbănescu L., 2011), inclusiv și a generațiilor de specialiști pentru sistemul ocrotirii sănătății [17]. Prin urmare, rolul cadrelor didactice, pregătirea și dezvoltarea carierei lor reprezintă o prioritate pentru societatea contemporană.

Documentele de politici educaționale europene prevăd „îmbunătățirea pregătirii și formării continuă a cadrelor didactice atât prin atragerea și păstrarea în sistem a persoanelor calificate și motivate în profesia de cadru didactic”, cât și prin „identificarea aptitudinilor de care au nevoie cadrele didactice pentru a răspunde schimbărilor societății” (Șerbănescu L., 2011) și dezvoltarea lor în cadrul formării profesionale continuă [17].

În conformitate cu principiile-cheie vizând dezvoltarea învățământului european, stipulate în *Memorandumul privind învățarea pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene, învățarea pe parcursul întregii vieți* „nu mai reprezintă doar unul dintre aspectele educației și formării, ea trebuie să devină principiul călăuzitor pentru participarea activă de-a lungul întregului continuu al contextului învățării” [13]. *Învățarea pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning – LLL)* se realizează sub orice formă de educație: formală, nonformală și informală. *Învățarea pe tot parcursul vieții* se axează pe formarea/dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice anumitui domeniu, calificări sau specialități. Totodată, *învățarea pe tot parcursul vieții* a cadrelor didactice din învățământul profesional medical trebuie să se bazeze pe o colaborare eficientă între mediul de afaceri (instituțiile medico-sanitare publice/private) și educație (colegiile de medicină).

Politicile europene promovează procesele de sporire consecventă a investițiilor în capitalul uman din domeniul educației. În această ordine de idei, „formarea continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova, trebuie privită într-un context socioeconomic și politic mai larg, în conformitate cu „compatibilizarea structurală și calitativă a învățământului național cu spațiul educațional european al educației” (Țap E., 2018), devenită un obiectiv primordial pentru sistemul educațional din țară [3]. Politicile Republicii Moldova în domeniul educației vin să asigure dezvoltarea durabilă „a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative - factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării” [14].

Profilul profesional european al cadrului didactic impune deținerea simultană, de către persoana implicată în procesul de predare-învățare-evaluare, a patru categorii de competențe (Manea A. D., 2020):

- „*competență științifică* - abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor, capacități de vehiculare a cunoștințelor; experiență didactică flexibilă; capacitatea de recurs la strategii rezolutive variate; aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare; strategii creative; operații mentale flexibile și dinamice;

- *competență psihosocială* - capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale adecvate cu elevii; adaptare la roluri diverse; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu elevii, separat; abilități de adecvare a forței/autorității la situațiile educaționale concrete; disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere, prietenie;

- *competență managerială* - capacitatea de influențare a clasei și a fiecărui elev în parte; abilități de planificare și proiectare; capacitate decizională; capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului; administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor; echilibru autoritate-putere-responsabilitate; rezistență la situațiile de stres;

- *competență psihopedagogică* - capacitate de determinare a gradului de dificultate a unui conținut; capacitate de a face accesibilă informația transmisă; empatie, capacitate de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor; creativitate în activitatea instructiv-formativă; atitudine stimulativă, energetică, creativă; spirit metodic și clarviziune în activitate” [12].

Cadrul legislativ-normativ național privind *învățarea pe tot parcursul vieții*, inclusiv pentru învățământul profesional medical prin sistemul de învățământ dual, este bine reglementat. Constituția Republicii Moldova (1994) [8] garantează fiecărui cetățean dreptul la învățătură (art.35(1)), Codul Educației al Republicii Moldova (Cod 152, 2014) [6]

reglementează (Titlul VII) particularitățile învățării pe tot parcursul vieții, Codul muncii al Republicii Moldova (Cod 154, 2003) [7] stipulează normele de formare profesională continuă (titlul VIII). Pentru învățământul dual sunt elaborate, aprobate și puse în aplicare: Regulamentul cu privire la organizarea programelor de formare profesională tehnică prin învățământ dual [11] și Metodologia de organizare și implementare a programelor de formare profesională prin învățământ dual cu profil medical [2], care reglementează organizarea procesului de instruire prin învățământul dual și specifică formarea asistenților medicali-instructori.

Totodată, sunt elaborate, aprobate și implementate o gamă de acte normative, care reglementează direct sau indirect *instruirea pe tot parcursul vieții*: Cadrul Național al Calificărilor (2017) [4], Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (2014) [5], Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar dual, nivelele IV și V (ISCED-2011) [9], Profilul ocupațional la programul de formare profesională 91210. Medicină, calificarea Asistent medical [10], Sugestii privind elaborarea programei și curricula pentru învățare pe tot parcursul vieții (2016) [15].

În țările europene (Germania, Elveția, Austria etc.) învățământul profesional tehnic prin sistemul dual, inclusiv cel din domeniul sănătății, în sistemele naționale de formare profesională este destul de frecvent întâlnit. Implementarea învățământului profesional medical prin sistemul dual în Republica Moldova vine să asigure compatibilizarea sistemului național de instruire a cadrelor medicale cu cele europene.

Învățământul medical postsecundar din țară, fiind o parte componentă a sistemului educațional medical din țară, „asigură sistemul ocrotirii sănătății cu specialiști medicali cu studii postsecundare, capabili să acorde servicii de îngrijiri individualizate, orientate spre persoană în plan preventiv, reabilitativ, curativ, paliativ, în condiții de staționar, AMP și comunitate, repartizate după responsabilitate autonomă, delegată, interdependentă și interdisciplinară” [10].

Înstruirea cadrelor medicale pentru veriga medie a sistemului de ocrotire a sănătății se realizează în Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo” și patru colegii de medicină din țară. *Centrul de excelență* este una din principalele instituții de învățământ medical profesional, care oferă programe educaționale de formare inițială în învățământul medical postsecundar (nivelul IV ISCED) și în învățământul medical postsecundar nonterțiar (nivelul V ISCED), inclusiv prin sistemul învățământului dual. Totodată, Centrul de excelență exercită funcțiile de: formare, validare și certificare a competențelor profesionale al absolvenților, asigurare didactică, curriculară și metodologică a învățământului profesional medical,

coordonare și ghidare metodologică a colegiilor de medicină arondate, *formare continuă a cadrelor didactice din sistem.*

Implementarea programului de formare profesională a specialiștilor medicali cu studii postsecundare prin sistemul învățământului dual (2020) solicită formarea în domeniul psihopedagogiei a asistenților medicali-instructori, care sunt implicați în procesul de instruire practică a elevilor.

Procesul de organizare și realizare a programelor de formare profesională medicală prin învățământul dual este desfășurat în baza *cooperării* dintre instituția de învățământ profesional medical (centrul de excelență/colegiul de medicină) și agentul economic/instituția medico-sanitară publică/privată. Conform Metodologiei de organizare și implementare a programelor de formare profesională prin învățământ dual cu profil medical, procesul educațional este desfășurat în instituția de învățământ medical profesional/colegiu și în instituțiile medicale publice/private. Procesul de instruire practică, fiind realizat în instituțiile medicale publice/private în volum de 50 la sută, este dirijat de *asistenții medicali-instructori*. Asistenții medicali-instructori sunt salariați ai instituțiilor medicale publice/private și asigură organizarea, desfășurarea și monitorizarea instruirii de profil a viitorilor asistenți medicali.

Cadrul didactic și asistentul medical-instructor din învățământul medical dual trebuie să posede un „ansamblu de comportamente profesionale (efective, cognitive și psihomotorii)” (Bocoș M.D., 2015), pentru a realiza activitatea didactică [1]. În conformitate cu actele normative aprobate [2,11], asistenții medicali-instructori trebuie să „dețină experiență de minim 3 ani de activitate” profesională [2], *competențe psihopedagogice* [6] și competențe „corespunzătoare domeniului și programului de formare profesională” [2,11].

În condiții de schimbare rapidă a societății moderne și în conformitate cu conceptul de *învățarea pe tot parcursul vieții*, dezvoltarea „competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională” (Codul educației, titlul VII, art.123(1)), formarea profesională continuă a asistenților medicali-instructori ar trebui să reprezinte un proces coerent și continuu: atât pregătirea lor profesională inițială (cu o componentă practică solidă), cât și integrarea/dezvoltarea profesională în domeniul psihopedagogiei.

Sistemul de formare a asistenților medicali-instructori este important, din perspectiva dotării lor cu strategii și metode de predare-învățare-evaluare, care vin să asigure achiziționarea de cunoștințe și formarea de competențe la elevii din învățământul profesional medical. În acelaș timp, nu doar familiarizarea asistenților medicali-instructori cu metodologii, strategii psiho-pedagogice de predare-învățare-evaluare este importantă, ci și ralierea emoțională,

conștientizarea că ei vor produce o plus valoare - performanțe educaționale în vederea formării specialiștilor pentru sistemul ocrotirii sănătății.

În acest context, procesul de asigurare a calității, vizând formarea competențelor profesionale la viitorii specialiști medicali cu studii postsecundare prin învățământul dual, ar putea fi realizat cu succes dacă asistenții medicali-instructori ar fi induși și monitorizați în formarea și dezvoltarea a celor patru competențe: *științifică, psihosocială, managerială și psihopedagogică*.

Bibliografie

1. Bocoș M.D. și coaut. Dicționar praxiologic pedagogic. București: Editura Paralela, 2015, vol.I, p.221.
2. Metodologia de organizare și implementare a programelor de formare profesională prin învățământ dual cu profil medical, aprobată prin OMSMPS RM nr. 903 din 30.09.2020.
3. Țap E. Managementul formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional. Teza de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2018. 200 p.
4. Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova, Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 1016 din 23.11.2017. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 421-427 din 01.12.2017. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=372759> (vizitat la 10.02.2021).
5. Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14), aprobat prin Ordinul Ministrului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr. 22 din 03.03.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 120-126 din 23.05.2014. Disponibil la: [https://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupațiilor%20\(1\)%20ro.pdf](https://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupațiilor%20(1)%20ro.pdf) (vizitat la 10.02.2021).
6. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324 din 24.10.2014. Disponibil la: <https://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educației.pdf> (vizitat la 09.02.2021).
7. Codul muncii al Republicii Moldova nr. 154 din 28.03.2003. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 159-162 din 29.07.2003. Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=113032&lang=ro (vizitat la 08.02.2021).
8. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 1 din 12.08.1994. Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111918&lang=ru (vizitat la 08.02.2021).
9. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar dual, nivelele IV și V (ISCED-2011). Ghidul practic de implementare a Planului-cadru, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1837 din 11.12.2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_iptps_small.pdf (vizitat 08.02.2021).
10. Profilul ocupațional la programul de formare profesională 91210. Medicină, calificarea Asistent medical, validat prin Ordinul Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale al RM nr. 964 din 17.08.2018; Disponibil la: http://cemf.md/upload/PROFIL_OCUPAIONAL/2018_2019/Profil.ocupat.c.Med.sp.AM.PDF (vizitat 27.01.2021).
11. Regulamentul cu privire la organizarea programelor de formare profesională tehnică prin învățământ dual, aprobat prin Hotărârea de Guvern nr.70 din 22 ianuarie 2018. Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102101&lang=ro (vizitat 09.02.2021).
12. Manea A. D. Personalitatea cadrului didactic. 2020. Disponibil la: <https://www.researchgate.net/publication/342148257> (vizitat 09.02.2021).

13. Memorandum asupra Învățării Permanente. Disponibil la: https://usarb.md/wp-content/uploads/2019/03/Memorandum-asupra-invatarii-permanente-din-30_10_2000_Bruxelles.pdf (vizitat 09.02.2021).

14. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Chișinău: ME, 2014. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf (vizitat 09.02.2021).

15. Sugestii privind elaborarea programei și curricula pentru învățare pe tot parcursul vieții. 2016. Disponibil la: <https://mecc.gov.md/ro/content/sugestii-privind-elaborarea-programei-si-curricula-pentru-invatare-pe-tot-parcursul-vietii> (vizitat 10.02.2021).

16. Șavga L. Implementarea modelului european de învățare pe tot parcursul vieții în Republica Moldova, DOI: 10.5281/zenodo.4095075 CZU: 374.015.3. Disponibil la: http://www.akademos.asm.md/files/1_20_122-129.pdf (vizitat 09.02.2021).

17. Șerbănescu L. Formarea profesională a cadrelor didactice - repere pentru managementul carierei. Editura Printech, București, 2011. ISBN 978-606-521-793-5. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_reper_pentru_managementul_carierei (vizitat 09.02.2021).

MASTERING CONVERSATION - A MUST FOR FUTURE STUDENTS IN PSYCHOLOGY

Cătălin Drăcșineanu

*Associate Professor PhD., “Petre Andrei” University, Iasi
The Faculty of Psychology and Social Assistance*

Introduction

Apart from any specialized knowledge that needs to be transmitted to psychology students in various curricular forms, the Ariadne’s thread all along college years should be the message that words can both heal and kill or that words should be primarily seen as a weapon rather than a mere tool used to establish a connection between the specialist and the patient. A weapon which, if not used properly, can create more damage than good unless oriented to the right enemy. Knowledge fails to fulfill its purpose if the specialist is unable to find the right communication path to the patient and, in this case, form acquires as much significance as content. As far as communication in psychology is concerned, there are two major approaches or analysis models that dominate the field: a *technical, mathematical model* that focuses on an accurate exchange of information and which sees communication from a purely scientific perspective and a *psychosociological model*, which envisages communication as an ensemble of processes that lead to an exchange of both information and significance between individuals, in a given social situation. There are pros and cons for each approach, and they should be chosen according to the strategy used by the psychologist: a rational, hands-on perspective or one that focuses on empathy, awareness, and identification.

The Technical Approach to Communication in Psychology

Arguably, the first systematic attempt to understand communication from a technical perspective was made in 1948 by Claude Shannon, a young mathematician who worked at Bell Telephone Laboratories and who wrote an influential paper, “A Mathematical Theory of Communication” (1) that would shape the future birth of information theory. The model elaborated by Shannon was remarkably successful and was based on the works conducted by engineers in telecommunication who, with the help of mathematicians, were searching for an answer to a fundamental question in the telephone and telegraph industry at the time: how could one improve the transmission of a bit of information – a signal – from one point to another, in other words how could a message be sent with an optimal yield? The requirements were, it needs to be said, minimum costs and maximum efficiency.

For Shannon therefore, communication could be defined as the transmission of a message from one place to another. Such process can be simply enunciated and rendered graphically clearly. It rests on a relationship between a transmitter and a recipient, whereas the transmitter who wants to communicate a piece of information needs to translate it in a language that is comprehensible for the recipient and compatible with the means of communication used: that is *coding*. The process also involves a material support for the transmission of the message, which is the communication channel. The message then arrives at the recipient who, following an activity of *decoding*, will be able to understand and assimilate the message. To check the efficiency of the system one needed a way to control, regulate and solve errors and therefore the notion of feedback was introduced, namely the confirmation of the recipient to the transmitter that the message had indeed been transmitted. While the concept developed by Shannon stands at the heart of today’s digital information technology (CDs, DVDs, cell phones, modems, hard drives, etc.) and it also made history in other fields (see, for instance, Jakobson, in linguistics) it has its limitations and focusing only on the problems of coding and decoding messages and eliminating the “noise” that could perturbate the channel it neglects the fact that communication is made between individuals (or groups) more than between machines and that such individuals are massively influenced by psychological factors, social constraints, systems of norms or values.

However, before discarding it once and for all, a technical approach to psychology and, more precisely, to communication in psychology is mandatory for a part of psychology that has been dubbed “rational psychology”, or an attempt to explain psychological phenomena in a way that emphasizes philosophy, logic, and deductive reason as sources of insight to the principles that underline the mind and make experience possible. Seen from a “problem-solving” perspective,

rational psychology largely rests on technical communication as “understanding” becomes the whole purpose of psychology: “Rational psychology is a part of mathematics, the conceptual investigation of psychology. “Rational” here indicates psychological investigations based on reason alone, rather than on experiment, engineering, or computation, the rational analysis of the concepts and theories whose applicability and feasibility are studied in experimental, engineering, and computational projects. Rational psychology is not the study of rational agents, but instead the mathematical approach to the problems of agents and their actions, whether these agents and actions are themselves thought rational or irrational.” (2). There are multiple benefits of a technical approach in communication. One of the most important is that it allows formal, precise statements to describe problems, theories, and techniques. Formal descriptions include proofs of correctness, eliminate personal inuendoes and confer scientific values to certain diagnoses. A second benefit is that such communication saves time and resources. As mathematics can be viewed as the science of avoiding unnecessary calculation, technical communication in a rational psychologic approach avoids all unconscious intellectual blinders and remove personal, social, and cultural context from the table. With a technical approach progress might become faster. From a linguistic perspective, technical communication ensures accuracy, clarity, conciseness, and coherence. Accuracy is given by the use of specialized terms, which is a trademark of all particular concepts and terminologies and meaning is acquired in a specific context; clarity is achieved through simple, direct and not very complex sentences which, due to a proper word order and straightforward syntax make the message restrained and structurally very simple. Conciseness boils down to the number of words used to convey a message and technical communication tends to use a minimum of linguistic units to express a basic idea, shunning digressions and divagations and potentially ensuring a faster transmission of the message. Finally, coherence is another advantage displayed by technical communication because the subject matter of the discussion follows a rational line of thought, good appropriateness of purpose and boosts the confidence of the interlocutors on a specific path to follow.

A technical approach to communication in psychology could therefore prove to bring benefits and future psychologists should be aware of the needs that such communication can fulfill: a “need for rapid communication of what and how, need for direct discussion and comparison of ideas and findings, need for adequate and efficient archival storage, and need for integrated retrieval of information” (3). Future research in this field could tap on gender related issues in technical communication, especially on those differences that affect technical communicators, as well as the ways to cope with the difficulties in reaching a balanced perspective.

The Psychosociological Approach to Communication in Psychology

A psychosociological definition of communication covers a much larger sphere and includes the full range of processes involved in the communication exchange, as well as the significance acquired by each individual in a certain social situation. As the focus falls now on an exchange of information and significance, the communication processes become intrinsically social and are based on and triggered by interaction phenomena. All communication becomes interaction and thus it is presented as a dynamic process that triggers transformation, namely it follows a path of mutual influence among the social actors. The message is no longer transmitted between a transmitter and a recipient, but rather between two interlocutors who constantly interact and are mutually influenced in the process of communication. Communication is thus impossible to be envisaged as a mere process of transmission: based on an interaction, it is always a sort of transaction between the interlocutors: the transmission and the reception are no longer consequential but simultaneous and the transmitter becomes a recipient the same way the recipient becomes a transmitter at the same time.

The key aspect of psychosociological communication is that communication becomes a social act, and such act can be either deliberate or involuntary, conscious, or not. As modern theorists of communication argue, it has become impossible “not to communicate”, because any aspect acquires the value of a message, whether the interlocutors want it or not. Thus, communication no longer rests solely on oral expression and transforms itself into a multiple channel system. Every gesture, mimic, body posture and even silence become acts of communication and they help convey significance. They become a witness and proof of the nature of social liaison in communication. Any future psychologists should therefore pay proper attention to the determining factors in communication, as well as to the variables of such act, which can take the form of psychological, cognitive, or social variables. Everyone who is directly involved in an act of communication is a sum of their personality and system of needs that trigger their motivation which, in turn, can be conscious or unconscious. When they communicate, people become organisms under the pressure of various forces, which can be external – aspects related to the environment, for instance, or internal, namely those related to the personal history of the subject and their involvement in a situation. Students should become aware of the fact that these forces operate on the individual and create needs which further turn into tensions and that it is exactly those tensions that give rise to behavior. Words (together with any other aspect involved in communication) have the ability to alleviate or unleash such tensions and every detail plays an important role in the way the message is transmitted across (from intonation to body posture, for instance).

Finally, the psychologists, through the analysis of the difficulties of communication (difficulties encountered in the interview, in the therapeutic treatment, in the discussion or the dialogue, in the conjugal life, in the animation of groups...) and their reflection on the learning and re-education of communication have highlighted the specificity of human communication based on the possibility of empathy. They have especially developed and demonstrated the efficiency of a professional (because not natural) form of professional (because not natural) form of communication: the comprehensive of communication which is based on empathy and is concretized through specific techniques of which reformulations form the core. Through this fundamental contribution, psychologists show how authentic human is based on two basic feelings that are intimately linked: the feeling of trust and the feeling of being recognized in one's own value.

Conclusion

The constitutive elements of communication in psychology have long been debated on and refined and it has been shown that an individual found in an exchange with another individual or a group is not entirely free in their actions and that there are a series of mediators that influence their communication. Mastering communication means, in fact, identifying and neutralizing these mediators and allowing the *mise-en-scene* of metacommunication. Finding the right key to strike is crucial in any therapeutical endeavor and it is the task of any future psychologist to familiarize themselves with the various approaches in the field of communication and to pay as much attention to the form as to the content of their strategy. Using a rational approach on a patient who desperately needs empathy may prove as harmful as trying to be sympathetic with a patient who can only understand reason and expects simple, rational solutions for their problems.

References

1. C.E. Shannon. A Mathematical Theory of Communication, The Bell System Technical Journal, 1948, Volume 27, issue 3. Online issue 29 July 2013 available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>, accessed on May 4th, 2021.
2. What is Rational Psychology? Toward a modern mental philosophy. John Doyle, Computer Science Department, Carneye-Mellon University, Pittsburg, PA 15213, AI Magazine Volume 4 No. 3 (1983)
3. Technical communication in psychology: A Statement of the problem”, American Psychological Association, 2021, Board of Scientific Affairs, American Psychologists, 14(6), 267-271

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ACTORILOR EDUCAȚIONALI: VIZIUNI ALE PSIHOLOGILOR ȘCOLARI

*Paladi Oxana, dr. în psihologie, conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova*

Cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova este stabilit de Codul Educației al RM - document important pentru toți actorii educaționali. În conformitate cu prevederile articolului 5 al Codului indicat, misiunea educației este: satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului; dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale; promovarea învățării pe tot parcursul vieții; facilitarea reconcilierii vieții profesionale cu viața de familie pentru bărbați și femei [2]. Aceste directive ghidează activitatea actorilor educaționali evidențiind și importanța componentei adaptative a personalității.

În literatura de specialitate conceptul de adaptare este prezentat din diferite perspective; frecvent adordările cu referire la teoria adaptării sunt studiate din perspectivă interdisciplinară. Analizând fundamentele teoriei generale a adaptării, este necesar să se acorde atenție asupra întrebărilor despre: conceptul de adaptare; criteriile de adaptare - inadaptare; mecanisme de adaptare; forme, tipuri de adaptare; dinamica procesului de adaptare; proprietăți adaptative și potențialul adaptativ al individului.

Cu privire la noțiunea de adaptare Н.Н. Мельникова (2002), menționa că există peste patruzeci de definiții pentru conceptul de adaptare, dar important este faptul că în acestea rămân componentele generale. De altfel, se evidențiază că definițiile adaptării trebuie să se axeze pe câteva componente stabile: 1. procesul de adaptare întotdeauna presupune interacțiunea a două obiecte; 2. această interacțiune se desfășoară în condiții speciale - condiții de dezechilibru, inconsecvență între sisteme; 3. scopul principal al unei astfel de interacțiuni este o anumită coordonare între sisteme, gradul și natura cărora pot varia în limite destul de largi; 4. realizarea scopului presupune anumite schimbări în obiectele care interacționează [10, p. 9].

Noțiunea de adaptare, în Marele Dicționar al psihologiei, este definită drept ansamblu al modificărilor conduitelor care vizează asigurarea echilibrului relațiilor între organism și mediile lui de viață și, în același timp, al mecanismelor și proceselor care susțin acest fenomen [6]. Într-un alt Dicționar de psihologie (R. Doron, F. Parot) se menționează că adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană, ca

proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale, pentru asigurarea atât a propriei supraviețuiri, cât și a speciei sale.

Un obstacol obligă la o mobilizarea organismului care încearcă prin comportament să-și mențină echilibrul anterior sau să ajusteze și să creeze un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică. Adaptarea socială relevă un proces complex de interacțiuni permanente, dinamice și dialectice, între un individ și membrii societății care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul și statutul. Ea rezultă mai ales din armonizarea între două mari sisteme de reglare, dintre care unul se referă la relațiile interpersonale în grupuri naturale și instituționale, iar celălalt la relațiile formale cu organizarea socială și sistemul ei de valori dominante [4].

J. Piaget, în teoriile sale, menționează că adaptarea, rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea și acomodarea. Prin asimilare se înțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând în modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile [8].

Fenomenul adaptării este privit în mod tradițional în trei dimensiuni: 1. **proces** - când se studiază adaptarea ca proces, se ia în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive în timpul tranziției de la o etapă la alta. 2. **stare** - când vorbesc despre adaptare ca stare, înseamnă gradul de adaptare - dezadaptarea individului în acest moment. 3. **proprietate, calitate** - proprietatea este înțeleasă ca adaptabilitate, ca o caracteristică a unui individ: aici pot fi luate în considerare caracteristicile adaptive ale unei personalități, strategiile adaptative de comportament etc. [10, p. 9].

С.Я. Рубинштейн consideră procesul de adaptare psihosocială ca raport între cele două componente: persoana și mediul social, în care persoana acționează, pe de o parte, și ca actul interacțiunii multidimensionale, pe de altă parte. Рубинштейн a propus pentru prima dată formula „reflecție-personalitate-rezultat”, pentru a clarifica că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar” incluzând totalitatea structurilor interne pentru a interacționa cu mediul extern [12]. Д.В. Колесов introduce rafinament în această terminologie menționând că procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferențele în starea corpului, înainte și după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [9]. А.А. Пеан subliniază angajamentul personal ca o condiție

de adaptare eficientă indicând că adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ: dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul [11].

V.G. Krásiko definește adaptarea psihosocială – rezultat al interacțiunii dintre individ și mediul social, care conduce la raportul optim între scopurile și valorile unui individ și grup. Adaptarea reprezintă procesul de dobândire de către oameni a unui anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții psihosociale pe roluri. Reflexia reprezintă un mecanism de comprehensiune reciprocă, adică conștientizarea de către individ a mijloacelor cu care a produs o anumită impresie asupra altor persoane.

În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie, între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului la condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele. Adaptarea psihosocială apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care apar la individ în cazul interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție ale psihicului acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică a individului. În ansamblu, când individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceasta mărește potențialul său adaptativ, favorizează reușita adaptării psihosociale [5].

Un rol aparte în întreg procesul de adaptare a personalității elevului îl are adaptarea școlară. În concepțiile autorilor A. Coșan, A. Vasilescu adaptarea școlară presupune operarea cu o serie de indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea elevului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ din perspectiva efectului informativ-formativ exercitat. Fenomenele de adaptare și respectiv de inadaptare școlară pot fi recunoscute și identificate pe baza anumitor *indicatori specifici*: însușirea ansamblului de cunoștințe din principalele domenii ale cunoașterii; reușita școlară; *indicatori relaționali-valorici*: integrarea în grup, perceperea pozitivă a grupului școlar, perceperea pozitivă a elevului de către grup, asimilarea unor valori corespunzătoare vârstei; *indicatori comportamentali*: conduita corespunzătoare [1].

Procesul de adaptare școlară este un proces neliniar, care presupune angajarea pleneră și mobilizarea întregului mecanism adaptativ al subiectului în vederea formării unui comportament complex, apt să planifice, organizeze, faciliteze și implementeze măsuri de adecvare și integrare într-un mediu de continuă schimbare. Din punct de vedere psihologic, adaptarea școlară marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și

acomodare, tendință realizată în mod obiectiv la nivelul interacțiunii permanente existente între subiect și realitate. Din perspectivă pedagogică, adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil și în acord cu normele și regulile pretinse de mediul educațional, pentru dobândirea cu succes a statutului de elev [7].

T. Crețu menționează că adaptarea la noul mediu școlar, înseamnă: a) integrarea în programul școlar și în activitățile sale specifice; b) realizarea unei relații noi cu învățătoarea, care este o altfel de persoană decât educatoarea; c) stabilirea unor relații cu cei care îi devin colegi și cu care se va confrunta mereu. Se va compara cu ei mai ales după criteriul calității prestației școlare [3].

Evidențiem că există o multitudine de definiții referitoare la conceptul de adaptare, adaptare psihosocială, adaptabilitate. Observăm că, sunt autori care vorbesc despre adaptarea psihosocială ca un tot întreg, ceea ce denotă că caracteristicile acesteia sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății.

Pentru determinarea viziunilor psihologilor cu privire la adaptarea psihosocială a elevilor a fost elaborat un chestionar care reliefează aspectele generale ale subiectului cercetării și include trei secțiuni: 1. Secțiunea A. *Date socio-demografice*; 2. Secțiunea B. *Organizarea și desfășurarea activității psihologului*; 3. Secțiunea C. *Percepții. Atitudini. Impact*.

În cele ce urmează vom prezenta unele rezultate. Menționăm că în cadrul experimentului au participat un eșantion de 67 de psihologi care activează în sistemul de învățământ general.

Rezultatele obținute pentru Secțiunea A. *Date socio-demografice* denotă că subiecții experimentali sunt din medii de proveniență diferite, mai puțini din municipiul Chișinău. Majoritatea subiecților sunt de gen feminin, având vârsta cuprinsă între 21 și 71 de ani. Răspunsurile cu referire la vechimea în muncă a psihologilor școlari sunt prezentate în figura 1.

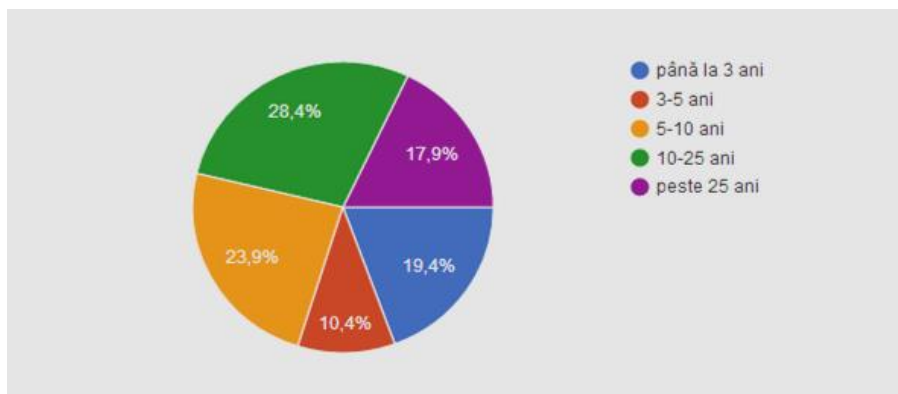


Fig. 1. Vechimea în muncă în sistemul de învățământ

Din figura 1 observăm că 19,4 % subiecți – psihologi școlari - au o vechime în muncă în domeniul învățământului de până la 3 ani; 10,4% - au o vechime în muncă de 3-5 ani; 23,9% - între 5-10 ani; 28,4% - 10-25 ani; iar 17,9% au o vechime în muncă de peste 25 de ani. Cei mai mulți subiecți se încadrează în categoria a patra care include vechimea de muncă între 10 și 25 de ani în sistemul de învățământ.

În figura 2 sunt prezentate grafic rezultatele cu referire la gradul didactic al subiecților experimentali. Conform articolul 53 al Codului Educației personalul din învățământul general este constituit din personal de conducere, personal didactic, personal didactic auxiliar și personal nedidactic. Respectiv, acest articol denotă că *funcția de psiholog este considerată funcție didactică* [2].

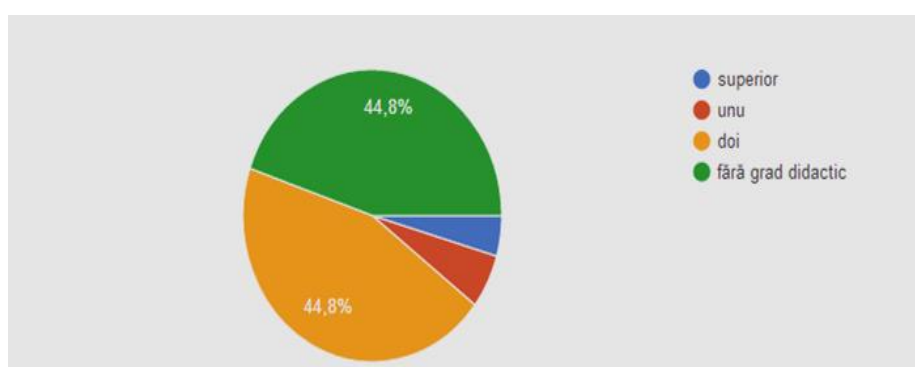


Fig. 2. Gradul didactic al psihologilor școlari

Rezultatele prezentate în figura 2 denotă că 4,5% din psihologii intervievați posedă grad didactic superior; 6,0% - grad didactic unu; 44,8% - grad didactic doi și 44,8% din numărul total de subiecți sunt psihologi fără grad didactic. Deci, odată ce psihologii care activează în sistemul de învățământ sunt considerați cadre diactice, observăm că mai mult de jumătate din eșantion au obținut gradul didactic.

În continuare vom prezenta unele răspunsuri ale subiecților pentru Secțiunea C. *Percepții. Atitudini. Impact*. Din această secțiune vom evidenția viziunile psihologilor cu privire la componenta *adaptarea psihosocială, inclusiv adaptarea școlară a elevilor*.

Pentru o impresie clară la compartimentul dat în tabelul 1 am prezentat problemele cu care se adresează cel mai frecvent elevii la psihologii școlari. Acestea sunt cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte.

Tabelul 1. Frecvența apariției problemelor cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ

Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ	Frecvența apariției problemei: 1 (minim) - 10 (maxim) / Numărul subiecților în %									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului	0	0	10,4	7,5	22,4	19,4	16,4	20,9	1,5	1,5

- comportamentul psihomotor	6,0	10,4	17,9	11,9	16,4	13,4	10,4	6,0	6,0	1,5
- valorificarea potențialului comunicării	0	0	3,0	16,4	14,9	20,9	13,4	22,4	6,0	3,0
- comportamentul antisocial al elevului	7,5	7,5	10,4	13,4	7,5	11,9	14,9	11,9	11,9	3,0
- dezvoltarea sferei relaționale a elevilor	0	3,0	6,0	17,9	10,4	1,5	19,4	23,9	16,4	1,5
- afectivitatea elevilor	1,5	4,5	10,4	10,4	11,9	16,4	13,4	19,4	9,0	3,0
- motivația elevului	0	3,0	6,0	6,0	14,9	14,9	25,4	16,4	10,4	3,0
- memoria elevului	1,5	6,0	14,9	11,9	10,4	19,4	16,4	16,4	3,0	0
- atenția elevului	0	3,0	17,9	11,9	6,0	16,4	16,4	25,4	1,5	1,5
- gândirea elevului	1,5	4,5	6,0	16,4	14,9	11,9	22,4	19,4	3,0	0
autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.)	0	0	6,0	13,4	11,9	7,5	25,4	13,4	11,9	10,4
probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.)	3,0	4,5	10,4	14,9	14,9	9,0	19,4	14,9	4,5	4,5
probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri)	6,0	7,5	11,9	13,4	10,4	13,4	10,4	9,0	16,4	1,5
- orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament	4,5	3,0	13,4	13,4	14,9	22,4	13,4	9,0	6,0	0
- probleme referitoare la crizele de vârstă	0	7,5	7,5	9,0	16,4	11,9	17,9	17,9	7,5	4,5
- ghidarea în carieră (orientare profesională)	1,5	3,0	7,5	4,5	20,9	7,5	16,4	26,9	9,0	3,0

Rezultatele incluse în tabelul 1 demonstrează că psihologii au prezentat viziuni diferite cu privire la *problemele cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ*. Astfel, au fost cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 10 (maxim) puncte următoarele probleme: adaptarea psihologică și socială, inclusiv adaptarea școlară a elevului; comportamentul psihomotor; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limbajul elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.); probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.); probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.); orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament; probleme referitoare la crizele de vârstă; ghidarea în carieră (orientare profesională). Psihologii cuantifică problemele enumerate în majoritatea cazurilor cu puncte de nivel mediu și maxim, ceea ce denotă necesitatea studierii aprofundate a acestor subiecte, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Rezultate despre problema adaptării psihologice și sociale, inclusiv a adaptării școlare a elevului sunt prezentate în figura 3.

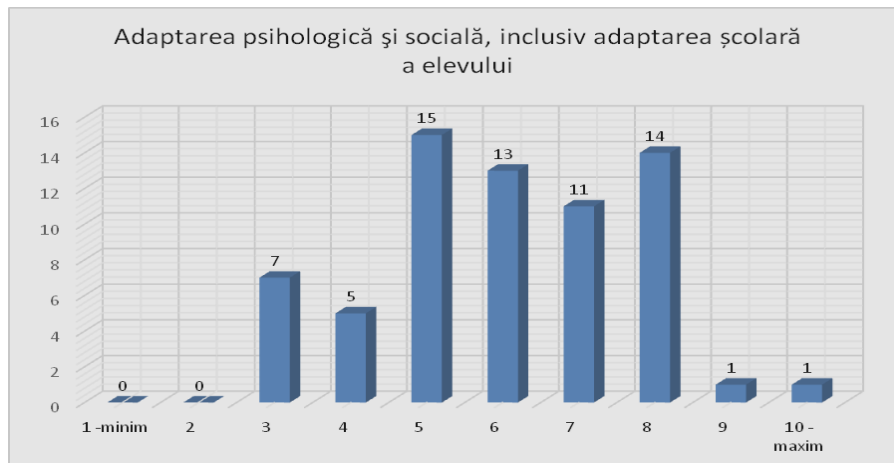


Fig. 3. Frecvența apariției problemei adaptării psihologice, sociale și școlare în viziunea psihologilor școlari

Rezultatele denotă că în viziunea psihologilor școlari problema adaptării psihologice, sociale și școlare este frecventă. Astfel fiind analizată cuantificarea acestei probleme pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim observăm că nici unul dintre subiecți nu cuantifică frecvența acestei probleme la nivelurile minime - 1 și 2 ale scalei; 10,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 3 al scalei; 7,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 4 al scalei; 22,4% dintre subiecți - pe nivelul 5 al scalei; 19,4% dintre subiecți - pe nivelul 6 al scalei; 16,4% dintre subiecți - pe nivelul 7 al scalei; 20,9% dintre subiecți - pe nivelul 8 al scalei; 1,5% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelurile 9 și 10 ale scalei. Datele prezentate indică asupra valorii problemei adaptării pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul educațional.

În figura 4 sunt prezentate rezultatele cu referire la frecvența solicitării asistenței psihologice în instituția în care activează psihologii, inclusiv cu privire la aspectul adaptării psihosociale, de la alți actori educaționali: elevi, părinți, cadre didactice și cadre de conducere.

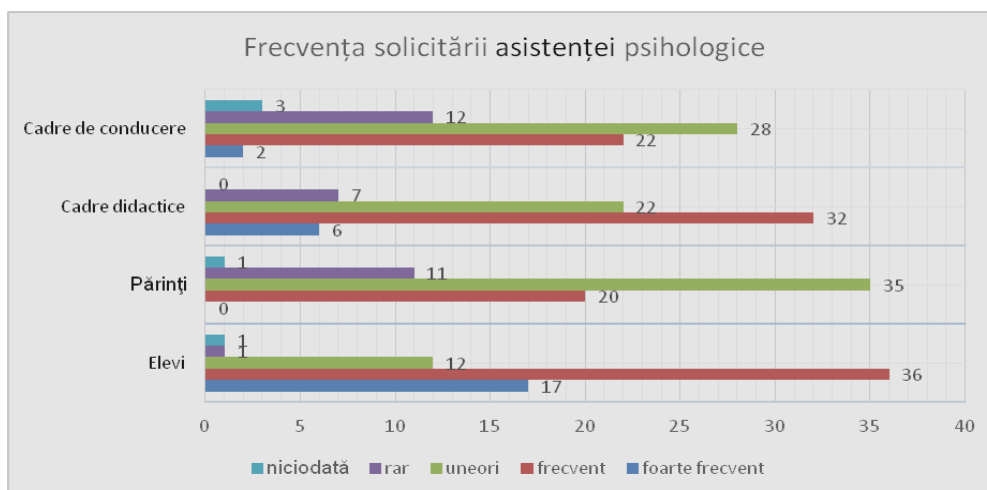


Fig. 4. Frecvența solicitării asistenței psihologice de către alți actori educaționali

Este vizibil faptul că asistența psihologică este solicitată *frecvent* de un număr mare de subiecți și anume, în ordine consecutivă, de către elevi (36), cadre didactice (32), cadre de conducere (22) și părinți (20). Totodată este de apreciat că numărul actorilor educaționali care nu solicită *niciodată* asistența psihologică este foarte mic sau chiar lipsește, ceea ce subliniază importanța psihologului în sistemul de învățământ general.

În opiniile psihologilor din sistemul de învățământ general pentru **adaptarea psihosocială** au fost enumerate din prisma direcțiilor **profilaxie; diagnostic; dezvoltare** - următoarele probleme în procesul de asigurare a activității psihologice: *problema adaptării elevilor din clasele a 1-a și a 5-ea; necunoașterea mecanismelor de adaptare la cerințele instituției de învățământ pentru elevii nou-veniți; probleme de dezadaptare; procesul de adaptare a unor elevi - de durată mai îndelungată; colaborarea cu profesorii și părinții; lipsa training-urilor la subiectul adaptării; elaborarea unui program unic de adaptare a elevilor din clasele I-a, a V-ea și a X-ea; lipsa timpului pentru realizarea activităților de adaptare; lipsa literaturii metodologice, practice; acces limitat la beneficiari în timpul zilei, respectiv cunoașterea insuficientă a problemelor de adaptare a elevilor; supratutelarea copiilor de către părinți; părinții nu sunt suficient informați cu referire la problema adaptării; probleme de adaptare din cauza migrației economice a părinților; adaptarea elevilor cu CES; cadrele didactice nu țin cont de recomandările făcute de psiholog pentru adaptarea elevilor (puțin cunosc despre elevi); numărul prea mare de elevi nu permite evaluarea și asigurarea procesului de adaptare școlară; lipsa testelor standardizate cu referire la problema adaptării.*

Pentru acest studiu am considerat important să analizăm viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale a elevilor pentru fiecare treaptă de învățământ. Respectiv, factorii facilitatori au fost ierarhizați pe o scală de la 1 la 10 astfel încât cu 1 a fost notat factorul cel mai important, iar cu 10 - notat cel mai puțin important factor (ultimul).

Analizând rezultatele obținute cu referire la viziunile psihologilor despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale pentru treapta primară de învățământ observăm că cei mai mulți subiecți experimentali 38,8% (26 subiecți) consideră *stima de sine, încrederea în sine* cei mai importanți factori facilitatori ai adaptării psihosociale; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factorul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)* – 23,9 % (16 subiecți); *stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții.*

Conform rezultatelor prezentate cu privire la viziunile psihologilor din sistemul educațional despre factorii facilitatori ai adaptării psihosociale pentru elevii din treapta gimnazială de învățământ, observăm că cei mai mulți subiecți experimentali 34,3% (23 subiecți) consideră, similar rezultatelor anterioare (pentru treapta primară de învățământ), *stima de sine, încrederea în sine* cei mai importanți factori facilitatori ai adaptării; apoi în ordine consecutivă cu numărul 1 a fost notat factorul *inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea, controlul, utilizarea emoțiilor)* – 26,9 % (18 subiecți); *stabilitatea emoțională; motivarea pentru succes; sociabilitatea, inițierea contactelor sociale; optimismul, curajul social; independența; orientările sensului vieții*. Este de menționat că, în general, aceeași ierarhie se menține și pentru elevii din treapta liceală. Aceste rezultate indică asupra faptului că psihologii școlari în procesul de lucru cu problema adaptării este important să prevadă și acțiuni de dezvoltare a factorilor facilitatori ai acestui proces. Psihologii au enumerat diverse tipuri de metode, activități pe care le utilizează în depășirea problemelor de adaptare psihosocială pentru elevi.

Evident că provocările societale care influențează sistemul educațional au consecințe asupra tuturor actorilor din sistem presupunând concomitent și inevitabil modificarea procesului de adaptare psihosocială a acestora. O provocare societală de mare amploare pentru sistemul educațional din Republica Moldova s-a făcut simțită, din cauza epidemiei COVID-19, de la începutul lunii martie, și anume din 11.03.2020, perioada în care a fost sistat procesul educațional tradițional în toate instituțiile de învățământ. În acest context, au fost enumerate, de către psihologii școlari un șir de *problemele de adaptare psihosocială cu care s-au confruntat, în perioada de epidemie COVID-19, actorii educaționali:*

Psihologul - *frică; suprasolicitări; conexiuni ineficiente din motivul lipsei tehnicii, cunoașterea insuficientă a modalității de lucru pe diverse platforme; abilități digitale consolidate „din mers”; insuficiență / lipsă de interacțiune în formatul clasic/fizic cu elevii, profesorii, părinții etc.; lipsa accesului tuturor elevilor la procesul de instruire; consilieri de la distanță; necesitatea interacțiunii directe cu elevii; ajutor psihologic sporit; schimbarea regimului zilei la elevi, deoarece a început învățarea în două schimburi; respectarea regulilor impuse de situația din țară; nu am activat în perioada pandemiei; lipsa cunoștințelor privind tehnologiile informaționale; lipsa posibilității de a realiza training-uri, ce implică activitatea fizică a grupului și incapacitatea de a crea activități de coeziune a grupului pentru elevi; comunicare redusă cu părinții; încadrarea mai defectuoasă în activități a elevilor cu CES, a elevilor din familii social-vulnerabile; lipsa programelor de dezvoltare, remediere; lipsa bateriilor de teste, a materialelor în format electronic etc.*

Elevii - stres; singurătate, lipsă de internet, tehnica; deficiențe de disciplină în prezența la ore; neonorarea temelor pentru acasă; stări de anxietate; adaptarea dificilă la condițiile noi de predare; suprasolicitarea on-line; lipsa socializării; lipsa motivației de învățare; frică, depresie; schimbarea regimului zilei la elevi (învățarea în 2 schimburi); respectarea regulilor profilaxiei COVID-19; lipsa comunicării; lipsa spațiului personal; gânduri iraționale, că nu vor depăși această pandemie; stări emoționale deviate, ceartă în familie; indiferență; oboseală, schimbarea mediului educațional, insecuritatea online; apariția dependenței de calculator etc.

Părinții - lipsa/insuficiența abilităților de comunicare cu propriii copii; o durată mare de aflare a membrilor familiei într-un spațiu comun; manifestări de lipsă de răbdare în abordarea copiilor; nedorință de a-i ajuta la teme; verificarea excesivă a comportamentelor copiilor; probleme de relaționare; frustrare; dublarea responsabilității pentru conectarea la clasele virtuale ale copiilor, lipsa dispozitivelor necesare și insuficiența gestionării timpului; necesitatea de a oferi sprijin elevilor în învățare, necesitatea de a sta în casă; dificultăți financiare; programul zilnic de muncă distorsionat; remușcări și învinovățiri că copilul nu va reuși la ore; lipsa timpului și spațiului personal, libertății; comunicare directă redusă cu profesorii; nesiguranță, incertitudine; lipsa experienței de a comunica tot timpul cu copilul, de a argumenta cerințele, din care cauză apăreau conflicte; dificultate în suportul copilului în pregătirea temelor, în familiile cu mai mulți copii, respectiv dificultăți în oferirea de spațiu individual fiecărui copil, de gadget individual; nerespectarea regimului zilei; neputința oferirii atenției și supravegherii când părinții sunt plecați la muncă etc.

Cadre didactice - comprimarea volumului conținuturilor în realizarea obiectivelor; lipsa interacțiunii directe cu elevii; competențele digitale insuficiente pentru trecerea la instruirea online; cazuri de indisciplină la ore; întârzieri, lipse a elevilor de la ore etc.; supraoboseala prin suprasolicitare; frica pentru sănătatea personală; petrecerea a mai mult timp în fața calculatoarelor, disponibilitatea online 24/24; materiale digitalizate puține; acces limitat la comunicare socială cu colegii, elevii și părinții; adaptarea pentru instruirea la distanță; arderea profesională; suprasolicitare; gestionarea timpului, anxietate; conexiune a internetului slabă, lipsa calculatoarelor, uneori defectarea lor; incapacitatea de a se folosi de diferite programe de învățare etc.

Cadre de conducere - dificultăți de management al procesului din cauza incertitudinii legate de epidemia COVID-19; asumarea responsabilității totale pentru procesul educațional; analiza diferitor plângeri din partea părinților; reorganizarea activității; lipsa de monitorizare activității cadrelor didactice și a elevilor; dificultatea organizării învățământului online; lipsa

cunoștințelor cu privire la programe de instruire sau, în general, a tehnologiilor informationale; lipsa experienței de conducere pe perioadă de pandemie; implementarea rapidă a reformelor educaționale; suprasolicitare, ardere profesională sporită, monitorizarea lucrului pe platforma educațională; necesitatea unei vigilențe sporite pentru a menține procesul educațional la nivel, monitorizarea zilnică stării emoționale și fizice a elevilor și personalului, asigurarea la necesitate a cadrelor didactice cu calculatoare; lipsa tehnicii performante etc.

În același context, am prezentat viziunile psihologilor cu privire la reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială la elevi la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică pentru elevii din clasele I-IV; V-IX și pentru elevii din clasele X-XII.

Tabelul 2. Reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) la elevii la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică

	Reușita ameliorării problemei: 1 (minim) - 10 (maxim)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elevii din cl. I-IV	1,5%	0%	4,5%	1,5%	10,4%	4,5%	28,4%	25,4%	17,9%	6%
Elevii din cl. V-IX	1,5%	1,5%	0%	3,0%	14,9%	19,4%	19,4%	35,8%	16,4%	4,5%
Elevii din cl. X-XII	1,5%	3,0%	1,5%	0%	3,0%	9,0%	10,4%	32,8%	32,8%	6,0%

Rezultatele incluse în tabelul 2 demonstrează că psihologii apreciază înalt ședințele de consiliere realizate în scopul adaptării psihosociale și școlare a elevilor la toate treptele de învățământ. Astfel, fiind analizată cuantificarea reușitei ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) la elevii din clasele I-IV-a la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică pe o scală de la 1 – minim la 10 – maxim observăm că 28,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 7 al scalei; 25,4% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 8 al scalei; 17,9% dintre subiecți - pe nivelul 9 al scalei și 6,0% dintre subiecți cuantifică problema pe nivelul 10 (maxim) al scalei.

De altfel, observăm că în opiniile psihologilor școlari reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) la elevii din clasele gimnaziale și liceale sunt similare cu cele prezentate la elevii claselor primare la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică. Subiecții intervievați cuantifică reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială (adaptare școlară) la elevi la sfârșitul ședințelor de consiliere psihologică în clasele gimnaziale preponderent pe nivelul 8 al scalei (35,8% dintre subiecți), iar în clasele liceale cuantifică preponderent problema pe nivelul 8 și 9 al scalei cu 32,8% dintre subiecți pentru fiecare.

În concluzie evidențiem că pentru conceptul de adaptare au fost oferite, de-a lungul timpului, variate definiții. Autorii, în studiile realizate, prezintă viziuni importante cu privire la

caracteristicile generale, funcțiile, tipurile adaptării precum și a rolului acesteia asupra bunei funcționalități a personalității.

Dimensiunile valorificate în cadrul studiului demonstrează necesitatea promovării investigațiilor cu referire la asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general. De altfel, pentru realizarea cu succes a atribuțiilor în cadrul instituțiilor de învățământ aportul psihologilor școlari este unul deosebit de important. Pornind de la faptul că pentru fiecare elev adaptabilitatea este o condiție prioritară pentru implicarea optimă în procesul instructiv-educativ specialiștii psihologi consideră necesară implicarea în procesul de adaptare psihosocială, pentru a accentua necesitatea creării armoniei dintre condițiile reale de viață și activitatea nemijlocită a actorilor educaționali.

Bibliografie

1. COAȘAN, A.; VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 128 p.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014* [Accesat 12.03.20]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
3. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7
4. DORON, R.; PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007. 885 p. ISBN: 973-28-0821-7
5. KRÂSIKO V.G. *Psihologia socială*. Trad. V. Poleanu. București: Europress Group, 2007. 265 p. ISBN 978-973-88127-5-8
6. *Marele dicționar al psihologiei*. LAROUSSE. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 2006. 1358 p. ISBN (13) 978-973-707-099-9
7. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: ghid metodic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 350 p. ISBN 978-9975-3040-0-9
8. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. Trad. Dan Răutu. Ed. a 3-a. Chișinău: Cartier, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-79-464-0
9. КОЛЕСОВ, Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва, 1987. 148 с.
10. МЕЛЬНИКОВА, Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания* / Составитель: к. психол. н.н. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. 34 с. ББК Ю937.2.я7 + Ю952.я7
11. РЕАН, А.А. *Психология изучения личности: Учебное пособие*. СПб.: Изд.-во Михайлова В.А., 1999. 288 с. ISBN 5-8016-0044-2
12. РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

STEREOTIPUL ȘI PREJUDECATA. UN EXPERIMENT SOCIAL PRIVIND GRADUL DE TOLERANȚĂ.

Simion Simion Dănuț

Lector superior Universitatea Tehnică a Moldovei Chișinău, PhD student Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Introducere

OPI Color Is the Answer împreună cu Creators Network au creat o serie videoclipuri în care se discută despre modul în care stereotipurile actuale au ținut bărbații de toate vârstele și orientările sexuale de la a experimenta culoarea asupra autoîmplinirii și exprimării de sine. „Am spus întotdeauna că culoarea are puterea de a schimba aspectul și perspectivele”, spune co-fondatorul OPI și ambasadorul acestei mărci Suzi Weiss-Fischmann (11). De asemenea aceasta povestește că „deși în mod tradițional lacul de unghii a fost asociat cu definiția feminină ale frumuseții, nu există niciun motiv pentru care culoarea unghiilor să nu poată fi apreciată și de bărbați. Îngrijirea pielii, a părului sau alte produse pentru bărbați inclusiv vopsitul unghiilor nu ar trebui să fie diferite sau considerate tabu. ”

În clipul inspirațional Derek (10) stă într-un salon de unghii pentru femei, iar manichiurista îi pictează cu grijă unghiile într-o culoare violet pal. Pentru Derek, manichiura este o procedură neobișnuită. A participat la reclama OPI Men Who Mani-Up pentru a promova manichiura. Compania de unghii OPI nu este singura care încearcă să subțieze liniile de gen din industria frumuseții. Anul trecut, Chanel a lansat Boy by Chanel, o linie de lac de unghii pentru bărbați.

David Bowie, și-a vopsit unghiile turcoaz cu mult înainte ca acesta să ajungă în atenția presei, iar solistul trupei Aerosmith, Stephen Tyler, s-a jucat ani la rând cu oja de culoare neagră până când aceasta a devenit ulterior parte integrantă a imaginii sale. Kurt Cobain, Ozzy Osbourne și mai târziu Johnny Depp s-au alăturat iubitorilor de lac și artă pe unghii. Designerul Marc Jacobs, modelul și fratele Gigi Hadid Anwar, muzicianul Harry Styles, rapperul Bad Bunny și celebritatea de pe Instagram Luka Sabbat sunt adepții lacului de unghii și la bărbați iar tendința se menține.

Manichiura nu este doar o întruchipare a fanteziei multor artiști ci și o atitudine și o expresie a ființei lor să fii liber să ai curaj și să fii tu însuși. Acest comportament și totodată atitudine este o provocare pentru societate. Între creșterea naționalismului, extremism, fake news și lipsa unor programe educative întâlnim încă în societate fenomene ce ar fi trebuit de mult diminuate. Stereotipurile și prejudecata se regăsesc încă din plin în majoritatea păturilor sociale. Prin manichiură linia dintre masculinitate și feminitate se estompează. Se pare că „nail

art., nu este doar un fenomen izolat, ci face parte dintr-o mișcare mai largă pentru egalitate și estomparea granițelor de gen. Merită să ne amintim că din ce în ce mai mulți designeri occidentali oferă un stil de îmbrăcăminte mai elegant (care nu este împărțit în bărbați și femei), aducând adesea băieți în fuste pe podiumuri, iar brandurile de frumusețe lansează linii de machiaj pentru bărbați.

Nail art este, de asemenea, un mod de a te exprima, o atitudine la faptul că toată lumea vrea să fie frumoasă. Este dorința de a fi egal cu celălalt, de a i se garanta fiecăruia dreptul la liberă alegere. În ciuda popularității crescânde a artei de a picta unghiile, specialiștii în manichiură și majoritatea bărbaților sunt convinși că vopsirea unghiilor pentru bărbați în multe țări nu va deveni niciodată un fapt comun, o banalitate și asta deoarece teama de fi percepuți ca „diferiți”, încă există, nu poate fi depășită și privesc acest lucru cu scepticism, îl atribuie ca fiind un element strict feminin sau care ține de fenomenul homosexualității.

Stereotipurile și prejudecățile ne influențează viața de zi cu zi, iar în anumite împrejurări operăm cu ele, în ciuda faptului că ne credem lipsiți de prejudecăți. De cele mai multe ori stereotipurile și prejudecățile ne determină să dezvoltăm și să folosim etichete la adresa celorlalți, fără să conștientizăm efectul și impactul lor asupra persoanelor în cauză. Observăm tendința spre individualitate în zilele noastre și posibilitatea exprimării de sine. Nu de puține ori stereotipurile se transformă în adevărate bariere de comunicare, obturând cunoașterea și acceptarea celor din jurul nostru.

Din acest punct de vedere trebuie să avem disponibilitatea de a lupta cu propriile noastre prejudecăți, astfel încât să nu ajungem în situații de discriminare, marginalizare, respingere sau excludere a unor semeni pe motive subiective, influențate de stereotipuri și reprezentări eronate despre alții (adesea observăm că atitudinea și conduita noastră față de un străin este influențată de felul cum arată sau cum este îmbrăcată persoana respectivă). Nu-i mai puțin adevărat că aceste etichete, imediat după rostirea lor, ne creează iluzia unei stări de liniște, de eliberare și satisfacție, fără să putem anticipa efectele și costurile pe termen lung (se spune că cele mai dureroase răni sunt cele provocate de cuvinte și nu cele fizice).

Potrivit psihologului Gordon Allport, prejudecățile și stereotipurile apar parțial ca rezultat al gândirii umane normale. Pentru a da sens lumii din jurul nostru, este important să sortăm informațiile în categorii mentale. „Mintea umană trebuie să gândească cu ajutorul categoriilor”, a explicat Allport în cartea sa, *The Nature of Prejudice*. "O dată formate, categoriile stau la baza prejudecăților. Nu putem evita acest proces. (1)

De fapt, conform unui articol din *Current Directions in Psychological Science*, prejudecățile provin dintr-o profundă nevoie psihologică în care oamenii care nu se simt

confortabili cu ambiguitatea și sunt predispuși să facă generalizări despre ceilalți. (8)

Stereotipurile: sunt idei preconcepute, reprezentări simpliste, acceptate și vehiculate fără reflecție, fără a cunoaște suficient de mult despre ceva sau altcineva. Acestea reprezintă idei fixe, deformate, gânduri superficiale, mituri camuflate sau păreri comune, în general greșite, pe care oamenii le au în legătură cu diverse persoane, situații, lucruri, fenomene, prin care creierul nostru încearcă să simplifice realitatea complexă, astfel încât mintea și corpul să dezvolte răspunsuri automate la stimuli similari; ele fac parte din moștenirea noastră culturală și se transmit în timp la fel ca și normele sociale, obiceiurile, tradițiile (sunt studii care arată prezența stereotipurilor chiar la vârste mici, de 6-7 ani). Ideile fixe pe care oamenii le au în acest sens, adesea greșite sau incomplete, ne permit să luăm repede decizii, chiar dacă nu pe cele mai bune.

Contaminați cu stereotipuri ne activăm prejudecățile (spre exemplu, pisica neagră și numărul 13 aduc ghinion, bărbații nu au voie să plângă, sarea vărsată aduce ceartă în familie, nu te întoarce din drum pentru că o să ai ghinion toată ziua etc). Pe măsură ce creștem stereotipurile fiind îmbogățite prin propria noastră contribuție tind să ne amortească simțurile și gândirea, ne încorsetează existența și odată internalizate, în propriul sistem de gândire acestea pun în aplicare tot felul de clișee și „soft-uri” primite de la familie, prieteni, mass-media sau cultural prin tradiții și obiceiuri.

Prejudecata: reprezintă atitudinea unei persoane, deseori negativă, cu privire la tipurile de persoane sau de grupuri, în funcție de propria apartenență socială și se referă mai degrabă la o anumită opinie preconcepută, un raționament eronat, o reacție emoțională, o poziție, atitudine sau tendință globală, de pro sau contra, favorabilă sau defavorabilă, față de una sau mai multe persoane, în baza apartenenței lor un anumit grup sau la o anumită etnie, cultură, religie, clasă socială. Îmbrăcând forma unei opinii sau a unui sentiment nedrept, format fără îndeajuns de multă gândire sau cunoaștere, prejudecățile au ca fundament teama și ignoranța, determinând apariția unor comportamente discriminatorii față de alte persoane.

Atât stereotipurile cât și prejudecățile pot fi înțelese ca niște filtre de protecție dezvoltate de om împotriva aflului de informații pe baza cărora judecăm evenimente, situații, oamenii, fără o cunoaștere directă, personală sau după o cunoaștere contextual superficială. Adesea ele ne limitează comunicarea înțelegerea corectă și obiectivă a unei realități sau interacțiunea cu cei din jurul nostru construind ziduri greu de depășit.

Metodologie și metode. Cercetarea în cazul de față a avut drept scop distrugerea barierelor de gen prin vopsitul unghiilor, spargerea stereotipurilor și prejudecăților sociale, informarea despre identitatea și exprimarea avânt la bază un experiment social inedit.

Experimentul social vopsitul unghiilor a fost inspirat de Derek personajul principal din „OPI Asks Men to Get Their First Manicure Los Angeles,,.

Am încercat spargerea stereotipurilor sociale pornind de asemenea de la prejudecăți cunoscute în societatea noastră precum:

- bărbații nu trebuie să plângă,
- bărbații nu trebuie să-și arate emoțiile,
- bărbații trebuie să fie puternici,
- bărbații nu trebuie să își lase părul mare,
- bărbații trebuie mereu să fie rași,
- bărbații nu trebuie să-și vopsească părul,
- nu te îmbrăca în culori precum galben, roșu etc. pentru că.,
- bărbații nu trebuie să-și vopsească unghiile.

Pentru atingerea scopului în cercetare am aplicat următoarele metode:

- Metoda raționamentului, explicația științifică deductivă și inductivă.
- Metoda observație o metodă des întâlnită în știință.
- Metoda fenomenologică.

Scopul principal al fenomenologiei ca metodă este de a reveni la elementele de bază, revenind la lucrurile așa cum sunt. Husserl susține că obiectele din lumea externă pot exista independent și pune la îndoială și fiabilitatea informațiilor despre acestea (Vandenberg, 1997). El susține, de asemenea, că oamenii sunt capabili să fie siguri de modul în care apar obiectele și se prezintă în conștiința noastră (Eagleton, 1983). Realitățile sunt singurele date certe și absolute de la care începe. Giorgi afirmă că cuvântul principal în cercetarea fenomenologică este „descrie”. Potrivit acestuia, scopul principal al cercetării ar trebui să fie descrierea cu acuratețe a fenomenului, fiind în același timp obiectiv și rămânând fidel faptelor. În acest experiment, am decis să folosesc interviul fenomenologic ca metodă de cercetare pentru colectarea datelor empirice. Am intervievat 77 de persoane cu vârste cuprinse între 18 și 22 de ani pentru a obține o perspectivă coerentă și o descriere a fenomenului în mediul tinerilor precum și dificultăților care pot apărea în timp.

În primul rând, am format întrebări în care ne-am concentrat pe a fi cât mai nedirectivi posibil pentru a ne asigura că nu au fost sugerate răspunsuri.

Am cerut descrieri ale gândurilor, experiențelor, atitudinilor, punctelor de vedere și sentimentelor lor și, făcând acest lucru, am eliminat influențele externe pentru a ne putea concentra asupra percepțiilor intervievaților. Punând întrebări deschise de genul: descrie-ți ce simțiți..., sau „credeți că..., am încercat să încurajăm participanții să ne dea descrierea completă

a experiențelor și gândurilor lor despre subiectul dat.

După transcrierea interviurilor, am continuat cu analiza lor. Mai apoi am abordat analiza punând accent pe înțelegerea fenomenelor din perspectiva intervievaților, care, în final, ne-a oferit o înțelegere a întrebărilor noastre de cercetare și a poziției lor vis a vis de acest subiect în general. Am creat și aplicat o grilă de observație folosită pe tot parcursul experimentului și o grilă cu întrebări la care studenții să răspundă în ultima parte a experimentului social.

M-am ghidat după următoarea grilă de observație atrăgând atenție la următoarele elemente: amplasarea în spațiu apropierea sau îndepărtarea, schimbul de priviri și privirea insistentă asupra unghiilor, vociferarea și comentariile între persoane asupra unghiilor, apostrofarea și injuriile aduse.

Interviul pentru studenți a fost constituit din următoarele întrebări:

1. Ce opinie aveți despre unghiile vopsite? (întrebarea generală)
2. Ce sentiment vi-a trezit când ați văzut unghiile vopsite?
3. Considerați că unghiile vopsite la un bărbat nu sunt propice pentru genul lui?
4. Credeți că există o legătură între unghiile vopsite și orientarea sexuală (homosexualitate)?
5. Unghiile vopsite la un bărbat poate influența comportamentul celor din jurul lui?
6. Ce considerați că ar trebui de făcut în acest caz astfel încât să crească toleranța și să se îmbunătățească percepția?

Analiza rezultatelor

Experiment social unghiile vopsite la un bărbat; oraș Chișinău. Culoarea aleasă pentru unghii a fost roșu aprins. Dimineață când am ieșit din casă am fost rugat insistent să-mi pun mănușile și să nu rămân cu mâinile libere. Frica apropiaților de a nu păți ceva era evidentă. Chiar dacă nu au fost cazuri de agresivitatea homofobă în oraș sentimentul de neacceptare a celor diferiți este crescut ca mai în tot Estul Europei. Ruta aleasă pentru experiment a fost transportul public Nr 10. Un traseu destul de aglomerat la orele de vârf când lumea se duce la lucru iar studenții către universitate. În transportul public și pe stradă am încercat tot timpul să-mi țin palmele cât mai vizibile cu putință. Am putut observa că atunci când te deplasezi pe jos sau ai o poziție de mers obișnuită lumea nu prea tinde să atragă atenție palmelor și a lacului de unghii.

Primul semn de ceva nu este în regulă a fost când am dat moneda de 2 lei (MD) taxatorului pentru bilet. I-am întins moneda s-au uitat omul la unghiile vopsite apoi la fața mea iar la unghii iar la față că în final ridicând din sprincene să-mi întindă biletul. Câteva doamne m-au remarcat imediat și au început a-și da coate una alteia. Copiii la fel au observat lacul și au

început a râde pe sub măști la tur cât și la retur.

La întoarcerea spre casă mult după 12 când și spiritul de observație e mai vigilent am avut 3 situații inedite. În primul caz două doamne cred că sub 40 de ani văzându-mi unghiile vopsite sau tras una pe cealaltă de mânecă migrând în altă parte a troleibuzului șoșotind destul de zgomotos „iotă-l fa p-ăla,,.

Al doilea cu un copil cred că de cam clasa a V-a sau a VI-a căreia i-am făcut loc să se așeze pe un scaun liber a refuzat după ce mi-a zărit mâna pe bara de suport din interiorul mijlocului de transport. A stat în picioare până aproape de stația unde eu am coborât.

Al treilea caz a fost când un domn trecut binișor de 60 de ani mă tot căuta insistent cu privirea printre pasageri. Logic ochii dumnealui erau când pe unghiile mele când pe pălărie.

Șoșoteli au fost peste tot, de la „uite p-ăla,, la dat dezaprobat din cap, mirare, înghionțeli, răsete pe sub mască inclusiv din partea adulților până la „cei cu tine,,.

Intrarea la ore și trecerea pe coridoarele facultății au întors privirile majorității studenților iar vociferările și-au făcut simțită prezența. În auditoriu absolut toți studenții și-au dat ghionțuri și se auzeau cum se întrebau ce-i cu profesorul. I-am lăsat ca toți să vadă unghiile vopsite și să conștientizeze situația. Următoare etapă a fost aplicarea grilei de observație și a întrebărilor. La întrebarea generală „Ce opinie aveți despre unghiile vopsite?,” răspunsurilor celor intervievați au fost: da ne plac unghiile vopsite la femei 68% și sunt frumoase cele naturale 31%, nici un subiect nu a adus vorba despre unghii vopsite la bărbați. Majoritatea întrebau de mi-am vopsit unghiile și cu ce scop. Le-am răspuns că răspunsul îl voi da la sfârșitul lecțiilor. Pentru întrebarea „Ce sentiment vi-a trezit când ați văzut unghiile vopsite?,” am obținut următoarele rezultate dezgust 21%, respingere 22%, scârbă 16%, uimire 10%, jenă 9%, nebun 6%, răs 3,8%, altele 5%. „Considerați că unghiile vopsite la un bărbat sunt propice pentru genul lui?,” am obținut următoarele rezultate: un categoric NU au răspuns majoritatea respondenților 94%, 5% au spus că „nu-i interesează,, DA 0%.

Legătura cu stereotipul de gen și discriminarea a fost reflectată în întrebarea „Credeti că există o legătură între unghiile vopsite la un bărbat și orientarea lui sexuală (homosexualitate)?,, unde am obținut următoarele rezultate: DA au răspuns 80%, așadar lacul de unghii se percepe a fi un atribut specific doar homosexualilor sau femeilor și foarte puțin heterosexualilor, NU au răspuns 16% iar NU ȘTIU 3,8 %.

Dacă „Unghiile vopsite la un bărbat poate influența comportamentul celor din jurul lui?,” majoritatea respondenților au răspuns DA 94% și NU doar 5%.

Privind creșterea toleranței „Ce considerați că ar trebui de făcut în acest caz astfel încât să crească toleranța și să se îmbunătățească percepția?,” s-au obținut următoarele date: e nevoie

de educație 50%, de comunicare cred 40%, de interzis așa ceva 5,19% subiecții s-au referit la faptul că, bărbaților trebuie să li se interzică vopsitul unghiilor și să nu se tolereze un asemenea tip de comportament, 3,8% au spus că nu trebuie să se facă nimic, efectiv nu-i interesează subiectul discuției.

Concluzii

În urma analizei rezultatelor experimentului social cu referire la gradul de toleranță despre „ceilalți”, cei ce își exprimă personalitatea într-un mod unic și individual sau membri ai comunității LGBTQ+ conchidem că atitudinea despre o persoană „mai altfel”, în cazul nostru unghiile vopsite la un bărbat modă sau nu, nu este una tocmai plăcută. Răspunsul la rezultatele experimentului și creșterea toleranței la tineri în acceptarea individualității și unicității celui de lângă ei este unul foarte simplu: educație. A te informa, a admite că ți-ai format păreri eronate despre alții, a-ți îmbogăți experiența, a privi critic atitudinile negative față de alții etc. sunt pași în această direcție.

Cum m-am simțit în acest experiment în postura unui bărbat cu unghiile vopsite:

- ciudat, foarte ciudat. În primul rând procedura vopsitului unghiilor nu e deloc ușoară. E nevoie de atenție și detalii. Nemișcat, lăcuit, zvântat, lăcuit etc...
- ciudat ca sentiment. Simt că e ceva pe unghii, am impresia că unghiile nu pot să respire.
- foarte multe priviri curioase ațintite asupra mea.
- disecarea de sus până jos atât de copii cât și de adulți.
- simțit sentimentul repulsiei când un adult în transport a ridicat buzele de sus gata să vomite.
- izolat. Lumea se îndepărtează ca de o boală evitând contactul și comunicarea.
- aveam sentimentul așteptării de parcă trebuia cuiva de dat explicații de ce fac acest experiment social.

Să fii Diferit, să fii Tu în Moldova Rep. cu siguranță nu e un lucru ușor atât pentru femei cât și pentru bărbați, hetero, bi sau homosexuali. Trebuie să învățăm a fi toleranți, e nevoie de foarte multă toleranță pentru a ne regăsi într-o societate tolerantă. Ne este plin creierul de stereotipuri. Surprinzător cuvântul gay nu l-am auzit dar citeam asta pe chipul multora chiar dacă a fi gay nu presupune a avea vopsite unghiile sau a te îmbrăca în roz. Avem nevoie cu disperare de educație sexuală, de explicat elementele gender și de identitate sexuală, de explicat comportamentul sexual, care este rolul sociumului și biologicului la om. Se confundă lucruri de educație elementară și există tendința a pune etichetă pe cam absolut orice.

Sumarizând sugerăm următoarele:

- Aveți curaj, forță, hotărâre și să depuneți efort pentru a descoperi omul din interiorul vostru.
- Învățați cum funcționează creierul și mecanisme psihologice sunt implicate în funcționarea lui;

vezi cum apar gândurile, cum acestea trec pe lângă noi se estompează și ne modifică comportamentul; nu vă identificați cu comportamentul stereotipic și prejudecățile acestea pot fi o reflectare a credințelor noastre, nu însă și o realitate.

- Fiecare persoană are propriul manual în interiorul său pentru a ști cum trebuie să funcționeze fără a face rău celui din apropiat. Dacă vrem să ne schimbăm există mai întotdeauna un cost, un sacrificiu care trebuie făcut, un efort cu voință, de lucru cu noi și bucurie. Viețile noastre, deciziile noastre.
- Cele mai grave obstacole sunt în noi și aceste obstacole trebuie transformate în aliați.
- Binele împotriva răului va prevala întotdeauna, va distruge toate gândurile și energiile negative.
- Fiți curioși și mici căutători de adevăr. Căutați, căutați și continuați să căutați, iar această căutare este cea care v-a transforma totul într-o realitate.

Bibliografie

1. Allport GW. The Nature of Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
2. Boncu Ș., Ilin C., Sulea C. Manual de psihologie socială aplicată. Timișoara, 2007
3. Eagleton, T. Literary theory: An introduction. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
4. Etica Profesională, Ciclul de prelegeri. Editura "Tehnica-UTM" Chișinău 2019
5. Groenewald, T. A Phenomenological Research Design Illustrated. International Journal of Qualitative Methods. 2004.
6. Hycner, R. H. Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. Human Studies, 8(3), 279–303. 1985.
7. Mitrofan L. Elemente de psihologie socială. București 2004.
8. Research States That Prejudice Comes From a Basic Human Need and Way of Thinking. Association for Psychological Science - APS. Published December 19, 2011.
9. Vandenberg, D. Phenomenological research in the study of education. In D. Vandenberg (Ed.), Phenomenology & education discourse (pp. 3-37). Johannesburg, South Africa: Heinemann. 1997.
10. <https://www.youtube.com/watch?v=JssKGxhiR2c> accesat la data de 11. 03.2021
11. OPI Challenges Men to #MANiUP by Allison Ingram. <https://www.americanspa.com/news/opi-challenges-men-maniup> accesat la data de 15. 03.2021

IMAGINEA DE SINE VS. SINELE „NEDORIT”

Doina Guriță, Lect. univ. dr. Universtatea “Petre Andrei” din Iași

Introducere

Studiile recente confirmă rolul important al sinelui nedorit în evaluarea satisfacției vieții și reglarea experiențelor emoționale. Un exemplu ar fi acela al lui Carver și colaboratorilor săi, unde descrie „sinele temut”, definit ca „setul de calități pe care persoana nu dorește să le dețină în momentul de față, ci este preocupat de deținerea lor ulterioară”. Acest fapt este însoțit de sinele ideal și care ar trebui să fie folosit pentru a prezice atât emoții pozitive, cât și negative. Pe când discrepanțele dintre sinele actual, sinele real și cel ideal care sunt corelate cu emoțiile legate de depresie sau fericire, au fost cele mai puternice.

Rezultate similare bazate pe sinele nedorit, în conformitate cu Ogilvie, au fost declarate de Ogilvie și Clark, Cheung și Heppen. Pentru a înțelege atât tendințele de abordare și evitare, cât și nealegerea unor tipare de comportament, Hogg și Banister în anul 2001 au introdus sinele nedorit în domeniul Comportamentul Consumatorului. Mai mult decât atât, indivizii tind să își observe sinele lor cotidian, actual și real, implicit referindu-se la sinele lor „nedorit”: „fără un sine tangibil nedorit, sinele real ar pierde indicii de navigație”.

Hogg și Banister au prezentat primele dovezi empirice care demonstrează relevanța situației consumatorilor în a evita imaginile stereotipurilor nedorite (imaginea de sine nedorită), ceea ce a condus la evaluarea negativă și respingerea brandurilor din sectorul îmbrăcăminte. Dovezile au cuprins studii la scară mică, experimente calitative bazate pe focus grupuri de discuții. O concluzie cheie a fost că modalitățile de consum ale indivizilor din studiul propriu zis păreau a fi informați în principal și dețineau motivația de a evita achizițiile anumitor mărci ce reflectau imagini negative (de indentificare a sinelui cu brandul), ci mai degrabă căutau să obțină o imagine pozitivă a sinelui (Banister și Hogg, 2004, p. 859).

Sinele nedorit nu ar trebui să exercite nici un impact incremental asupra comportamentului consumatorului, dincolo de factorii deja stabiliți în zona de consum. Cu toate acestea, având în vedere rolul cunoscut al sinelui nedorit în judecata subiecților privind satisfacția și bunăstarea, care a fost prezentat anterior, ne-am putea aștepta la o contribuție incrementală. Rezultatele disponibile până în prezent nu includ încercări stricte ale acestei propuneri și nu oferă nicio dimensiune cantitativă a efectului.

Oamenii se preocupă de comportamentul lor de consum pentru a își construi propriile concepte și pentru a își crea identitatea personală . Belk și Richins au examinat apropierea

consumatorului de brandul utilizat de către grupurile de referință. Bazându-ne pe teoria mișcării semnificative a lui McCracken propunem că proprietățile simbolice ale grupurilor de referință devin asociate cu brandurile pe care aceste grupuri le utilizează. Aceste asociații pot fi apoi transferate de la grupurile de referință la consumatori, deoarece indivizii aleg branduri cu semnificații congruente cu un aspect al conceptului lor de sine.

Atunci când asocierile de branduri sunt folosite pentru a contrui sinele sau pentru a comunica conceptul de sine altora, conexiunea se formează cu brandul. În acest caz s-au inițiat două studii care oferă sprijin empiric pentru ideea că brandurile utilizate de grupuri îmbunătățesc conexiunile între consumator și brand, în timp ce brandurile folosite în afara grupului de referință nu realizează conexiuni de acest tip.

Congruența între conceptul de sine și voluntariatul

În numeroase țări, sectorul nonprofit este din ce în ce mai dezvoltat datorită rolului său vital în acordarea serviciilor sociale, care în altă manieră nu ar fi acordate de sectorul public sau privat. Apariția unor probleme sociale globale semnificative, cum ar fi criza financiară globală (GFC – Global Financial Crisis) și criza actuală a schimbărilor climatice, au sporit nevoia sprijinului acordat de serviciile comunitare. Cifrele indică faptul că, în fiecare an, sectorul voluntariatului contribuie cu 162 miliarde USD în Statele Unite ale Americii (conform Corporației pentru Serviciul Național și Comunitar, în anul 2009), peste 40 de miliarde £ în Marea Britanie (potrivit Centrului European de Voluntariat, în anul 2006), zeci de miliarde de dolari în Australia (susținut de Voluntariat Australia, în anul 2006) și peste 400 de miliarde de USD în întreaga lume (conform ONS – Oficiul Național de Statistică, în anul 2014).

Nevoia tot mai mare de servicii a condus la creșterea numărului organizațiilor nonprofit, care se bazează exclusiv pe muncă voluntară. Spre exemplu, în Australia, numărul acestor organizații nonprofit a crescut cu peste 28% între anii 1999 – 2006 (conform Biroului Australian de Statistică, în anul 2007). Cu toate acestea, în perioada menționată anterior, procentul populației australiene care s-a oferit să depună muncă voluntară pentru aceste organizații nonguvernamentale nu a ținut pasul, fiind de doar 18% ((conform Biroului Australian de Statistică, în anul 2007). Aceste tendințe nu sunt valabile doar pentru Australia, ci sunt reflectate și în alte țări din întreaga lume (potrivit Bussell și Forbes, în anul 2002).

Rezultatul acestor tendințe denotă un sector terțiar mai competitiv, care este din ce în ce mai caracterizat de organizații mult mai pragmatice și mai raționale în abordarea lor pentru a-și putea echilibra obiectivele și practicile de gestionare ale organizației. Este o sarcină foarte importantă, dar și dificilă de gestionat această situație cu succes deoarece cel mai adesea

bugetele pentru marketing și recrutare sunt foarte mici (Peattie, 2003). Astfel, întotdeauna se caută cea mai eficientă modalitate de utilizare a fondurilor de marketing.

Valoarea aplicării practicilor de management și de marketing care au fost în mod traditional utilizate în sectoarele comercial și cel public, este recunoscută din ce în ce mai mult (Andreasen și Kotler, Wilson și Pimm, Yavas și Riecken, 2003). În recrutarea voluntarilor, managerii nonprofit au utilizat tehnici adaptate din domeniul resurselor umane. Mai recent, au adoptat concepte din domeniul comportamentului consumatorului pentru că se confruntau cu probleme și provocări tipice marketingului.

Provocarea a fost crearea celei mai bune corelații între experiența de voluntariat pe care o pot oferi și nevoile și dorințele persoanelor care ar putea fi dispuse să se implice pentru a presta muncă voluntară. Timp de foarte mulți ani, principalele comportamente cheie ale consumatorilor (preferințe de produs, branduri, atitudine și loialitatea clienților) au fost explicate în ceea ce privește relația dintre percepția imaginii pe care un individ o are asupra brandului și a propriului său concept de sine.

Acest lucru a devenit în mod obișnuit cunoscut sub teoria convergenței și postulează faptul că indivizii preferă brandul pe care îl percep ca fiind cel mai apropiat de conceptul lor de sine . Altfel spus, imaginea percepută a brandului se potrivește cu conceptul de sine al unui individ. Imaginea brandului este formată din setul de atribute asociate acesteia, care sunt determinate de atributele fizice, dar și de asocierile intangibile, cum ar fi simboluri și stereotipuri percepute ca fiind legate de marcă. Conceptul de sine denumește „totalitatea gândurilor și sentimentelor individului care se referă la el însuși ca obiect” (Rosenberg, 1979, p.7).

Până în prezent, literatura de specialitate a acordat o atenție infimă validității teoriei congruenței în sectorul nonprofit. Autorii au testat în mod special implicarea indivizilor în organizațiile de voluntariat și s-a dovedit că reprezintă o parte fundamentală a conceptului de sine. Organizațiile de voluntariat care reprezintă diverse valori și misiuni atrag indivizii cu definiții considerabile și asemănătoare despre sine.

Relația dintre conceptul de sine, emoții și mediul social

Este consacrat faptul că mediul social are un impact notabil asupra individului și a alegerilor acestuia în materie de consum. Cercetările anterioare au evocat că persoanele sunt atrase de produse și branduri care vor reprezenta o imagine pozitivă și acceptabilă din punct de vedere social. Produsele pot fi văzute ca „instrumente sociale” folosite pentru a reflecta identitatea consumatorului . Oamenii de știință pus în evidență modurile în care consumatorii folosesc moda (Elliott și Wattanasuwan, Fournier, în anul 2000) și alte bunuri (Belk, în anul

2001), pentru a facilita portretul de sine (Thompson și Haytko, în anul 2000). Totodată, studiile privind influența comparației sociale au evidențiat insatisfacția simțită de cei care nu pot corespunde nivelurilor de consum pe care le observă împrejurul lor (Richins, Ackerman, 2000), subliniind din nou importanța mediului social în stabilirea tiparelor de comportament.

Alte studii care au evidențiat importanța mediului social au luat în considerare semnificația presiunii egalitare asupra adolescenților (Elliott și Leonard, 2004) și modalitățile în care consumatorii aspiră să se afilieze cu ceilalți prin intermediul comunităților de brand (Muniz și O'Guinn, 2001) și grupurilor de consum (Cova și Cova, 2002). Din acest flux de cercetare reiese existența unei legături puternice între conceptul de sine și mediul social. Mediul social este un concept larg și focusul în acest studiu este asupra modului în care alți consumatori influențează construcția sinelui. Contextul prezentat face referire la comportamentul riscant al consumului asociat cu tutunul.

Fumatul este considerat o practică de consum care generează atât risc fizic, cât și risc social. Referitor la riscul fizic, fumatul este un comportament care este adeseori întreprins în spațiul public, ducând la probleme grave de sănătate, atât pentru fumători, cât și pentru nefumători fiind afectați de fumul de tutun din mediul înconjurător. În privința riscului social, fumatul formează păreri negative și stigmatizare, atât din partea fumătorilor, cât și a nefumătorilor (Moore, 2005). Așadar, în timp ce numeroase cercetări precedente se concentrează asupra modului în care indivizii se străduiesc să dobândească aprobarea socială, analizăm conceptul de sine în mediul social în contextul consumului ce poate duce la dezaprobarea socială.

În ultimii ani, convenția cadru privind controlul tutunului (OMS/WHO - Organizația Mondială a Sănătății, 2003) a dus la faptul că multe țări europene acționează pentru a întări restricțiile privind consumul de tutun (de exemplu, mărirea accizelor, interzicerea consumului în spații publice închise și interzicerea publicității). Schimbările acestea în politica publică din mediul macroeconomic pot impulsiona consumatorii să-și reevalueze atitudinea și comportamentul în ceea ce privește fumatul, precum și să-și revalorifice poziția mai amplă în societate. Prin aceste reevaluări, fumătorii pot întâmpina discrepanțe în ceea ce le privește conceptul lor de sine. Studiul arată că peste 70% dintre fumători încearcă să renunțe la acest viciu și 80% își doresc să nu se fi apucat niciodată (Lader și Goddard, 2003), sugerând discrepanțe între situația actuală a sinelui și starea finală ideală (Higgins, 1987).

Produsele sunt alese deseori pentru calitățile lor simbolice, nu pentru cele funcționale sau tangibile. Indivizii afișează și utilizează produsele ca simboluri de comunicare a unei identități dorite. Produsele pot face referire la sine fără a deveni posesii ale acestuia (Mittal,

2006). În contextul acestui studiu, produsele (țigările) nu sunt privite ca posesiuni, dar, în schimb, acestea sunt consumabile care conduc la un grad ridicat de implicare și, așadar, au un impact asupra conceptului de sine. Este recunoscut faptul că indivizii folosesc în mod vizibil și conștient bunuri și servicii în încercarea de a influența modul în care alții îi privesc și îi evaluează. În special, tinerii utilizează consumul simbolic în scopuri identice (Piacentini și Mailer, 2004) deoarece în timpul adolescenței, indivizii experimentează diverse roluri sociale pe măsură ce încearcă să-și organizeze noțiunile de sine, astfel fumatul poate fi unul dintre aceste roluri.

După cum a mai fost menționat anterior, conceptul de sine are o natură multidimensională, astfel există posibilitatea unui conflict al diverselor elemente, dar și discrepanțe între acestea. Tipurile de inconsecvențe care pot avea un impact asupra consumatorilor ar fi diferențele în ceea ce privește starea de sine și stările de orientare, dar și diferențele dintre sine și sinele social.

Teoria auto-discrepanței (Higgins, 2002) face distincția între două categorii de ghidare a stării finale, care sunt sinele ideal și eul propriu-zis. Ideologii sunt indivizii cu reprezentări ale speranțelor, dorințelor și aspirațiilor. Aceste caracteristici pot fi derivate de la sine sau de la alții. De aici poate apărea dezaprobarea socială.

Concluzii

În concluzie discrepanțele dintre sine și sinele social pot provoca tensiuni dacă consumatorii simt că sunt percepuți nefavorabil sau nedrept de către ceilalți. Individul se va strădui să încerce prezentarea unui anumit tip de comportament care are ca rezultat o reacție pozitivă pentru ceilalți, dar atunci când individul nu reușește să transmită impresiile dorite apare dezaprobarea socială.

Bibliografie

Belk, R., W., „Extended self in a digital world”, *Journal of Consumer Research*, 2013, 40(3), pp. 477-500.

Carver, C., S., Lawrence, J., W., & Scheier, M., F., „Self-discrepancies and affect: Incorporating the role of feared selves”, *Personality and social psychology bulletin*, 1999, 25(7), pp. 783-792.

Claiborne, C., B., & Sirgy, M., J., „Self-image congruence as a model of consumer attitude formation and behavior: A conceptual review and guide for future research”, *Proceedings of the 1990 academy of marketing science (AMS) annual conference*, 2015, pp. 1-7, Springer, Cham.

Featherstone, M., „The body in consumer culture. The American body in context: An anthology”, 2001, (3), p. 79.

Gaustad, T., Samuelsen, B., Warlop, L., „Consumers’ Reactions to Identity Threat: The Effect of Self-Brand Connection and Brand Identity Change in Brand Acquisitions”, *Journal of Consumer Psychology*, 2011.

Hamilton, K., & Hassan, L., „Self-concept, emotions and consumer coping: smoking across Europe”, *European Journal of Marketing*, 2010, 44(7/8), 1101-1120.

Iyer, R., & Reisenwitz, T., „Understanding cognitive age: the boomers' perspective”, *The Marketing Management Journal*, 2010, 20(2), pp. 28-41.

McCracken, G., „Culture and consumption: A theoretical account of the structure and movement of the cultural meaning of consumer goods”, *Journal of consumer research*, 1986, 13(1), pp. 71-84.

Ogilvie, M., D., „The Undesired Self: A Neglected Variable in Personality Research”, *Rufgers, The State University of New Jersey*, p. 380.

Olshansky, J., Ansberry, C., „What is the perfect age?”, *The Wall Street Journal*, 2018.

Randle, M., & Dolnicar, S., „Self-congruity and volunteering: A multi-organisation comparison”, *European Journal of Marketing*, 2011, 45(5), 739-758.

Schilder, P., F., „The image and appearance of the human body”, *Routledge, England*, 2013.

Sirgy, M., J., „Self-Image/Product-Image Congruity and Advertising Strategy”, *Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference, Virginia Polytechnic Institute And State University*, 2015, pp. 129-133.

<https://en.wikipedia.org/wiki/Self-image>

ABORDĂRI INOVATIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV LA ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

*Vaculea Irina, Profesor de limba și literatura română, gradul I
Școala Gimnazială „Ecaterina Teodoroiu”, Tg-Jiu, Gorj*

Arta educației, nu este altceva decât cunoașterea mijloacelor potrivite pentru a forma corpuri mai robuste și mai puternice, spirite mai luminate și suflete mai virtuozitate.

(HELVETIUS)

Învățarea creativă, în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, reprezintă acea formă a învățării, care are ca scop final realizarea unor comportamente individuale și colective orientate spre căutarea, aflarea și aplicarea noului. În societatea contemporană, cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică.

Noua imagine a profesorului trebuie stabilită prin luarea în considerare a tuturor abordărilor de până acum, de la conceperea ca distribuitor de recompense sau ca sursă de informații, până la cea de „manager al învățării”. Pentru fiecare profesor sunt fundamentale două roluri, cel de manager și cel de evaluator. Procesul instructiv-educativ trebuie astfel

conceput și desfășurat, încât să-i convingă pe elevi să prețuiască propria moștenire națională, să primească contribuțiile originale ale oricărei națiuni la civilizația modernă, pregătind atât elevii, cât și dascălii să înțeleagă valoarea diversității și a independenței de spirit. Educația este factorul hotărâtor al dezvoltării psihoindividuale a persoanei. Ea sistematizează și organizează influențele mediului, dezvoltă personalitatea.

Creativitatea, în termeni generali, este un proces mental care permite generarea de idei și concepte noi sau asocieri originale între concepte și idei deja existente. Lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoașterii și a inovației. Este necesară extinderea abilităților creatoare ale întregii populații, mai ales ale acelor care le permit oamenilor să se schimbe și să fie deschiși față de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural, bazată pe cunoaștere.

Pentru a susține creativitatea, predarea declarativă, de tip clasic trebuie depășită și înlocuită cu metode care pun accent pe explorare, pe descoperire, pe încurajarea gândirii critice a elevului, pe participarea activă a acestuia la formarea și dezvoltarea sa intelectuală.

În viziunea metodelor moderne, demersul didactic se centrează pe elev și are în vedere transformarea acestuia din “obiect” al procesului didactic în “subiect activ” al propriei deveniri.

Limba română este disciplina căreia îi revin sarcini exprese pentru dezvoltarea capacităților de comunicare și creație. Formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare verbală se află în strânsă legătură cu formarea și dezvoltarea capacităților de creație. povestească despre fapte și întâmplări imaginare, presupunând că acestea s-ar putea transforma în situații pe care copiii le-ar putea trăi în viitor.

Sunt recomandate povestirile prin analogie, dar la timpul viitor, precum și cele prin contrast. Întâmplările pe care le creează elevii solicită combinarea reprezentărilor, ideilor, cunoștințelor de care dispun, îi îndeamnă să facă diferite presupuneri, să-și imagineze situații posibile la care să participe ca personaje active sau spectatori.

Un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl are *utilizarea jocurilor didactice orale*, asemenea activității de învățare oferind elevilor nu numai bucuria și satisfacția de a se juca, dar sunt și un real prilej de dezvoltare a capacităților de exprimare orală și în același timp de dezvoltare a capacităților creative.

Una dintre cele mai cunoscute metode pentru dezvoltarea spiritului creativ, care se bazează pe idei libere, este *brainstormingul*, folosit în activitățile de grup. Prin această metodă de comunicare a unor idei într-un grup se oferă ocazia unei persoane să formuleze păreri care i-au venit în minte mai mult decât dacă ar fi lucrat singur. Astfel s-a demonstrat că lucrând în grup se produc mai multe idei, se găsesc mai multe soluții, decât dacă fiecare membru ar lucra

separat. Ar mai fi: *explozia stelară, tehnica cvintetului, metoda ciorchinului, teoria inteligențelor multiple*, toate aceste metode dezvoltând creativitatea elevilor, iar profesorii ar trebui să încerce să fie cât mai creativi împreună cu elevii, punându-le astfel în valoare cât mai mult potențialul creativ. Vorbind de profesorul creativ, se poate afirma că acesta asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii, creează oportunități pentru autoînvățare, încurajează gândirea divergentă.

În concluzie, școala are un rol deosebit de important în descoperirea potențialului creativ al elevilor și promovarea unor modalități care să stimuleze trecerea de la creativitatea potențială la cea manifestă, iar scopul oricărui profesor nu trebuie să fie acela de a descoperi în fiecare elev „un mic geniu”, ci acela de a modela personalitatea copilului în sensul integrării creative în viața socială.

STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV PRIN EXERCITII ȘI TEHNICI SPECIFICE

*Prof. Cristina Hriscu, Colegiul Tehnic „Ion Holban”- Iași
Prof. Anca Cristina Donise, Școala Gimnazială Specială „C. Păunescu”- Iași*

Multă vreme termenul de creativitate nu s-a găsit în dicționarele de specialitate, acesta fiind înlocuit cu noțiuni tangențiale precum *talent, inspirație, supradotare, imaginație, geniu, fantezie creatoare*. Greu de definit creativitatea implică *noutate, originalitate, interes, curiozitate, spontaneitate, deschidere față de nou, tendința de a îmbina realul cu fantasticul* (calități întâlnite mai ales la copii), dar și *independență, încredere în sine, deschidere față de nou, spirit critic* (însușiri întâlnite mai ales la adultul creator).

Un concept complex, creativitatea poate fi privită atât ca proces prin care se realizează un produs, cât și ca aptitudinea de a produce ceva nou. Paul Popescu Neveanu definește creativitatea ca fiind „o dispoziție generală personalității spre nou, o anumită organizare (statistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate” (p. Popescu Neveanu- 1987, p. 52, apud M. Rocco-2001).

Creativitatea se caracterizează prin : *noutate, originalitate*, dar , și *utilitate, eficiență, valoare, productivitate* și derivă dintr-o nevoie socială. La o primă vedere s-ar crede că această aptitudine este caracteristică doar artiștilor: poeți, muzicieni, pictori, compozitori etc. De fapt, fiecare din noi se naște cu un anumit grad de creativitate (factori genetici) care poate fi antrenată, stimulată , cultivată, sau , din contra, poate fi blocată și diminuată prin intermediul factorilor de mediu (începând din familie”Ce pui atâtea întrebări?” sau în școală , unde elevii

sunt direcționați spre domenii și informații care nu prezintă interes și curiozitate pentru ei). În acest sens Carl Rogers a specificat unele critici la adresa culturii și educației (apud. M. Rocco, p.12):

- „În educație se tinde spre formarea unor oameni conformiști, cu stereotipii numeroase și marcante, considerându-se că este de preferat o educație cât mai completă decât să dezvoltăm o gândire originală și creativă.
- Distracțiile din timpul liber al oamenilor au un caracter pasiv, sunt non-creative.
- În domeniul științific sunt apreciați mai mult oameni erudiți, conformiști. Cei creativi care formulează ipoteze noi, au idei originale și îndrăznețe sunt oarecum tolerați.
- În industrie creația este rezervată câtorva categorii de personal-managerului, șefului din departamentul de cercetare- în timp ce majoritatea oamenilor sunt frustrați de eforturi de creativitate și originalitate.
- În familie și în viața personală creativitatea nu este bine văzută. Astfel, prin îmbrăcămintea noastră, mâncarea pe care o consumăm, cărțile pe care le citim sau care ne sunt recomandate, ideile pe care le susținem, remarcăm prin toate acestea o puternică tendință spre conformitate și stereotipie.”

Mediul educațional poate deveni un mediu care stimulează creativitatea ca dispoziție generală a personalității elevilor dacă profesorul apreciază pozitiv curiozitatea elevilor, îi încurajează să găsească soluții la probleme sau situații de viață, deține arta de a pune întrebări, acceptă idei diverse, pe care le direcționează, stimulează gândirea divergentă, determină elevii să găsească soluții valoroase, judecăți valabile. Referitor la acest aspect, Ana Stoica în cartea „Creativitatea elevilor” realizează un portret al profesorului creativ, care inspiră elevii și are o conduită specifică:

„Profesorul creativ oferă o atmosferă neautoritară, îi încurajează pe elevi să învețe suplimentar, încurajează procesele gândirii creative. Aceasta înseamnă că el îndeamnă pe copii să caute noi conexiuni între date, să asocieze, să-și imagineze, să găsească soluții la probleme, să facă presupuneri nebănuite, să emită idei, să perfecționeze ideile altora și să orienteze aceste idei în direcții noi.(...) profesorul creativ știe cum să folosească întrebările. Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar, acestea trebuie să fie deschise, să aibă sens, să nu aibă răspunsuri predeterminate. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare, pentru că ea duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și stimulează tendințele implicate în acestea. O condiție principală este instaurarea unui climat favorabil unei lucrări fructuoase între profesori-elevi, climat caracterizat printr-o tonalitate afectiv-positivă, de exigență și înțelegere, de

responsabilitate. Un climat de stimulare a elevului de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creator.”

Contextul actual educațional solicită din ce în ce mai mult din partea profesorilor , pe lângă competențele psihopedagogice și competențe digitale și mai ales manifestarea creativității în realizarea lecțiilor online. Ei, profesorii, trebuie să-și depășească temerile proprii, nesiguranța create de pandemie și să devină calmi și concentrați pe sine pentru a-i ajuta și pe elevi să fie la fel de calmi și angajați în procesul de învățare. Provocările există pentru toți cei implicați în învățare, atât pentru elevi cât și pentru profesori sau părinți. Pentru a răspunde cât mai profesionist provocărilor actuale, profesorii ar trebui să găsească diverse metode și strategii creative de a-i păstra pe elevi “aproape” în timpul orelor online , cu camerele deschise și motivați pentru ore . Pe elev îl va ține “aproape” de activitatea de învățare și relația pe care a stabilit-o cu profesorul său, anterior activității online, dar și atractivitatea expunerii sau noutatea informațiilor.

Potrivit psihologului și cercetătorului american Bruce Perry pentru a ajunge în etapa Raționării, adică a ascultării, a învățării, a înțelegerii, creierul copiilor are nevoie de Reglare și Relaționare. Folosirea unor exerciții de respirație, a unor pauze scurte pentru exerciții fizice de pe scaun, utilizarea în exprimare a unor propoziții scurte, a unui ton al vocii calm ajuta la conectarea cu elevii și sprijină învățarea, de orice tip ar fi ea. Creativitatea profesorului se manifestă în felul în care reușește să se conecteze și să relaționeze cu elevii în mediul online, or în modalitatea de a rezolva sau de a reacționa la situații neprevăzute, dar și în felul în care își construiește activitatea; selectarea/ crearea unor jocuri educaționale (ex. www.wordwall.net), realizarea unor chestionare unde elevii pot afla rezultatul imediat , dar și răspunsurile corecte, de tipul Google Forms, realizarea unor hărți mentale sugestive pot fi modalități de manifestare a creativității profesorului, dar și de stimulare a creativității elevilor.

Pentru a ne apropia cât mai mult de personalitatea unui profesor creativ, de portretul ideal al acestuia și pentru a nu determina prin atitudinea noastră, prin comportamentele noastre blocaje în manifestarea creativității elevilor, sau chiar pentru a antrena capacitatea creatoare a celor cu care intrăm în contact , propunem în continuare câteva exerciții și jocuri de stimulare a creativității:

Exerciții pentru stimularea zonelor cerebrale mai puțin disponibile individului (N. Hermann)

Activități pentru persoanele la care predomină partea dreaptă a creierului:

- Analizează și rezolvă o problemă tehnică;
- Citește și înțelege un buget sau un raport financiar;
- Reorganizează-ți biroul

Activități pentru persoanele la care domină partea stângă:

- Crează un logo
- Inventează un fel de mâncare și prepară-15 minute pe zi
- Imaginează-te în 2030.

Exerciții pentru stimularea comunicării non-verbale contribuie la antrenarea creativității.

Spre exemplu:

- Continuarea discuției de pe poziția interlocutorului (se exersează empatia, dar și creativitatea)
- Transmiterea unui mesaj prin limbajul corpului-mimică, pantomimică (**Mimul**)

Tehnicile creative folosite în interacțiunea cu copiii de orice vârstă are multiple avantaje. Personalitatea elevilor, inclusiv capacitatea creativă, poate fi dezvoltată, cultivată prin tehnici precum: desenul, pictura, modelajul, colajul, teatrul, basmele, jocul, mationetele, dansul sau mișcarea creativă. În cadrul acestor tipuri de activități elevii simt libertatea de exprimare și manifestare a dorințelor, nevoilor, dar și siguranță.

Desenul grupului -

Este un exercițiu care vizează *dezvoltarea comunicării în grup, creșterea toleranței la frustrare și creșterea autocontrolului, dar și dezvoltarea creativității și spontaneității.*

Descrierea jocului: Grupul primește o coală mare de hârtie. Se cere elevilor să își aleagă un loc pe hârtie în așa fel încât fiecare să aibă un loc al lui pe coală. Fiecare poate desena ce își dorește. Li se dă elevilor un număr limitat de creioane tocmai pentru crește toleranța la frustrare, cu precizarea că fiecare va folosi pe rând culorile și va aștepta dacă este necesar (în cazul în care mai mulți copii au nevoie de aceeași culoare în același timp). După ce au terminat desenul fiecare va povesti ce a desenat. Ceilalți îl vor asculta și îl vor ajuta dacă va fi nevoie. Copiii își pot numi separat desenul, se pot semna pe propriul desen, iar în final vor cădea de acord pentru denumirea întregului desen. De preferat ca numărul copiilor din grup să nu fie mai mare de 8.

Rotația desenelor

Jocul urmărește *creșterea capacității de cooperare în cadrul unui grup, respectul față de colegii de grup, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, conflictelor, dezvoltarea creativității.*

Descrierea jocului: fiecare copil va primi câte o coală de hârtie și o cutie cu creioane colorate și vor desena ce vor până când conducătorul jocului va spune „Stop joc!”. Apoi fiecare copil va da desenul colegului din dreapta. Timp de 5 minute vor desena pe foaia colegului ce doresc, apoi conducătorul de joc va spune: „Stop! Schimbă!” și vor da din nou foaia colegului din

dreapta (se rotesc desenele pe la fiecare coleg până fiecare primește desenul inițial, dacă-l mai recunoaște).

Pe parcursul acestui joc pot apărea conflicte între ei. Unii doresc să realizeze desenul într-un anumit fel , iar ceilalți le strică planurile. Copiii pot fi învățați cum să facă față frustrării prin precizarea că est un desen de grup, nu există bine sau rău, frumos sau urât și e doar un desen. Acceptarea desenului înseamnă o acceptare a grupului și o integrare în grup. (Ghid de bune practici- Tehnici creative).

Parada modei

Descrierea jocului: se vor lega mâinile participanților la spate. Anterior , fiecare echipă va crea o colecție de haine din ziare. Sarcina participanților va fi să se îmbrace și să se schimbe de haine cu mâinile legate la spate. Parada modei poate continua și în stradă. Jocul forțează participanții să rezolve o situație problemă inedită și îi ajută să depășească frica de a experimenta situații noi.

Călătoria rostogolită

Descrierea jocului: se anunță participanții că vor trebui să transporte o minge de tenis (prietenul lor) cu ajutorul unui vehicul construit numai din materialele primite: 5 nasturi, 4 creioane, 20 de bucăți de spaghetti și 15 bucăți de plastilină sau gume de mestecat. Vehicolul construit trebuie să susțină mingea . Acest joc permite soluționarea unei probleme, dezvoltarea deprinderii de cooperare pentru găsirea împreună a soluțiilor și selectarea celei mai bune soluții.

O , Veneția

Descrierea jocului: jocul constă în rostirea aceleiași expresii de fiecare membru al grupului , dar de fiecare dată cu altă intonație: teamă, bucurie, furie, uimire, tristețe și așa mai departe. Jocul ajută la depășirea fricii de a experimenta, dezvoltă imaginația, permite exprimarea unor emoții și explorarea lumii interioare. Aceste exerciții și jocuri ajută la depășirea barierelor creativității de tipul fricii de a comite o greșală, de a părea extravagant, de a face parte din minoritate, conformismul la idei vechi, dar și la cele noi, dificultate a de a destructura o problemă în elemente care apoi pot fi manipulate sau credința negativă „Nu sunt creativ!”

Într-un studiu Ellis Paul Torrance a demonstrat că elevii cu scor mare al gândirii creative au avut profesori cu atitudine pozitivă față de creativitatea lor. În consecință profesorii , la rândul lor au nevoie de perfecționarea laturii creative a personalității pentru a inspira elevii în mod pozitiv.

Bibliografie

Daniela Maria Gheorghe- *Ghid de bune practici- Tehnici creative*, 2005, ed. Vanemonde, București

Mihaela Rocco- *Creativitatea și inteligența emoțională*, 2001, ed. Polirom, Iași
Ana Stoica- *Creativitatea elevilor*, 1983, ed. Didactică și pedagogică, București
855 de jocuri și activități- *Ghidul animatorului*, 2005, Asociația European Youth Echange
Moldova, Chișinău

INTEGRAREA INSTRUMENTELOR ȘI RESURSELOR DIGITALE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

*Adriana Ștefăniță, P.I.P. gr. didactic I
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare,, Vaslui*

Tehnologiile informaționale și comunicaționale au schimbat fundamental natura relațiilor globale, și servesc ca surse de avantaj în competiție și oportunitățile pentru dezvoltare economică și socială. Tehnologii ca Internetul, computerele personale sau telefonii mobile au schimbat întreaga lume într-o rețea globală de persoane, firme, școli etc, ce comunică și interacționează între ele printr-o varietate de canale. În întreaga lume se observă convertirea conținutului cultural într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde și oricând. În acest scop au fost create documente digitale, dar și aplicații dedicate învățării asistate de computer (dezvoltarea bibliotecilor digitale, crearea platformelor de e-learning, crearea rețelelor dedicate procesului educațional informatizat). De asemenea, în ultimii ani se observă o creștere sporită a implementării tehnologiilor informaționale în diverse ramuri de activitate a societății mai ales în sistemul de învățământ. Introducerea acestora în procesul de instruire impune un șir de cerințe atât la elaborarea materialului didactic digital cât și la aplicarea acestuia în procesul instructiv - educativ.

Resursele educaționale digitale – materiale didactice care pot fi prezentate cu ajutorul tehnicii de calcul de către profesori pentru a atinge obiectivele educaționale .

Aceste resurse permit organizarea mai eficientă a procesului de instruire, a spiritului de autodezvoltare, autocunoaștere a elevilor. De asemenea, utilizează și prezentarea pentru diverse metode de percepere a materialului didactic.

Resursele educaționale digitale pot fi clasificate:

- După modul de distribuție și utilizare: resurse Web, resurse offline, etc.;
- După conținut: dicționare electronice, victorine, manuale, lucrări de laborator;
- După principiul de realizare: resurse multimedia, prezentări, sisteme de învățare;
- După scopul de realizare: lecții, practicum, simulatoare, control și măsurare;
- După modalitatea de utilizare: în cadrul orelor, în afara orelor de curs.

Se poate de menționat faptul că utilizarea resurselor educaționale digitale nu este posibilă fără instrumente digitale moderne. Acestea din urmă pot fi divizate în următoarele categorii mari:

1. Instrumente hardware – echipamentele digitale universale sau specializate, utilizate pentru asigurarea procesului de instruire. Pornind inițial de la calculatoarele personale, accesate direct în calitate de furnizor de texte digitale, 101 instrumentele hardware au evoluat până la dispozitivele integrate care asigură posibilități de comunicare, percepere a resurselor educaționale multimedia, creare a resurselor educaționale de autor. În prezent, echipamentele hardware, dirijate de microprocesoare pot fi clasificate în:

- *Echipamente de prezentare*: monitoare video, proiectoare multimedia, table interactive. Asigură perceperea vizuală și sonoră pasivă sau interactivă a datelor în format digital pentru auditoriul individual sau de grup.

- *Echipamente de stocare*: diverse medii de stocare a datelor: magnetice, optice, mixte. Creșterea capacităților de stocare este însoțită de compactarea dimensiunilor, creșterea portabilității și a siguranței datelor. În consecință

- *Echipamente specializate*: de preluare a imaginilor, secvențelor video și sonore. Deosebit de utile s-au dovedit a fi echipamentele pentru digitalizarea documentelor tipărite - scannerele. Utilizarea lor a permis extinderea exponențială a cantității de informație digitală și a servit drept imbold pentru dezvoltarea formatelor multimedia.

2. Instrumente software – resurse digitale de diferite tipuri:

- *Resurse pasive* – documente text, imagini, secvențe sonore sau video, dicționare digitale, care pot fi accesate în bază legală, amplasate local, pe un suport de date sau în Rețea.

- *Obiecte de învățare standardizate* – obiecte interactive, care permit intervenția persoanei instruite pentru realizarea unor activități practice, exerciții sau teste, realizate în conformitate cu standardele internaționale din domeniu, cel mai cunoscut fiind setul de standarde SCORM.

- *Aplicații de simulare* – aplicații care modelează fenomene și evenimente reale prin un set de formule matematice. Caracteristica dominantă a aplicațiilor de acest tip este capacitatea utilizatorului să observe sau să modeleze un fenomen sau acțiune fără o implicare reală în acestea. La această categorie se afiliază și jocurile educaționale.

- *Aplicații pentru evaluare* – produse software instalate local sau online, care permit crearea testelor pentru evaluări curente, intermediare sau finale, precum și analiza, stocarea și transmiterea rezultatelor către evaluator sau sistemul de management al învățării.

- *Sisteme de management al învățării* (Learning management system) – aplicații software, care cu baze de date integrate care conțin date privind progresul, eficiența învățării,

conținuturi instructive și date privind utilizarea lor de către cei instruiți în format digital. Scopul principal al unui LMS este asigurarea procesului de creștere a cunoștințelor, dezvoltării unor noi deprinderi și abilități, iar în unele cazuri și creșterea productivității muncii. 102

- *Sisteme de management al conținutului* (Learning content management system)- aplicații software pentru dezvoltarea managementul și publicarea ulterioară a resurselor educaționale (conținuturilor) prin intermediul LMS. Un LCMS este un mediu comun, în care creatorii de conținuturi pot elabora, stoca, reutiliza, gestiona și livra conținuturi de învățare prin intermediul unui repozițoriu central.

3. Instrumente de comunicare – instrumentele software și hardware folosite pentru organizarea procesului de comunicare, atât sincron, cât și asincron. Dintre instrumentele universale pentru comunicare sincronă individuală sau în grup, cele mai cunoscute sunt: Skype, Google talk, Yahoo messenger, sisteme specializate pentru videodifuzare și videoconferințe etc. Numărul și varietatea lor crește continuu. Din instrumentele pentru comunicarea asincronă cele mai des utilizate sunt: email, forumuri, bloguri, grupuri de discuții, RSS, repoziții pentru imagini, texte și video (Slideshare, Google albums, YouTube etc). Specificul instrumentelor comunicaționale software este posibilitatea de a transmite informația în timp real și a o stoca practic fără restricții de volum. Instrumente hardware în aspect comunicațional sunt serverele de date, internet, canalele de comunicații și dispozitivele de rețea, care asigură transmiterea fizică a informației.

Utilizarea resurselor educaționale digitale este foarte răspândită nu doar în sistemul de învățământ din Republica Moldova, dar și în alte țări. Însă, implementarea acestora în procesul instructiv – educativ cum am mai spus necesită o pregătire a cadrelor didactice, dar și existența softurilor specializate în limba română. În internet există un șir de site-uri care permit crearea diverselor materiale didactice electronice, cum ar fi prezzi.com, learningapps.org, kahoot.com, etc., doar că, ele sunt puțin cunoscute pe teritoriul țării noastre și din aceste considerente, în majoritatea cazurilor profesorii recurg la instrumentele standard din calculator.

Introducerea resurselor educaționale digitale în procesul educațional permite evidențierea unui șir de avantaje printre care pot fi evidențiate:

1. Permit crearea unui tablou clar despre fenomenul studiat, deoarece avem posibilitatea simulării, modelării unui proces care nu îl putem prezenta în realitate;
2. Permit modificarea ușoară a conținutului;
3. Posibilitatea distribuirii în rețea;
4. Orele devin mai interactive;
5. Sporesc interesul elevilor față de tema studiată.

Pe lângă faptul că utilizarea resurselor educaționale digitale are un șir de avantaje se pot evidenția și câteva limite ce apar la implementarea acestora, cum ar fi:

1. Dotarea slabă cu tehnologii moderne a școlilor; 103
2. Elaborarea resurselor educaționale digitale este un proces ce necesită timp și cunoștințe în domeniul TIC;
3. Accesul liber la resursele educaționale digitale este limitat, iar prețul acestora este destul de ridicat.

De asemenea, utilizarea resurselor educaționale digitale permite profesorilor să dezvolte competențele digitale și de învățare a elevilor, să-i pregătească pentru aplicarea acestora în diverse situații din viața cotidiană ceea ce conduce la sporirea calității și eficacității procesului educațional. Totodată, ele permit individualizarea procesului de instruire, adică putem avea nu doar o singură variantă de prezentare a materialului didactic a aceleași teme, diversificarea acestora poate fi realizată atât prin utilizarea diferitor conținuturi cât și prin aprofundarea, detalierea, alternarea informației prezentate. De asemenea, ne permite alegerea anumitor metodici și tehnici de prezentare a conținuturilor noi în vederea creșterii accesului la educație de calitate și formării unor competențe cheie și profesionale, care să faciliteze integrarea pe piața muncii.

Bibliografie

1. Learning and Teaching in the communication society. Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex, 2003.
2. https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/prochee/ispol_zovaniie_eor_v_obrazov_atiel_nom_protsiessie_sovriemiennoi_nachal_noi_shkol.

SINGURĂTATEA PERSOANELOR VÂRSTNICE ÎN PERIOADA PANDEMIEI DE COVID-19

Vlaicu Cristina, doctorand, Universitatea Pedagogică "Ion Creangă"

În momentul de față omenirea se confruntă cu o situație istorică: pandemia de COVID-19, provocată de virusul SARS COV-2. Având în vedere argumentul că noua divizare a istoriei ar trebui să fie pre și post COVID-19, umanitatea se adaptează la un nou mod de viață într-o nouă eră pentru a lua măsuri preventive pentru națiuni și indivizi. Dincolo de virusul în sine,

modificarea dramatică, într-un timp extrem de scurt, a modului de viață cu care eram obișnuiți, produce efecte profunde (Friedman, T., L., 2020).

Până în martie 2020, Pământul era un imens sat global, aveam agendele pline, festivaluri, city break-uri, escale, vacanțe, până și copiii se plâneau că nu mai au timp să se joace din cauza activităților extrașcolare. Eram cu toții concentrați pe succesul profesional și social, toată energia noastră se canaliza în această direcție, însă pandemia a venit pentru noi toți ca un exercițiu de adaptare și supraviețuire. Contextul mondial actual aduce în scenă foarte multe variabile, iar mintea noastră caută constant răspunsuri. Cu certitudine, însă, ce ne ajută cel mai mult în această perioadă este solidaritatea socială și ideea că trecem prin această criză împreună. E o situație tranzitorie, trecătoare. Să credem că și într-o societate post-COVID ne putem bucura împreună de darul minunat al vieții.

Apariția pe scară largă a bolilor infecțioase, cum este și pandemia, este strâns legată de simptome de suferință psihologică, boli mintale și durere fizică. Conform unor analize recente, aproape jumătate din populația afectată de pandemie, a experimentat sentimente depresive. Comparativ cu alte dezastre, stresul cauzat de pandemia de COVID-19 este de 1,5 ori mai mare. Efectele nocive asupra sănătății mintale sunt considerate mai extinse și mai puternice decât cele ale epidemiilor anterioare și, în consecință sănătatea mintală națională prezintă un risc serios (Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., Lu, L., 2020).

Pandemia a determinat o serie de schimbări și efecte semnificative asupra populației, în special asupra persoanelor în vârstă. Chiar dacă virusul se răspândește în rândul persoanelor de toate vârstele, riscul de infectare și de deces este mult mai mare în rândul persoanelor în vârstă. Potrivit raportărilor existente, mai mult de 80% din decese au fost întâlnite la pacienții cu vârstă > 65 de ani, indicând vulnerabilitatea persoanelor în vârstă la virus (Bialek, S., Boundy, E., Bowen, V., Chow, N., Cohn, A., Dowling, N., Ellington, S., Gierke, R., Hall, A., MacNeil, J., 2020). Odată cu semnele recente ale prelungirii pandemiei, se pun în aplicare măsuri puternice la nivel mondial pentru a preveni răspândirea pandemiei, precum evitarea activităților sociale, distanțarea socială și izolarea, ceea ce sporesc îngrijorările legate de sănătatea mintală în rândul persoanelor în vârstă. Cu siguranță, aceste măsuri contribuie pozitiv la eficiența prevenirii bolilor și la prevenirea răspândirii. Cu toate acestea, sănătatea mintală a persoanelor în vârstă necesită mai multă atenție și îngrijire, deoarece acestia reprezintă un grup demografic care experimentează izolarea socială pe termen lung (World Health Organization, 2020). În plus, studiile anterioare pe vârstnici au arătat că izolarea socială reprezintă o problemă serioasă de sănătate publică (Gerst-Emerson, K., Jayawardhana, J., 2015) care crește riscul de sănătate cardiovasculară, autoimună, neurologică și mentală. Totodata problemele de sănătate mintală

ale persoanelor în vârstă cauzate de COVID-19 ar trebui să fie mai atent discutate și abordate ca fiind o criză de sănătate publică, întrucât s-au raportat simptome de depresie severă, anxietate și stres.

Distanțarea socială, izolarea și carantinarea au fost utilizate pe scara largă ca strategii guvernamentale eficiente de încetinire a transmiterii comunitare a coronavirusului. Acestea au contribuit însă și la un alt fel de pandemie: singurătatea. Singurătatea este însă contagioasă. Emoțiile sunt într-adevăr molipsitoare, pentru că suntem ființe sociale. De aceea ne "contaminăm" și emoțional. Potrivit Forumului Economic Mondial, singurătatea poate fi la fel de toxică precum consumul a 15 țigări pe zi.. Singurătatea coexistă adesea cu izolarea socială. Atât singurătatea, cât și izolarea socială au fost asociate cu un risc crescut de a dezvolta probleme de sănătate, spitalizare, funcție cognitivă slabă și mortalitate (Holt-Lunstad J, Smith TB, Layton JB, 2010).

Oamenii sunt ființe sociale și, din acest motiv, distanțarea fizică se opune tendinței lor înnăscute de conexiune și apartenență socială. Legătura noastră cu ceilalți ne permite să supraviețuim și să prosperăm. Studiile arată că atât singurătatea, cât și izolarea socială pot avea efecte dăunătoare asupra sănătății, nu numai la nivel emoțional ci și psihosocial. Ambele au fost asociate cu accentuarea depresiei, declinului cognitiv, demență, bolile de inimă și chiar mortalitate la vârstnici. De asemenea, aceștia sunt mai vulnerabili deoarece depind funcțional de membrii familiei sau de sprijinul serviciilor comunitare. Singurătatea din timpul pandemiei COVID-19 este un factor major pentru agravarea anxietății și a simptomelor depresive la persoanele cu vârste de peste 50 de ani. Cercetătorii au putut observa o agravare în statusul mental.

Oamenii se raportează diferit la emoții și stări, astfel sunt utilizați termeni diferiți pentru a descrie o emoție/stare. În ceea ce privește singurătatea, cele mai des întâlnite cuvinte prin care oamenii au descris această stare sunt: abandonare, frică, supărare. Atunci când ne raportăm la singurătate, de obicei ne raportăm doar în termeni negativi: durere, respingere, neînțelegere, abandon. Sentimentul de singurătate la persoanele vârstnice poate fi agravat de familiarizarea redusă a acestora cu tehnologia informațională, ceea ce afectează posibilitatea de a menține conexiunile sociale. Termenul „distanțare socială” induce un sentiment negativ, de deconectare de cei dragi.

Organizația Națiunilor Unite estimează că impactul pandemiei asupra persoanelor vârstnice poate fi contorizat în următoarele șase direcții:

- bunăstarea economică: reducerea veniturilor și a standardului de viață;
- viață și moarte: rata de fatalitate este de cinci ori mai mare în cazul persoanelor peste 70 de ani;

- sănătatea mentală: influențată de distanțarea fizică, traiul în singurătate și gradul de incluziune digital;
- vulnerabilitate: sincope în vitala îngrijire pe termen lung. Aproape jumătate din decesele cauzate de COVID-19 au fost înregistrate în instituții de îngrijire pe termen lung;
- respondenți: vârstnicii sunt activi pe piața muncii, îngrijesc și furnizează servicii;
- abuz și neglijare: izolarea la domiciliu crește riscul violenței împotriva vârstnicilor.

Pentru o înțelegere mai profundă a efectelor psihologice și mentale recente cauzate de pandemie, emoții precum frica și furia ar trebui, luate în considerare și observate. Canalele media au transmis în această perioadă informații utile, măsuri de prevenție eficiente și noutăți științifice valoroase, dar din păcate și multe informații contradictorii, parțial corecte. Acestea din urmă au indus un nivel foarte mare de teama, de incertitudine și au amplificat panica deja creată de coronavirus, creând o altă pandemie, aceea a fricii.

Frica este o mecanism natural de apărare împotriva evenimentelor potențial amenințătoare care necesită o atenție mai mare, deoarece, atunci când sunt dezechilibrate, poate deveni o componentă cheie a diferitelor tulburări mentale. Emoțiile precum frica și furia cresc rata manifestărilor simptomelor și menține niveluri ridicate de anxietate și stres în grupurile sociale vulnerabile. Epidemia psihologică de frică și panică a crescut mai rapid decât pandemia în sine. Dacă COVID-19 pătrunde în corpul uman și paralizează plămâni, organul de viață, frica de virus invadează creierul, turnul de control al corpului uman și paralizează.

Stresul este rădăcina influențelor psihologice și mentale negative. Conform studiilor recent efectuate, stresul nu numai că proavocă suferință psihologică și mentală dar și agravează simptomele psihiatrice. Prin urmare, abordarea corectă ar fi cea de inițiere în strategii de îndrumare și coping împotriva influențelor psihologice și mentale negative pentru a face față stresului. Un alt factor care trebuie abordat în această discuție este integritatea ego-ului, ce reprezintă de fapt starea psihologică pe care o persoană o poate avea la vârsta avansată și include valoarea de sine și stimă de sine.

Erikson a afirmat că integritatea ego-ului la vârstnici este starea bunăstării psihologice, starea supremă de a nu te teme de moarte și anume, acceptarea vieții fără regret, mulțumirea și viziunea echilibrată asupra trecutului, prezentului și viitorului ca urmare a adaptării la abilitățile cerute de societate. Nivelurile de stres ridicat pot avea un impact negativ asupra dezvoltarea integrității ego-ului, la vârstnici. Mai mult, stresul poate duce la pierderea valorii de sine și la depresie, provocând și alte probleme de sănătate mintală. Totodată, un alt factor important este autoeficacitatea, care se referă la încredere sau așteptarea capacității cuiva de a efectua cu

succes o acțiune sau o activitate pentru a produce rezultatele dorite . Este o variabilă majoră care prezice adaptarea și joacă un rol important în schimbarea comportamentală. Poate afecta gradul în care persoanele în vârstă pot controla și face față evenimentelor în situații stresante. Conform studiilor anterioare, autoeficacitatea reduce efectele negative ale stresului, mediază 40% din efectele depresiei , și joacă un rol benefic în protejarea și promovarea sănătății fizice și mentale în situații stresante. Prin urmare, autoeficacitatea nu numai că îi ajută pe vârstnici să-și recunoască abilitățile în situații stresante cauzate de COVID-19, dar ajută și la demonstrarea convingerii că pot depăși situații dificile.

În cele din urmă, din perspectiva psihologiei pozitive, reziliența ar trebui să primească atenție, ea fiind definită ca o forță pozitivă de depășire și adaptare la dificultăți sau situații stresante. Reziliența ridicată în rândul persoanelor în vârstă prezice variabile precum abilități ridicate de coping, durată lungă de viață, depresie scăzută, o minte pozitivă, rețele puternice de sprijin social și activitate fizică dinamică. . Din aceste motive, reziliența este definită în continuare ca o protecție care amortizează și reduce factorii de risc ce cauzează consecințe negative .

Considerații ale conceptelor și influențelor psihologice în timpul COVID-19

Concepte psihologice	Influențe psihologice și mentale
Stres	Stresul nu numai că provoacă suferință psihologică și mentală și agravează simptomele psihiatrice, dar poate conduce și la sinucidere în cazuri grave, conform studiilor efectuate în timpul focarului COVID-19
Integritatea ego-ului	Expunere constantă la niveluri ridicate de stres, precum cele cauzată de COVID-19 la vârstnici scade așteptările față de sine dăunează percepției de sine și poate duce la pierderea valorii de sine și depresie; contribuind în continuare sau chiar provocând altele probleme de sănătate mintală
Auto-eficacitate	Este o variabilă majoră care prezice adaptarea și joacă un rol important în schimbarea comportamentală, sănătate fizică, probleme mentale și psihologice și adaptare. Acest lucru poate afecta gradul în care persoanele în vârstă pot controla și face față evenimentelor stresante situații cauzate de COVID-19
Rezilieta	Rezistența ridicată în rândul persoanelor în vârstă prezice variabile precum abilități ridicate de coping, durată lungă de viață, depresie scăzută, o minte pozitivă, rețele puternice de sprijin social și activitate fizică dinamică; astfel, rezistența este deosebit de importanta în rândul persoanelor în vârstă unde

psihologic, social, stensiunile fizice și socio-economice sunt printre cele mai ridicate la toate grupele de vârstă , în special în timpul COVID-19

Deși fiecare dintre factorii de mai sus pot funcționa independent în ceea ce privește efectul lor asupra sănătății psihologice și mentale, ele sunt interconectate și se influențează reciproc.

În egală măsură, pentru a proteja sănătatea psihologică și mentală a persoanelor în vârstă în timpul COVID-19 pandemie, ar trebui luate în considerare și abilitățile sociale. Sprijinul social le permite să facă față mai ușor stresului indus de pandemie. În plus, sprijinul social este strâns legat de diverși factori de protecție psihologică, cum ar fi reziliența. Relațiile de familie reprezintă o parte crucială a sprijinului social pentru persoanele în vârstă, deoarece este important mediul care oferă afecțiune și protecție.

Studiile au arătat că persoanele în vârstă din familiile disfuncționale se simt mai deprimăte și singuratici (Kim, O.,S., Baik, S.,H., 2003). Și implicarea socială prin activități religioase reprezintă un mijloc de sprijin social în situații stresante. Activitatea religioasă a persoanelor în vârstă este o resursă mentală care oferă un cadru de înțelegere cu privire la problemele obișnuite, precum boala, moartea și pierderea. Acest lucru îi ajută să devină receptivi la acele probleme . Funcționează ca o variabilă neoficială de sprijin social care îi ajută pe vârstnici să integreze gândurile și să depășească momentele dificile.

Activitățile fizice regulate joacă un rol pozitiv în păstrarea capacităților funcționale ale vârstnicilor, prelungind independența la bătrânețe, reducând factorii de risc care cauzează dizabilități medicale, și menținerea echilibrului energetic necesar metabolismului. În plus, activitatea fizică este strâns legată de bunăstarea mentală a persoanelor în vârstă, precum îmbunătățirea cognitivă și emoțională funcții, influențând sănătatea mintală și bunăstarea prin menținerea rețelelor sociale și îmbunătățirea calității vieții lor (Rejeski, W.,J., Mihalko, S.,L., 2001). Studii anterioare privind relația dintre activitățile fizice și factorii psihologici în rândul adulților în vârstă au arătat că activitățile fizice regulate contribuie la dezvoltarea auto-eficacității și aduce schimbări în percepția sănătății și fericirii cuiva, reducând astfel depresia (Bang, Y.,S., Kim, H., Y., Heo, M., 2009).

Acest studiu a examinat necesitatea și importanța sănătății psihologice și mentale a persoanelor în vârstă în situația pandemică cauzată de COVID-19 și a sugerat mai mulți factori psihologici și strategii pentru protejarea sănătății mintale. Discuțiile prezentate sunt utile ca resurse de cercetare pentru stabilirea orientărilor către mențin sănătatea psihologică și mentală

în situația actuală de pandemie și atunci când te pregătești pentru dezastre viitoare cauzate de o epidemie. În primul rând, este nevoie să ne dezvoltăm servicii de asistență psihologică care răspund nevoilor specifice vârstelor și psihiatrice.

Având în vedere impactul serios al izolării sociale asupra sănătății fizice și mintale, precum și nivelul deja îngrijorător și în creștere al izolării sociale și al sentimentului de singurătate pe care îl raportează populația, în special cei peste 60 de ani, specialiștii propun ca politicile de sănătate publică să acorde mai multă atenție acestui fenomen și să promoveze activ, drept componente integrale ale procesului de îmbătrânire sănătoasă, conectivitatea socială și angajamentul social al populației în comunitate.

Intervențiile ar putea fi stabilite și implementate în mediul rezidențial, facilități de asistență medicală, centre de îngrijire medicală, organizații religioase și culturale, centre sociale și comunitare pentru adulți în vârstă și alții. Abilitățile cognitive și rețelele de sprijin social ar putea ajuta adulții în vârstă să încurajeze conexiunea semnificativă și sentimentul de apartenență în perioada de izolare. Terapiile cognitive, comportamentale, sociale, pozitive și scurte oferite online sau personal pot spori bunăstarea mentală, îmbunătăți afilierea și sprijinul social, diminuând simultan singurătatea percepută.

În aceste timpuri, există o nevoie disperată de a identifica și / sau de a concepe corect intervenții, strategii și măsuri politice pentru stabilirea și menținerea pozitivă, sănătoasă și eficientă a stării de sănătate mintală. La fel de importantă este preocuparea și comunicarea cu persoanele în vârstă. Eforturile de protejare a sănătății mintale sunt la fel de importante ca eforturile de prevenire și tratare, în special în rândul persoanelor în vârstă, ei reprezentând cel mai mare grup de risc. Astfel, implementarea strategiilor de tratament psihologic și mental pentru persoanele în vârstă reprezintă o prioritate. În acest context, sunt necesare măsuri pentru a minimiza efectele psihologice negative.

Bibliografie

1. Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., Lu, L., 2019-n CoV epidemic: Address mental health care to empower society, Lancet 2020;
2. Bang, Y.,S., Kim, H.,Y., Heo, M., Relationships between Physical Activity Participation, Depression and Body Function of the Elderly in Community., J. Korea Contents Assoc., 2009;
3. Bialek, S., Boundy, E., Bowen, V., Chow, N., Cohn, A., Dowling, N., Ellington, S., Gierke, R., Hall, A., MacNeil, J., et al., Severe outcomes among patients with coronavirus disease 2019-United States, February 12–March 16, 2020, <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/wr/pdfs/mm6912e2-H.pdf>;

4. Centers for Disease Control and Prevention, Coping with Stress. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), 2020, <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/managing-stressanxiety>;
5. Friedman, T.L., Our New Historical Divide: B.C. and A.C.—The World Before Corona and the World After, The New York Times, 17 March 2020, <https://www.nytimes.com/2020/03/17/opinion/coronavirus-trends.html> ;
6. Gerst-Emerson, K., Jayawardhana, J., Loneliness as a Public Health Issue: The Impact of Loneliness on Health Care Utilization Among Older Adults, Am. J. Public Health 2015;
7. Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Layton, J.B., Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. PLoS Med 2010, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2910600/>;
8. Kim, O., Baik, S., The Relationships among Loneliness, Social Support, and Family Function in Elderly Korean, J. Korean Acad. Nurs. 2003;
9. Population Reference Bureau, 2020, Countries with the Oldest Populations in the World;
10. United Nations, Policy Brief: The Impact of COVID-19 on older persons, <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-older-persons>;
11. Rejeski, W.J., Mihalko, S., Physical Activity and Quality of Life in Older Adult, J. Gerontol. A Biol. Sci. Med. Sci. 2001, 23–35;
12. Savca, L., *Distorsiuni ale relațiilor în familie în contextual pandemiei Covid 19*, 2020;
13. World Bank, 2020, Population ages 65 and above (% of total population) <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.65UP.TO.ZS>;
14. World Health Organization. Mental Health and Psychosocial Considerations during Outbreak, COVID-19, 2020, <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>;
15. World Health Organization, COVID-19 Public Health Emergency of International Concern (PHEIC) Global Research and Innovation Forum, [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum).

**GHIDUL PROFESORULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL
PROPUNERE MANUAL LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
CLASA A IX-A
TIPURI DE DEFICIENȚĂ: - DEFICIENȚĂ DE AUZ. - DEFICIENȚĂ MINTALĂ
UȘOARĂ/MODERATĂ**

Prof. Cătălina Costandache, Școala Profesională Specială Trinitas

Auzim de multe ori că elevii de astăzi nu învață, că profesorii sunt copleșiți de dificultăți în predare, evaluare, formare de atitudini, competențe etc. Însă dacă invităm - experimental - profesorii din școala de masă să predea doar o lună în școala specială, este posibil ca revenirea la elevii normali să li se pară o binecuvântare.

Dificultatea educării copiilor cu diferite deficiențe nu este percepută corect. De ce este greu să lucrezi cu copiii deficienți? Este greu pentru că dincolo de greutățile inerente pe care le presupune educația specială, universul copiilor cu deficiență include incapacități, frustrări, etichetări, segregări, diagnostice etc. Munca cu acești copii se face discret, fără lamentări, cu dăruire, cu devotament.

La copiii cu deficiențe, independent de categoria din care fac parte, eficiența lor în activitatea de învățare este diminuată semnificativ spre deosebire de cei fără dizabilități.

Copilul cu deficiență de auz are o gândire obiectuală, în imagini, iar limbajul este mimico-gestual. Gândirea unui copil surd are caracter concret și neevoluat. Elementul de bază al gândirii și limbajului copilului cu deficiență de auz este imaginea concretă a obiectului. Elevii cu deficiențe de auz care nu sunt demutizați gândesc în imagini generalizate. La elevii normali elementul de bază al gândirii și limbajului este noțiunea.

Copilul deficient de auz are dificultăți mari în receptarea noțiunilor de gramatică deoarece în limbajul mimico-gestual nu se regăsesc toate părțile de vorbire. Surzii confundă majoritatea cuvintelor de legătură, au dificultăți în declinarea substantivelor, în analiza verbelor (recunosc doar noțiunile de trecut, prezent și viitor), în înțelegerea rolului stilistic al verbelor, al nuanțelor temporale ale acestora.

O problemă extrem de dificilă pentru un copil surd este aceea a figurilor de stil - de exemplu înțelegerea metaforei - a noțiunilor cu caracter abstract, a noțiunilor de fantastic. De asemenea o problemă dificilă pentru un elev surd este scrierea unei compuneri. După îndelungi eforturi și cu ajutor, acest copil va scrie o compunere simplă de jumătate de pagină, la un nivel cu mult scăzut decât unul auzitor de aceeași vârstă (nivelul unui elev de clasa a III-a sau a IV-a). O explicație ar putea fi vocabularul sărac - câteva sute de cuvinte - motiv pentru care un surd motivează că nu poate sau că nu știe.

Limba română este învățată de copilul cu deficiență de auz asemeni unei limbi străine. Elevul surd învață topica în propoziție după reguli, deoarece nu și-a însușit-o până la vârsta de 3-4 ani, așa cum se întâmplă la un copil normal.

Aceste probleme pot fi soluționate parțial dacă există ca suport un manual care să aducă texte, exerciții, explicații care să detemine elevul surd (dar și elevul cu deficiență mintală ușoară/moderată) să lucreze conștiincios, conștient și responsabil.

Ideea care a declanșat scrierea acestei lucrări a fost aceea de a realiza un auxiliar, un ghid pentru elevii care învață în sistemul de educație specială cât și pentru profesorii care vin în acest sistem, ca urmare a lipsei, a necesității unui suport adecvat celor care au nevoie. Am pus accent în prima parte a lucrării asupra prezentării unor aspecte care definesc în mod special

elevul deficient de auz, capitolul al treilea se adresează elevului deficient de auz dar și elevului cu deficiențe, iar în partea a doua a lucrării propun un manual de limba și literatura română clasa a IX-a, care se adresează atât elevului deficient de auz cât și celui cu deficiență mintală ușoară sau moderată.

Manualele pe care s-a lucrat până în anii '90 au fost cele editate în anii '60. Conținuturile acestor cărți sunt depășite, textele nu au explicații și nici exerciții. În școlile speciale fiecare profesor caută texte pe care le adaptează la nivelul claselor, pregătește fișe de lucru diferențiat, proiecte de intervenție individualizate. Lucrând în școala specială, am realizat de-a lungul anilor material didactic pe care într-o formă sistematizată, atractivă am simțit nevoia să-l adun în această formă pentru elevii cu deficiențe, clasa a-IX-a. Acum se pune serios problema să adaptăm programa din învățământul de masă la nivelul elevilor cu deficiență de auz, deficiență mintală ușoară, deficiență mintală moderată.

1. CURRICULUM-UL ACTUAL DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ VERSUS ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

1.1. Curriculum-ul de limbă și literatură română în învățământul de masă

„Curriculumul este un baston cultural”

(G.R. Koopman)¹

Societatea modernă presupune integrarea coerentă și eficientă a tuturor cetățenilor în toate structurile acesteia, pe măsura calității pregătirii individului, a performanțelor sale și a aptitudinilor comportamental-cognitive. Până acolo, parcursul individual este marcat, format, dirijat de educația la nivelul structurilor școlare, prin diversele etape de școlarizare.

Școala, prin intermediul instrumentelor de care dispune - programe, plan de învățământ, curriculum etc. - adaptate în funcție de cerințele *pieței* și de *materialul* educabil, se adaptează acestora într-un demers de pliere eficientă și performativă.

Disciplina limba și literatura română, pe toată perioada educabilității individului are un rol hotărâtor în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități necesare integrării în viața socială. Pentru aceasta, este indispensabil să se exprime corect, clar și coerent în limba maternă, să asculte, să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise în diverse situații de comunicare.

Studiul limbii și al literaturii române are un rol deosebit în formarea unei personalități autonome și creative a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni. În ultimele decenii curriculum-ul a constituit principalul

¹ Apud Emanuela Ilie, *Didactica literaturii române, Fundamente teoretico-aplicative*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2008, p.24;

operator al reformelor școlare în sistemul educațional. Să nu uităm că în antichitatea clasică Socrate dialoga cu discipolii săi prin întrebări directe și punându-i să gândească.

Didactica tradițională a acestei discipline a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cât mai multe cunoștințe. Literatura națională era înțeleasă ca șir al creațiilor legitimate estetic și/sau ideologic. În domeniul studiului literaturii s-a impus perspectiva istorică și modelele de analiză tematică și structurală.

Astfel s-a creat un demers didactic bazat pe transmiterea de cunoștințe în care rolul predominant era al profesorului. Procesul de învățământ era centrat pe conținut, se puneau accentul pe activitatea de predare, învățarea era dirijată pe modelul *magister dixit* iar elevul era un *vas gol ce trebuie umplut*. Didactica tradițională a așezat profesorul în *centrul universului educativ, stabilind o relație de autoritate și dependență a elevilor de cadrul didactic și transformând comunicarea pedagogică într-un dialog unilateral*.²

În plan curricular, disciplinele de învățământ aveau o structură monodisciplinară, lecția era proiectată ca o succesiune de momente standardizate, predarea-învățarea se realiza numai în clasă, evaluările erau axate pe lucrări de control, extemporale, accentul se punea pe aspectul teoretic, pe definiții, date despre autor, exerciții de analiză gramaticală, compuneri după un plan stabilit, cu un subiect impus, exista *corvoada memorării comentariilor literare*, dictate de profesor și reproduse de elev, folosirea exclusivă a tablei ca mijloc de învățământ, *tirania manualului unic*...³ respectat ad-literam, metodele de predare-învățare erau cele *ex-cathedra* (expunerea, prelegerea, dictarea). Ca forme de activitate de activitate era folosită activitatea frontală, profesorul era autoritar, dictatorial.

Spre deosebire de etapa precedentă, reforma actuală mută accentul de pe asimilarea de cunoștințe de limbă și literatură pe formarea de competențe, mai exact competența de comunicare și competența culturală. Formarea de competențe presupune așezarea elevului în centrul activității didactice, profesorul este cel care facilitează cunoașterea, având rol de moderator, de ghid, fiind în relație strânsă cu elevul. Comunicarea presupune dialog constructiv, dispărând bariera dintre bancă și catedră. Sigur că autoritatea profesorului nu este subminată, ea fiind subînțeleasă și nu impusă.

Se practică curriculum-ul interdisciplinar și transdisciplinar, accentul fiind pus pe latura formativă, favorizându-se învățarea autonomă. Lecția se pliază după specificul elevilor și

² Romiță B.Iucu, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași, 2006, p.12;

³ Antonio Patraș, „Literatura în școală“, resurse: www.iasuluninersitar.ro/opinii-atitudini/opinii/2141-antonio-patras-literatura-in-scoala.html, 25 august 2011, h.18;

preferințele acestora, activitățile au locații variate (în clasă, dar și în afara clasei, vizite la muzee, excursii, întâlniri cu scriitorii, vizionare de filme, Centre de documentare și informare ale școlii). Pe lângă evaluarea formativă și sumativă, se practică autoevaluarea și coevaluare. Se lucrează pe texte la prima vedere, se aduc argumente pentru susținerea unui punct de vedere, elevii își pot exprima opinii și păreri personale; abordarea unui text din perspective diferite; elaborarea de portofolii și realizarea de proiecte individuale sau în echipă, diversificarea mijloacelor de învățământ, materiale auxiliare, metode activ-participative, folosirea manualelor alternative, activitatea frontală este combinată cu cea pe grupe și în echipe.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional expositiv-deductiv. Învățământul de tip euristic nu duce numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la latura unor trăsături de personalitate cum ar fi: *sporirea atenției, interesului, imaginației*.⁴

Reforma permanentă a curriculum-ului presupune o revizuire continuă a programei școlare. Deși modernizarea învățământului românesc presupune un drum anevoios în procesul instructiv-educativ, se poate observa că programa de limba și literatura română impune o înnoire structurală a însușirii limbii române.

Curriculumul sau programa școlară stabilește metodologic locul și rolul unei discipline în cadrul învățământului la toate nivelele.

Vistian Goia în *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu* prezintă câteva principii care stau la baza elaborării noii programe pentru clasele V-VIII, dintre care amintim:

- Adoptarea unui model flexibil și deschis de proiectare curriculară
- Accentuarea caracterului activ și actual al studiului limbii române
- Renunțarea la compartimentarea disciplinei în limbă și literatură
- Promovarea unei paradigme între exprimarea orală și scrisă
- Acordarea unei atenții sporite formării de priceperi și deprinderi și nu transmiterii de informații în sine despre limbă și literatură.⁵

Dacă ar fi să facem o analiză SWOT a programei școlare, am putea menționa următoarele puncte tari: posibilitatea oferită profesorului de a alege conținutul în funcție de nivelul de pregătire al elevului, faptul că apariția standardelor de performanță unice, duce la o

⁴ Constantin Șchiopu, *Metodica predării literaturii române*, Editura Carminis, Pitești, 2009, p.10;

⁵ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002, p.26;

obiectivitate ridicată a examenelor, prezența în număr mare a exemplurilor de activități de învățare ceea ce îi ajută mai ales pe profesorii tineri.

Ca puncte slabe menționăm faptul că prin introducerea termenului de *competență*, apar nedumeriri în ceea ce privește proiectarea didactică atunci când se au în vedere *obiectivele cognitive, afective, psihomotorii*.

Prin urmare, programa actuală propune trecerea de la centrarea pe obiective pe competențe, adică pe ceea ce poate să facă elevul, aspectele formative ale procesului didactic, în felul acesta, devenind preponderente.

În ceea ce privește paradigma în jurul căreia se structurează disciplina *Limba și literatura română în gimnaziu și în liceu*, ea se bazează pe modelul *comunicativ-funcțional* urmărind formarea competenței de comunicare prin dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare: *înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea*.

În paradigma acestui model, se observă prezența a două componente: *una comunicatională și una funcțională*. Prima componentă este dată de ideea de comunicare, idee prezentă și în denumirea primei arii curriculare. *Limbă și comunicare*. Componenta funcțională presupune ca dezvoltarea competenței de comunicare în diverse planuri să se realizeze prin exersarea capacităților de comunicare și interpretare, ceea ce înseamnă că elevii devin factori activi propriei formări.

De altfel, programele școlare precizează că scopul studierii limbii și literaturii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma *un tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete de viață cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om...*⁶

Modelul comunicativ-funcțional l-a înlocuit pe cel tradițional, comportamentat artificial în *Limbă și Literatură*. Programele actuale fac referire la cele patru capacități fundamentale ce vizează competența de comunicare: *capacitatea de producere și cea de comprehensiune a textului oral, capacitatea de producere și cea de comprehensiune a textului scris*.⁷

Procesul de predare-învățare este ancorat în domenii de referință noi care au în vedere termeni-cheie precum: pragmatic lingvistică (utilizarea limbajului dar nu a sistemului

⁶Curriculum Național. *Programe școlare pentru clasele a V-VII-a, Aria curriculară limbă și comunicare, Limba și comunicare, Limba și literatura română*, 2009, p.3;

⁷ Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ediția a 5-a, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p.20;

lingvistic), actul lecturii, al interpretării, procesele de comprehensiune și de producere de text, noi strategii de învățare (dezbateră, jocul de rol, atelierul de scriere și de lectură, interviul etc.), coexistența scrisului și oralului, prezența unor tipuri de texte diverse, insistența asupra proceselor cognitive, noi metode de evaluare precum proiectul, portofoliul.

În funcție de competențele generale sunt stabilite finalitățile învățării, sunt selectate conținuturile și sunt organizate strategiile de predare-învățare-evaluare.

Demersurile pe care trebuie să le inițieze profesorul în vederea dezvoltării competenței culturale sunt: trezirea interesului pentru lectură și inițierea elevului în comprehensiunea și interpretarea textului, dar și valorificarea dimensiunilor textului literar (literatura ca reflecție asupra lumii și a condiției umane și ca mărturie scrisă a unei epoci).

Scopul studierii limbii și literaturii române pe parcursul învățământului obligatoriu este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să se exprime corect, clar, coerent în limba maternă, să asculte, să înțeleagă mesaje orale și scrise, în diverse situații de comunicare.

Studiul limbii și literaturii române presupune de asemenea, o contribuție esențială la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică.

Didactica limbii și literaturii române este tributară atât domeniului științelor educației, cât și domeniului științelor limbii și literaturii: sprijinindu-se pe studierea în școală a unor fenomene/fapte lingvistice și literare concrete, ea beneficiază de aportul lingvisticii, morfosintaxei, foneticii, lexicologiei, stilisticii pe de o parte, al teoriei literaturii, istoriei literaturii române, criticii literare, pe de altă parte. De aceea trebuie să-și impună astăzi statutul de știință dacă nu de sine stătătoare, măcar de o complexitate evidentă.

1.2. Curriculum-ul de limbă și literatură română în învățământul special

Plecând de la curriculum-ul actual, trecerea de la învățământul de masă la cel special se face ținând cont de condițiile, nevoile și cerințele copilului cu deficiențe. Adaptarea planului cadru se face ținând cont de dispozițiile legislative și metodologice, de factorul psihologic, în conformitate cu obiectivul final al educatibilității: integrarea copilului cu CES în societate.

Una dintre calitățile unui curriculum adaptat trebuie să fie flexibilitatea sa ridicată, astfel încât să permită fiecărui copil dezvoltarea în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta, este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea instruirii și modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă să se facă diferențiat.

Argumentele care stau la baza unui curriculum adaptat sunt:

- a. respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție, pe măsura posibilităților și capacităților sale
- b. formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat, care să permită adaptarea și integrarea sa socială
- c. asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber
- d. dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă a problemelor, autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptare și integrare.⁸

2. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE PENTRU COPILUL CU DEFICIENȚE

2.1. Generalități

Școala reprezintă un câmp de negociere valorică, unde actorii implicați în procesul instructiv-educativ își etalează atitudini, preferințe, interese, propun modele comportamentale, deslușesc valorile care intră și care ies din acest mediu. Alături de elevi, profesorul reprezintă unul dintre protagoniștii principali.

Dacă în școala tradițională profesorul este privit ca fiind o autoritate care deține adevărul și care împărtășește acest adevăr elevilor prin intermediul procesului de predare, în școala modernă profesorul este o sursă de experiență pentru elevii clasei.

De-a lungul anilor, de când sunt cadru didactic într-o unitate de învățământ special, am învățat că orice clipă trăită alături de copiii cu CES reprezintă o experiență, o încercare, o reușită sau un eșec. Școala specială are ca scop formarea și dezvoltarea unor deprinderi, atitudini, competențe specifice, pentru a crea premisele necesare integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiențe.

Ca profesor de limba și literatura română în școala specială am înțeles că trebuie să îmbin o varietate de trăsături aptitudinale cum ar fi: empatia, sensibilitatea și dragostea pentru copii, capacitatea de cunoaștere a individualității copilului, să dau dovadă că dețin abilități specifice deficienței copilului, ca de exemplu deficiența auditivă (stăpânirea limbajului mimico-gestual, sistemul dactil). Este important ca profesor al unui copil deficient de auz să cunoști limbajul semnelor, să știi să-l folosești în activitatea instructiv-educativă deoarece acest limbaj ajută semnificativ în munca la clasă. Am învățat că trebuie să dețin o serie de calități: fizice, intelectuale, de voință și caracter, tact și măiestrie pedagogică, capacitate managerială, însușiri afective.

⁸ A se vedea și Alois Gherguț, "Educația specială și elemente de didactică" în *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași, 2005, p.217;

Calitatea fizică impune existența unei stări de sănătate bună, având în vedere că efortul educațional depus în activitatea cu elevii deficienți de auz nu este recompensat cu succese educaționale. În privința calităților intelectuale aptitudinea de a asimila cunoștințe noi este necesară și obligatorie. Dintre însușirile afective, dragostea față de copii și optimismul pedagogic (încrederea în elev, în posibilitățile lui de dezvoltare) sunt importante.

Profesorul care-și iubește copiii cu deficiențe are o atitudine atentă, caldă, delicată, este sensibil față de toate încercările și succesele. Modul cum se îmbracă și cum vorbește, atitudinea față de colegi, față de autorități, disciplina în muncă se constituie în modele pentru elevii cu deficiență auditivă. În concepția pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, proiecta și organiza actul educațional are nevoie pe lângă o bună pregătire de specialitate, de tact și măiestrie pedagogică. Acestea se însușesc și se dezvoltă sub forma profesiei de cadru didactic. În acest context profesorul trebuie să îndeplinească patru condiții:

- să cunoască procesele psihice și caracteristicile lor în evoluția elevilor
- să cunoască concepțiile și principiile care stau la baza unei pedagogii și a unei educații moderne
- să cunoască cum să transmită și să adapteze conținuturile disciplinelor predate
- să cunoască strategiile didactice necesare conceperii, organizării, proiectării și desfășurării cu eficiență a activităților.

Astfel, profesorul care lucrează cu elevii surzi și nu numai, trebuie să-și dimensioneze în permanență rolurile, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, promovând o învățare interactivă și stimulând potențialul creator al discipolilor săi.

Pășind în lumea tăcerii descoperi oameni exact ca toți ceilalți, inteligenți, talentați, sensibili, frumoși, doar că simțul lor auditiv nu-i servește la nivel optim. Noi, auzitorii, îi învățăm să vorbească, iar ei, la rândul lor ne învață să prețuim mai mult ceea ce avem și ceea ce știm.

Plecând de la toate acestea, ca punct nevralgic se constată o lipsă a mijloacelor didactice, a materialului efectiv - în speță manuale - adaptate concret sistemului de învățământ special. Prin demersul nostru încercăm să elaborăm un astfel de instrument de lucru, ținând cont explicit de practica în învățământul special, și de normele metodologice menționate în curriculum.

3. PROPUNERE DE MANUAL PENTRU CLASA A IX-A LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ADECVAT COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

În elaborarea planului lucrării am ținut cont de programa de clasa a IX-a de limba și literatura română, în ceea ce privește alegerea temelor pentru studiu. Drept urmare am optat pentru următoarea structură:

1. Literatură

2. Comunicare

3. Elemente de limbă română

CAPITOLUL I - JOC ȘI JOACĂ

Literatură

1. Ion Creangă - *Amintiri din copilărie* (fragment)

Comunicare

1. Relații semantice: sinonime, antonime, omonime, paronime.

CAPITOLUL II - ȘCOALA

Literatură

1. Ion Luca Caragiale - *Bacalaureat*

2. Ion Luca Caragiale - *Un pedagog de școală nouă*

Comunicare

1. Situația de comunicare: emițător, receptor, mesaj

Elemente de limbă română

1. Cuvântul: structura cuvântului (vocale, consoane, silabe)

2. Despărțirea în silabe

3. Scrierea cu majuscule.

CAPITOLUL III - IUBIREA

Literatură

1. Mihai Eminescu - *Sara pe deal*

2. George Coșbuc - *Numai una*

Comunicare

1. Textul epistolar. Scrisoarea

Textul nonliterar

1. Scrisoarea Veronicăi Micle către Mihai Eminescu

Lectură suplimentară

1. Despre Veronica Micle.

CAPITOLUL IV - CĂLĂTORIA, AVENTURA

Literatură

1. Ion Creangă - *Povestea lui Harap-Alb*

2. Radu Tudoran - *Toate pânzele sus*

Comunicare

1. Probleme de ortografie, ortoepie și de punctuație

Textul nonliterar

1. Itinerar de călătorie.

CAPITOLUL V - EXEMPLE, MODELE, PERSONALITĂȚI

Literatură

1. Mihai Sadoveanu - *Frații Jderi* (fragment)
2. balada populară - *Monastirea Argeșului*

Comunicare

1. Comunicarea orală - Monologul

Elemente de limbă

1. Erori în exprimare: pleonasmul.

CAPITOLUL VI - SCENE DIN VIAȚA DE IERI ȘI DE AZI

Literatură

1. George Călinescu - *Enigma Otiliei* (fragment)
2. Silviu Angelescu - *Calpuzanii* (fragment)

Comunicare

1. Stiluri funcționale.

CAPITOLUL VII - FAMILIA

Literatură

1. Marin Preda - *Moromeții* (fragment)
2. Ion Creangă - *Amintiri din copilărie* (fragment)

Comunicare

1. Comunicarea orală - Dialogul

În ceea ce privește abordarea conținuturilor învățării, am optat pentru abordarea următoarei structuri:

Literatură:

Elevii vor primi informații privind:

- biografia fiecărui autor
- activitatea literară
- lectura textelor studiate
- cunoașterea sensului corect al noilor termeni
- cunoașterea sensului cuvintelor în context
- subiectul textului citit
- caracterizare a personajelor
- moduri de expunere: povestire, narațiune, descriere, dialog

-întrebări, exerciții, teste

Comunicare:

Elevii vor primi informații privind:

- cunoașterea situației de comunicare
- recunoașterea emițătorului, receptorului precum și a mesajului care se transmite
- relațiile semantice: sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie
- identificarea unui text epistolar
- identificarea problemelor de ortografie, ortoepie și de punctuație
- recunoașterea textului narativ și a celui descriptiv
- tipuri de comunicare scrisă și orală
- dialogul - structură, replici, reguli
- exerciții, teste

Elemente de limbă română:

Elevii vor primi informații privind:

- identificarea structurii unui cuvânt
- despărțirea corectă a cuvintelor în silabe
- identificarea erorilor în exprimare: pleonasmul

Bibliografie

Psihologie, pedagogie, didactică generală

- Abrudan C., *Elemente de psihopedagogie specială*, Editura Europrint, Oradea, 2003;
- Angelescu, Silviu, Nicolae, I.Nicolae, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a-IX-a*, Editura ALL, București, 1999;
- Ciupercă Livia, *Proiectarea didactică*, Editura Spiru Haret, Iași, 2005;
- Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Giurgea, M., *Metodologia receptării operei literare*, Editura Spiru Haret, Iași, 1999;
- Gherguț A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, 2001;
- Gherguț A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005;
- Iucu, B. Romiță, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Ediția a II-a, Editura Polirom, colecția Collegium, Iași, 2006;
- Manolache Gh., *Surdmutitatea. Ortofonie. Limbaj auzitori și surdomuți*, Editura Medicală, București, 1980;
- Ministerul Educației și Cercetării, *Ghid metodologic*, Aria curriculară Limbă și comunicare, 2002;
- Neamțu, Cristina, Alois Gherguț, *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*, Editura Polirom, Iași, 2000;
- Verza E., *Psihopedagogie specială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997

Didactica limbii și literaturii române

- Chiprian, Cristina, Ciupercă, Livia, *Alternative didactice-limba și literatura română*, Editura Spiru Haret, Iași, 2002;
- Crăciun C. , *Metodica predării în gimnaziu și în liceu*, Editura Emia, Deva, 2004;
- Davidoiu-Roman, Anca, Mihăilă, Constanța, Stoica, Dumitrița, *Limba și literatura română*, Manual pentru clasa a-IX-a, Editura Corint, București, 2004;
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, seria Didactica, Cluj-Napoca, 2002;
- Eftinie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Ediția a IV-a, Editura Paralela 45, Pitești, 2008;
- Iancu, Marin, Lăzărescu Rodica, *Limba și literatura română*, Manual pentru clasa a-IX-a, Editura Corint, București, 2008;
- Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române, Fundamente teoretico-aplicative*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2008;
- Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, Editura Polirom, colecția Collegium, Iași, 2008;
- Ilie, Emanuela, *Elemente de didactica literaturii române*, Editura Universității "Al.I.Cuza", Iași, 2007
- Neamțu C., *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura, Polirom, 2003;
- Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008;
- Parfene, C., *Literatura în școală*, Editura Universității "Al.I.Cuza" , Iași, 1997;
- Parfene, C., *Compozițiile în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980;
- Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- Pavelescu, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010;
- Secieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, Editura Studls, Iași, 2008;
- Șchiopu Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Editura Carminis Educațional, Pitești, 2009.

Documente Curriculare

- Angelescu, Silviu, Nicolae, I. Nicolae, Ionescu, Emil, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, Editura ALL EDUCAȚIONAL, București, 1999;
- Dumitrașcu, Sechi, Cornelia, Bârsan, Bârcă, Silvia, *Îndrumător pentru reeptarea textelor literare pe baza manualelor alternative de clasa a VI-a*, Casa Editorială Regina, Iași, 2003;
- Goian, Maria, Emilia, Got, Miorița, Manolache, Emilia, *Limba română, Manual pentru clasa a V-a*, Editura Teora, București, 2007;
- Iancu, Marin, Lăzărescu, Rodica, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Corint, București, 2004;
- ***MEN-CNC, *Curriculum Național, Programe școlare pentru clasele aV-a-aVIII-a*, aria curriculară Limbă și comunicare, Editura Cicero, București, 1999;
- Săvoiu, Adrian, *Limba și literatura română, Manual pentru Școala de arte și meserii, clasa a-IX-a*, Editura BIC ALL, București, 2004;

DECONECTARE SOCIO-EMOȚIONALĂ

Mancaș Mihaela,

Profesor învățământ preșcolar, Gradul I, G.P.P. Școala Gimnazială „Al. Vlahuță” Iași

Pandemia a venit parcă pe neașteptate, ca mai toate lucrurile pe care ți le oferă viața. Oricât de ireal ni s-a părut uitându-ne la televizor și aflând vești despre această maladie, pe atât de real a devenit în 2020. Multe lucruri au fost lăsate ca și cum am pleca într-un concediu și ne vom întoarce repede-repejor la normal. Însă nu vom mai ști acel normal, dar vom construi noi un alt normal...pentru noi, pentru copiii noștri, pentru viitorul nostru.

Copilul realizează mai greu ce avea și ce a pierdut, însă adultul înțelege acest impact pandemic atât din punct de vedere fiziologic, dar și psihologic. Dacă un adult nu este echilibrat, nici copilul nu poate fi echilibrat.

Odată cu închiderea grădinițelor și a școlilor, implicit separarea de prieteni și pedagogi, a însemnat și pierderea, de neînțeles, unor persoane de referință pentru copii. Poate acest impact nu a fost resimțit la început, însă ulterior lipsa unei rutine și lipsa unui echilibru social a făcut simțită această oprire subită a ceea ce noi știam, a ceea ce noi cunoșteam și apreciam.

Mai toate activitățile care ne scoteau din casă, ne apasă parcă mai mult acum, decât înainte, deoarece acum ne sunt deprivat și ori de câte ori ne gândim la ele, așteptăm momentul în care ne putem bucura din nou de acele mici și banale clipe de socializare în aer liber. Mai ales acum, când această pandemie ne ține departe de bucuria distracției în aer liber, împreună.

Pentru copii este cel mai greu. Cu cât ești mai mic, cu atât nu poți percepe aceste noi reguli și cu atât mai frustrat devine un părinte/profesor care-și dorește doar ce este mai bine pentru copil. Să crezi și să menții o structură care să facă posibilă viața socială în condițiile actuale este greu.

Personalitatea umană este conturată și dezvoltată prin intermediul educației. Acest proces este o necesitate în evoluția sa, atât din punct de vedere individual cât și social.

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. Pe măsură ce copilul dobândește controlul asupra comportamentului, emoțiile sunt exprimate prin modalități tot mai subtile, acesta învățând să reacționeze în conduite aprobate social. Este nevoie de repetiție și de exercițiu al

acestui pentru a-și forma capacitatea de stăpânire a emoțiilor, astfel formându-se matricea memoriei afective. Tot prin repetiție preșcolarul își dezvoltă competențe socio-emoționale, înțelegând propriile emoții raportate la sine sau la cei din jurul său de aceeași vârstă sau de vârstă diferită de a lor. Între 3 și 6 ani copiii pot înțelege cauzele emoțiilor și ale comportamentelor celorlalți.

Exprimarea adecvată a emoțiilor presupune exprimarea acestora într-o manieră avantajoasă pentru interacțiune și pentru menținerea relațiilor sociale de-a lungul timpului. Dezvoltarea emoțională influențează dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale.

Pentru a putea înțelege cauzele emoțiilor e nevoie de capacitatea de a le conștientiza. Achiziționarea etichetelor verbale ale emoțiilor facilitează discuții despre ele și cauzele lor. Este necesar să se facă asocierea între situație și emoția trăită, să se poarte discuții în familie/grădiniță, pentru a se încuraja reflectarea asupra consecințelor produse de exprimarea emoțiilor. Formarea și dezvoltarea competențelor emoționale influențează în mod esențial dezvoltarea competențelor sociale.

Dezvoltarea emoțională și socială a copilului sunt aspecte esențiale în evoluția sa.

Dezvoltarea emoțională la preșcolari se reflectă în achiziția unor abilități sau competențe specifice de prelucrare, exprimare și control emoțional, denumite competențe emoționale. Înțelegerea emoțiilor presupune abilitatea de a identifica trăirile emoționale, evaluarea inițială a mesajului emoțional transmis de celălalt.

Nu de puține ori s-a observat că problemele emoționale sau de comportament ale copiilor indică deficit în dezvoltarea unor abilități socio-emoționale. Înțelegerea acestei relații este de un real folos factorilor educativi în a-și centra intervenția pe nevoia copilului și pe dezvoltarea comportamentelor alternative, care să susțină adaptarea la contextul social al copilului. Mai ales în contextul actual, într-un timp în care încercăm să comprimăm timpul și frustrările sau confuziile noastre. Totuși, înțelegând acest context, putem afirma faptul că situația actuală nu favorizează o dezvoltare optimă a copilului mic, nici din punct de vedere emoțional, dar nici din punct de vedere social.

Oricât am adaptat grădinița la noile cerințe educaționale, on-linul nu favorizează înțelegerea de deplin a emoțiilor sau o exprimare și o înțelegere exactă a interacțiunii sociale, implicit emoționale. Emoțiile nu pot transcende sticla monitorului, iar activitățile fiind coordonate verbal de către cadrul didactic, însă acestea fiind supravegheate de către părinte, emoțiile preșcolarului sunt îngrădite, reținute de lipsa contextului social potrivit vârstei copilului. Acestuia lipsindu-i interacțiunea cu copiii de aceeași vârstă, nu-și poate explora întregul spectru emoțional.

Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Preșcolarii denumesc expresii faciale cu mai multă precizie decât descriu cauzele și consecințele emoțiilor. Când un copil trăiește o emoție puternică, indicat ar fi să întrebăm cum se simte, astfel copiii vor învăța că este normal să experimenteze diverse emoții și să vorbească despre ele. În copilăria timpurie, poate exista o corespondență de unu la unu între trăirea emoțională și exprimarea emoțională, în sensul că majoritatea copiilor exprimă exact ceea ce simt. Pe de altă parte, în această perioadă pot apărea diferențe individuale datorate temperamentului.

Într-un context pedagogic, prin observarea zilnică, cu niște repere precise în funcție de specificul vârstei, putem interveni în modelarea comportamentului copilului mic. Prin interacțiunea socială putem găsi resurse, activități și jocuri în care copilul-și poate înțelege mai bine trăirile lăuntrice, emoțiile exprimate și simțite.

Pe măsură ce copiii cresc, experimentarea lor emoțională este din ce în ce mai tare afectată de valorile culturale și de stereotipurile de gen. Înțelegerea emoțiilor celorlalți este importantă deoarece copiii se bazează pe aceasta pentru a-și ghida comportamentul lor în acțiunile sociale și a discuta despre emoțiile celorlalți. Abilitatea de a înțelege și descrie emoțiile celorlalți este necesară pentru manifestarea empatiei. Empatia contribuie la reducerea sau inhibarea comportamentelor antisociale îndreptate împotriva celorlalți.

Dacă ne gândim din punct de vedere social, emoțiile sunt „educate” într-un context social adecvat specificului vârstei. Astfel putem vorbi despre comportamente și competențe sociale.

Una din nevoile cruciale ale copiilor este aceea de conectare cu cei din jurul său.

Conectarea facilitează sentimentul de siguranță și reprezintă o fundație pentru o dezvoltare armonioasă din punct de vedere emoțional și social. Acest proces are un impact puternic asupra modului în care ei experimentează lumea din jurul său, asupra modului în care ei își exprimă și își gestionează emoțiile, își stabilesc relații pozitive cu ceilalți.

Dezvoltarea socială și emoțională acoperă mai multe zone interrelaționale de dezvoltare, precum interacțiunea socială, conștientizarea emoțională și autoreglarea emoțiilor. Pe măsură ce copilul progresează social, el învață să evolueze, să-și ajute prietenii, să coopereze și să empatizeze cu cei din jurul său. El are nevoie să-și dezvolte aceste abilități astfel încât să-și poată dezvolta gândirea în perspectivă, controlul de sine, stima de sine și capacitatea de a susține relații benefice cu ceilalți.

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de

îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui.

Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta. Focusându-ne pe acest gen de creștere, copilul va deveni conștient de propria capacitate de a recunoaște și de a înțelege sentimente, acțiuni și modul în care acestea îl pot afecta, pe el și pe cei din anturajul său.

Dacă vorbim despre evoluție în plan social și emoțional, copilul cunoaște întâi această interacțiune într-un mediu familiar, la nivel micro și macro (extinsă), apoi experimentează într-un mediu mai formal, cel al grădiniței. Grădinița aduce un aport clar dezvoltării sociale, deoarece copilul are oportunitatea de a interacționa mai mult cu copiii de vârstă similară și într-un mediu pedagogic. La vârsta preșcolară, rutina ajută la progresul individual, emoțional, prin învățarea autoreglării, pentru o predictibilitate mai bună a situațiilor și are nevoie să știe ce se așteaptă de la el prin cunoașterea a ceea ce va urma, oferindu-i o stabilitate emoțională. Dezvoltându-și autocontrolul, copiii își dezvoltă capacitatea de concentrare și de creștere a atenției. Încep să își stabilească obiective și să își organizeze și prioritizeze sarcinile în așa fel încât să își atingă obiectivele eficientizându-și timpul.

Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unui echilibru emoțional copiii învață să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au, învață cum să facă deosebire între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând învață să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea, în felul acesta, să răspundă corespunzător. Copiii ce învață de mici aceste aptitudini sunt mult mai capabili să lucreze, să coopereze, să stabilească atribuții în cadrul unui grup, să respecte dreptul de a vorbi și a fi auzit al fiecărui membru al grupului. Devin mai puțin egoiști, încurajând și apreciind contribuțiile fiecăruia și nu doar a sa. Învață să împărtășească lucruri și idei, să arate respect, grijă și bunătate față de ceilalți.

De-a lungul timpului oamenii de știință au observat că principalul predictor care asigură adaptarea la viața adultă nu sunt un potențial cognitiv ridicat, ci abilitatea copiilor de a stabili relații cu cei din jur. Prietenii/colegii sunt resurse emoționale pentru petrecerea într-un mod plăcut a timpului. Cercetătorii arată că perioada de timp în care o persoană râde, zâmbește, vorbește cu cei din jur este mult mai mare între prieteni decât între persoane care se cunosc mai puțin. În aceste momente de relaxare se descarcă în organism anumite substanțe chimice, denumite endorfine, care întăresc sistemul imunitar. De asemenea, prietenii reprezintă o resursă scut față de efectele negative a unor evenimente externe.

Deoarece abilitățile emoționale și sociale au un rol atât de important în viața noastră, părinții și celelalte persoane implicate în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica diferențelor de gen și despre necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe în perioada preșcolară, perioadă care este optimă din punctul de vedere al achizițiilor socio-emoționale.

Dezvoltarea emoțională și socială a copilului sunt aspecte esențiale în evoluția sa și în special în procesualitatea învățării, de aceea atât educatorii, cât și părinții trebuie să acorde o importanță deosebită și acestui segment de educație.

Este important să știm că promovarea educației emoționale și sociale vizează orice vârstă, urmând principiul învățării permanente, pe tot parcursul vieții, întrucât niciodată nu e prea târziu să devenim conștienți de propriile emoții și sentimente (devenind capabili de autocontrol), precum și de cele ale celor din jur.

Dezvoltarea socio-emoțională presupune însușirea acestor abilități ajutându-i pe copii să își observe comportamentul, pentru ca mai apoi să îl poată corecta atunci când devine deranjant pentru ei sau pentru cei din jur.

Treptat ei învață să facă față stresului și frustrării, să se autodisciplineze și să își controleze impulsivitatea. Învață să ia decizii responsabile analizând cu atenție situațiile și anticipând consecințele comportamentelor lor.

Toate aceste aspecte nu pot fi redade în contextul on-line. Lumea virtuală este pentru redare de cunoștințe și de informații, însă neștiind cum sau unde să procesăm toate aceste cunoștințe efectul este invers.

Copiii au capacitatea fantastică de a face realul ireal, realul devine fantasticul atunci când adultul își face curaj și poate păși, chiar dacă este pentru puțin timp, în lumea fantastică a celui mic. Ruperea de rutina casnică a unui adult aduce beneficii tuturor celor implicați din acea familie. Grădinița de acasă poate aduce beneficii tuturor celor implicați în acest proces, dacă adultul se poate transpune cu totul în lumea celui mic, cu îndrumarea educatorului. Deși reticența la provocări și la nou face parte din noi ca și ființă umană, ne putem uita puțin la copiii noștri și să vedem că e o.k. să explorăm și e o.k. să ne rupem, chiar și pentru 30-60 de minute, din „treburile” unui adult.

Hai să desenăm, hai să confecționăm, hai să „facem” de mâncare, hai să dansăm, hai să facem experimente...etc... toate acestea poate ni se par copilării, dar le-ați explorat în perioada când grădinița s-a mutat acasă?! Aceste mici copilării ne vor umple de energie și ne vor conecta într-un mod fantastic cu copilul.

În urma unui studiu cerut de organizația Save The Children multe familii se bucură de timpul de calitate petrecut cu cei mici. Ideal ar fi să păstrăm amintirea acestui sentiment, dar și puțină modestie când totul va reveni la un normal. După pandemie, ar trebui să nu uităm cât de prețios este timpul petrecut cu copiii noștri. Și nici nevoia celor mici de a petrece timp afară, cu prietenii lor la joacă.

Bibliografie

- Boncu, Șt., Nastas, D. (2015). Emoțiile complexe, Editura Polirom, Iași
- Denham, S., Von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., Caverly, S. (2002). Emotions and social development in childhood, Blakwell Publishers.
- Dumitrana, M. (2000). Copilul, familia și grădinița, Editura Compania, București.
- Canon, G. (2009). Cum să susținem copilul în funcție de temperamentul său, Editura Didactica, București.
- Glava, A., Glava, C. (2002). Introducere în pedagogia preșcolară, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Griffiths, P. E. (2004). Is Emotion a Natural Kind?, ediție de Robert C. Solomon. Oup Usa
- Kallay, E., Catrinel A. Șt. (2007). Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari, Editura ASCR, Cluj Napoca

EFACTELE TEHNOLOGIEI MEDIATICE ȘI DESPRE CREȘTEREA COPIILOR ÎN LUMEA DE AZI

Claudia Stoica

Profesor logoped, Centrul Logopedic Interșcolar Iași

Limba nu e doar un mijloc de generalizare. Este în același timp, o sursă a gândirii. Atmosfera verbală în care este ancorat copilul, organizează rețelele neuronale și intelectul îl ajută să învețe să raționeze, să relaționeze, să reflecteze și să răspundă la provocările lumii (Alexander Luria, 1956).

Privarea severă de limbaj în primii ani de viață conduce la schimbări neuronale cu afectarea vorbitului și a înțelegerii.

Formele mai subtile de limbaj, cum ar fi vizionarea televizorului nu sunt atât de evidente dar pot în cele din urmă să afecteze de a gândi în mod abstract.

Este posibil ca acei copii care petrec zilnic un timp îndelungat în fața calculatorului sau/și în fața televizorului să aibă creierul dezvoltat diferit față de al celor care se implică în activități fizice, interpersonale și cognitive?

Răspunsul la această întrebare, primit din partea unui cercetător ca dr. Richard M. Lerner, profesor la Universitatea de Stat din Pennsylvania, specialist în dezvoltarea mentală a copiilor și tinerilor, este unul afirmativ: „Din moment ce tinerii sunt atrași de un alt tip de activitate (privitul la TV), decât cei aparținând altor generații, atunci și funcția, și structura creierului vor fi alterate”.

Trăim într-o cultură a dependențelor și cultura dependențelor se bazează pe cercuri vicioase. Cu cât consumi mai mult, cu atât crește nivelul de depresie. Cu cât crește nivelul de depresie, vei consuma și mai mult ca să închizi această nevoie, necesitate. Creierul învață stimulul și se creează un traseu al plăcerii. Se instalează astfel dependența. Creierul și-a creat niște rețele neuronale care determină dependența.

Calculatorul și televizorul sunt principalele mijloace prin care este modelat creierul copilului de astăzi. Este o activitate care cere foarte mult timp. Astfel, un copil consumă, în medie, 3 ore pe zi în fața unui ecran și asta se întâmplă la vârste foarte mici. La vârste mai mari se ajunge și la o medie de 7 ore pe zi. Dacă în camera copilului se află un calculator și un televizor, timpul alocat ajunge la 11 ore pe zi, media electronică. Copilul pleacă de la școală, vine acasă și stă conectat pe diverse rețele de socializare. E o realitate pe care o putem observa la un număr foarte mare de copii.

Creierul în fața calculatorului sau al televizorului se modifică structural, mai ales la vârste foarte fragede. Creierul copilului nu funcționează normal. Creierul său are reduse activitățile de la nivelul anumitor zone. Stând multe ore în fiecare zi, nu se dezvoltă acele rețele neuronale care îi sunt necesare în viață.

Într-un studiu din S.U.A, condus de cercetătorul american dr. Dimitri Christakis, despre influența mediului virtual asupra dezvoltării neuropsihice a copiilor constată că fiecare oră pe care copilul o petrece în fața unui ecran, la vârste foarte mici, crește cu 30% apariția problemelor legate de deficit de atenție și de hiperactivitate la vârsta de 7 ani. Acest subiect de studiu este extrem de vast, însă o concluzie importantă este aceea că, vizionarea asupra creierului nu produce unde alpha.

Undele alpha sunt undele de relaxare, când nu trebuie să gândești prea mult sau nu trebuie să te gândești neapărat la ceva. E asemenea unei stări de visare, trec toate gândurile prin mintea ta, e ca o stare hipnotică, cu o frecvență de 13-18 Hz. Reprezintă o frecvență joasă. La 40-50 Hz creierul funcționează în unde beta. Sunt situațiile în care suntem în stare de veghe, alerți sau anxioși. Aceasta nu este o activitate care să favorizeze gândirea copilului, ci dimpotrivă, o defavorizează. Copilul cu cât stă mai mult în undele alpha, cu atât mai mult va dori undele alpha. Acest lucru înseamnă că el nu se mai concentrează.

Creierul său se obișnuiește să stea visător. De multe ori, învățătoarea îi spune elevului să facă un anumit lucru și parcă informația trece pe lângă copil. Îi vorbești și nu se poate concentra. Acești copii vor căuta acele activități care le cer undele alpha (de exemplu, muzica, ritmul, dansul creează o stare hipnotică). Copilul nu poate munci. El nu a fost învățat cu activitatea și o va face greu, cu dificultate sau cu neplăcere.

Pe emisfera stângă, creierul nu mai funcționează corect. Se reduce activitatea. Asta înseamnă că toate activitățile care sunt procesate acolo nu vor funcționa normal. Aceste activități sunt: limbajul, gândirea logico-matematică, gândirea analitică, gândirea cauzală, gramatica, matematica. Copiii au un deficit de înțelegere în spațiul acestor obiecte reale pentru că ei nu sunt dispuși să lucreze. Lor le este redus nivelul de gândire cauzală (de exemplu, se întâmplă ceva și nu te întrebi de ce s-a întâmplat). În momentul în care emisfera stângă nu se mai dezvoltă, nu progresezi. Observăm la copiii de astăzi că dacă îi întrebi despre ce vor face în viitor, ei nu știu încotro se vor îndrepta.

Gramatica, folosirea limbajului gramatical, exprimarea în sintaxa frazei are mult de suferit atunci când un copil petrece mult timp în fața unui ecran. În momentul când te uiți mult la calculator sau la televizor nu mai poți să te exprimi. La logopedie vor veni tot mai mulți copii care nu pot să vorbească, care nu și-au dezvoltat suficient limbajul și abilitățile de vorbire. Creierul prefrontal este responsabil de toate funcțiile de control: motivația, controlul instinctelor, controlul emoțiilor, inițiativa, curiozitatea, implicarea, organizarea. În majoritatea cazurilor, viziunea produce deficit.

Copiii sunt lipsiți de atenție, se concentrează cu dificultate pentru că le-a fost afectată zona de atenție din cortexul prefrontal. Acești copii nu au motivație. Știm că fără atenție și fără motivație, copilul nu va putea realiza aproape nimic. De exemplu, nu poți scrie o propoziție fără a avea o motivație. Uiți de ce ai început să scrii sau nu mai ești atent și începi să faci altceva (lipsa abilității de a face tranziția de la o activitate la alta).

Învățătoarea îl roagă pe copil să facă ceva și el nu face nu pentru că nu poate sau nu vrea, ci pentru că nu poate. Are deficite la nivelul funcțiilor executive, a proceselor neuropsihologice care intervin în autoreglare. Această concluzie îi aparține psihologului clinician Russell Barkley (2002). Capacitatea de a putea face ceva vine dintr-o motivație profundă. Sunt copii care au o motivație foarte puternică și alții care nu au motivație. Aceștia din urmă au nevoie de o recompensă mare, rapidă și vizibilă ca să poată să facă o acțiune anume. Acest lucru arată că sistemul lor motivațional este unul slab, scăzut.

Noile tehnologii mediatice pot afecta dramatic modul de construire al creierului unui copil și viața lui ulterioară, cea de adult. Într-un studiu realizat în S.U.A., la Universitatea din Stanford, de către profesorul de psihologie Philip Zimbardo s-au obținut câteva date importante:

- Băieții au cu 30% mai multe șanse să abandoneze școala.
- Fetele sunt mai pricepute decât băieții în aproape toate activitățile de la școală.
- 2/3 din cei care au nevoie de asistență socială sunt băieții.
- Băieții au de 5 ori mai mare șanse decât fetele să facă ADHD.
- Băieții sunt mai timizi, au stângăcii sociale.

La întrebarea de ce se întâmplă acest lucru, răspunsul lui Zimbardo este următorul: băieții au acumulat cele mai multe ore de stat în fața calculatorului spre deosebire de fete. Și fetele petrec timp la calculator dar preferă alte genuri de jocuri și timpul este limitat. Astfel că, în creierul băieților conexiunile au fost schimbate pentru că jocurile pe calculator conțin multă violență și aceste jocuri le reduc mult activitatea de atenție.

Pentru mulți părinți, subiectul timpului petrecut de copilul lor în fața unui ecran aproape a ajuns să fie un tabu. Lumea reală nu e programată să se potrivească cu lumea virtuală. Ecranul calculatorului, al televizorului ne transformă din oameni lucizi, apți de a dezvolta singuri raționamente, în consumatori lacomi ai nimicului colorat, obezi fizic, dar vlăguiți mental și sufletește. Imaginea video este extrem de nocivă asupra copiilor. Există și părinți neliniștiți mai ales de viitorul copiilor lor care înțeleg că mijloacele vizuale moderne deformează și nu formează un viitor adult. Ei au interzis sau au limitat mult accesul la aceste mijloace de informare cu speranța unui viitor mai bun pentru propriul copil.

Bibliografie

Barkley, R., *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder*, 2002;

Christakis, D., *Efectele mass-mediei asupra sănătății și dezvoltării copilului*, Anderson Cooper 360;

Luria, A., *Problemele activității sistemului nervos superior la copiii normali și anormali*, Moscow University Press, 1956;

Gheorghe, V., *Efectele televiziunii și internetului asupra minții umane*, Ed. EVANGHELISMOS, 2005.

UNELTE SOFTWARE ȘI EXEMPLE DE BUNĂ PRACTICĂ ÎN PREDAREA ONLINE

*Prof. Alin Gavril,
prof. limba engleză, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” Iași*

În cadrul lecțiilor online sunt necesare o serie de aplicații care pot oferi acces la diverse metode de predare și lucru cu conținut educațional în format digital. Există două tipuri de aplicații: cele cu ajutorul cărora se poate crea conținut educațional și cele care sunt optimizate pentru prezentarea diverselor materiale.

Ca aplicație ce poate fi utilizată pentru realizarea de materiale, Adobe Photoshop oferă multe posibilități în ceea ce privește procesarea de materiale grafice care pot fi utilizate direct din interfața aplicației sau ca produse finite care pot fi integrate în alte materiale grafice educaționale.

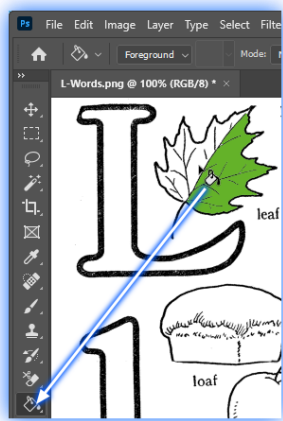


Figura 1

Indiferent de aplicația prin care se face o prezentare online, Zoom sau Google Meet, se poate selecta ca sursă orice aplicație deschisă pe desktop. Așa cum se vede și în figura 1, în Photoshop a fost încărcat un fișier ce reprezintă o fișă de colorat pentru clasele primare. Pentru a aprofunda numele culorilor în limba engleză, de exemplu, elevii pot spune ce culori doresc a fi folosite pe diverse obiecte dintr-un desen de tip contur alb-negru: elevii spun numele

culorilor în engleză iar profesorul aplică culoarea în zonele indicate de elevi cu unealta „Paint Bucket” – aceasta are funcția de a umple cu o singură culoare o zonă clar delimitată dintr-un contur. Elevilor le place să se implice în actul educațional și au satisfacție când văd că pe ecran apare culoarea spusă (în limba engleză) de ei.

O altă aplicație utilă pentru prezentare de materiale media în cadrul lecțiilor efectuate prin aplicația Zoom, este playerul multimedia „mpv.net” (Fig. 2). Oferă posibilitatea de redare a unor variate formate video, audio și de imagini fără instalare adițională de filtre audio și video. Este eficient în ceea ce privește accelerarea video fiind capabil de redarea unor materiale video de calitate 4K și chiar 8K pe computere cu putere de calcul medie, cu condiția utilizării în configurație a unei plăci video din seria RTX (cel puțin modelul 2060). Se încarcă materialul video în playerul deschis și se activează opțiunea „share screen” din Zoom (cu

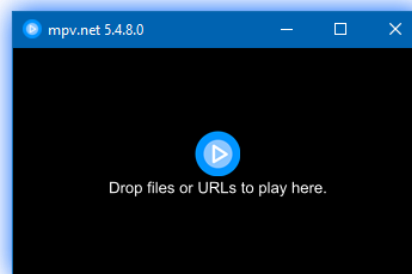


Figura 2

partajarea sunetului, de asemenea) – elevii vor putea viziona materialul video în condiții bune. Trebuie verificată conexiunea la Internet pentru a fi stabilă și cu viteză constantă.

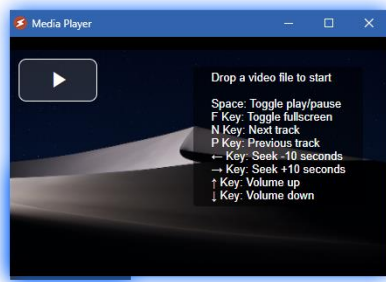


Figura 4

doar să vadă un player video sau audio, nu pot auzi. Extensia „Media Player” (Fig. 3) rezolvă această problemă oferind posibilitatea de redare a fișierelor

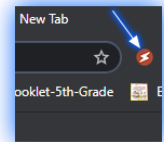
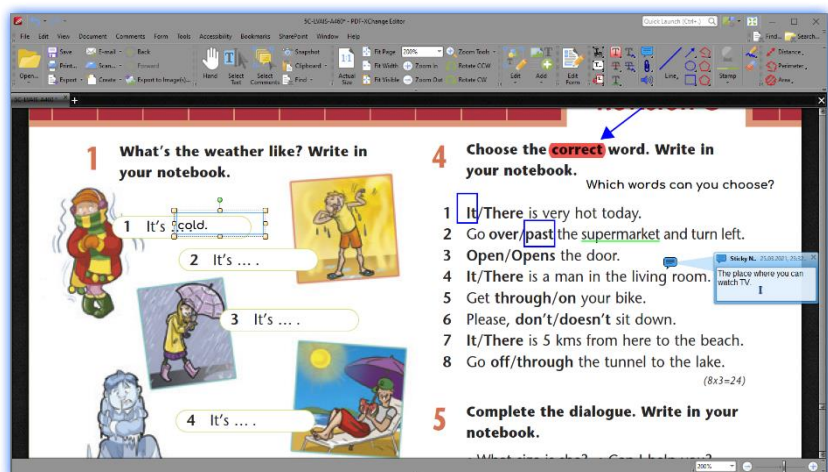


Figura 3

locale, cu tot cu sunet. Se instalează extensia în navigatorul web Chrome, se pune scurtătura la aplicația web la vedere în navigator (Fig. 4) și se deschide player-ul. Se apasă pe butonul „play” și va apărea o fereastră de selectare a unui fișier local. Player-ul poate reda fișiere compatibile cu orice player web: MP4 pentru fișiere video, MP3 și FLAC pentru fișiere audio. În timpul unui curs inițiat pe Google Meet, se deschide Media Player prin scurtătura pusă lângă celelalte extensii, se încarcă un fișier media local în el (drag-and-drop), se apasă butonul pentru „pauză”, se activează funcția de prezentare pe Google Meet, selectând fereastra Media Player pentru partajare audio și video. După ce player-ul apare pe ecranele cursanților, se apasă butonul „play” și se redă conținutul media dorit.

Multe din manualele pentru gimnaziu, la ora actuală, au variante digitale puse pe site-ul ministerului învățământului⁹. Acestea vin în două variante digitale: ca site cu conținut multimedia (în special manualele pentru limbi străine) și ca fișier PDF ce poate fi descărcat și utilizat la clasă de către profesori și elevi. În contextul pandemiei și a ordinului de ministru care impune lucrul la clasele V-VII în varianta de cursuri online, este necesar ca profesorii să se adapteze la „noul” context social și să folosească unelte care să le permită să predea eficient



Figură 5

⁹ <https://manuale.edu.ro/> - link valabil la 25.03.2021

materia elevilor. Din acest motiv, PDF-XChange (Fig. 5) reprezintă o soluție profesionistă în ceea ce privește lucrul cu documentele în format PDF.

Aplicația permite editarea textelor, inserarea de imagini, text, adnotări, evidențiere, tăiere sau subliniere de text selectat, săgeți, încercuiri de cuvinte, inserare de chenar peste conținutul din pagină asupra căruia elevii trebuie să-și concentreze atenția. Orice aplicație pentru conferințe sau cursuri online (Zoom, Google Meet, Cisco Webex – unde se permite partajarea unei ferestre a aplicației unde se lucrează) este compatibilă cu PDF-XChange.

Link-uri valabile la data de 25.03.2021:

1. <https://www.adobe.com/products/photoshop.html>
2. <https://github.com/stax76/mpv.net>
3. <https://chrome.google.com/webstore/detail/mediaplayer-video-and-aud/mgmhnaapafpejpkhdhijgkljhpcpecpj>
4. <https://manuale.edu.ro/>

ABORDĂRI EDUCATIONALE ACTUALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII LA DISTANȚĂ

*Ursache Mărioara,
Educatoare, grad didactic I, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” Iași,*

Anul școlar 2019-2020 a adus noi provocări învățământului românesc, printre care și mutarea procesului de predare-învățare-evaluare în mediul on- line. Utilizarea tehnologiilor moderne în educația preșcolară permite transmiterea și asimilarea noilor cunoștințe într-un mod atractiv pentru copii. Procesul de învățare online devine mai plăcut și mai interesant prin folosirea resurselor informatice: Youtube, Pinterest, Facebook (Grupul „Activități grădinițe”), Google, Didactic.ro, WhatsApp, Soft-uri educaționale, platforme de învățare precum Classroom sau Zoom etc. Lecțiile însoțite de texte sugestive și de imagini viu colorate și expresive, care permit dezvoltarea limbajului și a vocabularului, pot fi cu ușurință asimilate de cei mici.

O sugestie de proiectare didactică pe parcursul unei săptămâni de lucru cu copiii, la distanță, pe care am folosit-o la grupa mică:

LUNI:

ÎD (Intâlnirea de dimineață): „Bună dimineața, dragi românași!” - prezența copiilor, calendarul naturii, exerciții de înviorare; - copiii vor fi invitați la vizionarea unui PPT(inserat

în material) despre țara noastră „Sunt mândru că sunt român!”(formarea deprinderii de a avea o atitudine pozitivă față de țară).

JALA1:

1. ARTĂ: „Steagul României” - colorare (fișă atașată materialului)
 2. ȘTIINȚA: „Călătorie prin țara mea” - joc wordwal (prezentare 10 obiective turistice)
 3. BIBLIOTECA: „ Românașii” - memorizare (strofa pentru fete/ strofa pentru băieți)
- copiii vor fi ajutați (poezie atașată materialului)
- ADE: DȘ : „Steagul tricolor” - observare - copiii vor observa steagul și vor primi explicații despre semnificația culorilor
- DEC - „Alunelul, alunelul, hai la joc!” - audiție - copiii vor audia cântecul (Link inserat de pe youtube)
- ADP: „Mâinile curate sunt izvor de sănătate” (exersarea deprinderii de a-și spăla mâinile)

MARȚI :

ID: „ La mulți ani, România!”

JALA1:

1. Construcții: „ Orașul meu” - copiii vor construi folosind piese lego sau diverse materiale / jocuri de construcție
 2. Artă: „Românașul și româncuța” - colorare - copiii vor colora fișa atașată materialului
- ADE: DLC + DȘ (Educarea limbajului și activitate matematică) - integrată „POVESTEA LUI PĂTRĂȚEL” - copiii vor asculta povestea - în lectura educatoarei și vor privi imaginile - familiarizarea cu forma geometrică de pătrat (predare)+wordwall(selectarea obiectelor care au formă de pătrat)

JALA2: Artă: Colorare imaginile din poveste (fișe atașate materialului)

ADP: „Patrie ca a mea nu are nimenea!” (deprinderea de a se mândri cu propria țară)

MIERCURI :

ADP: ID: „Deșteaptă-te, române!”

JALA1 :

1. Artă: „Covoraș artizanat” - colorare (fișă atașată materialului)
 2. Știința: Fișa cu forme geometrice (rezolvarea sarcinilor de pe fișa atașată materialului)
- ADE: DOS: „Iedul cu trei capre” -de O. P. Iași (lectura educatoarei) - copiii vor asculta povestea și vor privi imagini cu scenele din poveste, se vor purta discuții pe bază de întrebări ajutătoare : - „Cine sunt personajele din poveste?” „- Cine i-a luat hainele iedului?”; „ Cine îl îmbracă pe ied?” Cum era ieduțul?”;
- JALA2: „ Deșteaptă -te, române!” - audiție -text (link atașat de pe youtube)

ADP: Pregătiri de prânz

JOI:

ADP: ÎD: „Mă mândresc că sunt român!”

JALA1 :

1. BIBLIOTECA: „Legenda steagului românesc” -lectura educatoarei - copiii vor asculta legenda în lectura educatoarei, înțelegerea textului se va face pe marginea câtorva întrebări ușoare; (video inserat materialului)

2. ȘTIINȚA : „Ce știu despre țara mea?” - wordwall - joc cu întrebări (link atașat materialului)

3. ARTĂ: „ Mă mândresc că sunt român!” - colorare imagine (fișă atașată materialului)

ADE: DEC + DOS : „ Sunt un pui de românaș!”- tablou - copiii vor realiza un tablou astfel: - dactilopictură(pictura cu degețelul, în culorile steagului) - costumul popular, fată/băiat - pictura cu acuarele a chenarului tabloului în culorile steagului; - lipirea imaginii feței copilului pentru a personaliza tabloul (model atașat materialului)

JALA2: „Portul românesc” -audiție cântec

ADP: Mă pregătesc de masă (formare deprinderi)

VINERI:

ADP: ID : „La mulți ani, România!”

JALA1:

1. ȘTIINȚE: „ZIUA ROMÂNIEI!” - ghicitori (fișă atașată materialului)

2. CONSTRUCȚII: „Orașul meu” - copiii vor construi cu piese lego/ diverse jocuri de construcție

ADE: DOS: (Activitate practică) „ Mi-e dragă ia românească!” - confecționare, decorare - copiii vor avea drept sugestie un model, dar pot decupa cu ajutor un pătrat, pe care îl vor decora cu diverse motive, forme, flori; - pentru mâneci pot folosi șervețele pe care să le lipească pe spatele forme de pătrat; - copiii vor lipi o fundiță cu tricolorul sau vor desena folosind culori - tricolorul în formă de fundiță, floare sau inimioară;

JALA2: „Drag mi-e jocul românesc!” -audiție (inserat link de pe youtube)

ADP: Mă pregătesc pentru prânz (formare deprinderi)

RESURSE DIGITALE:

- ❖ Valorificarea paletelor largi de materiale didactice existente în mediul online, după selectarea acestora;
- ❖ Crearea de resurse digitale folosind youtube sau direct platforme: citirea de povești, filmarea modului de lucru, filmulețe, PPT-uri;

- ❖ Utilizarea jocurilor interactive create pe platforme online accesibile copiilor și părinților (wordwall, puzzle –uri, jocuri distractive, familiale, etc);
- ❖ Împărtășirea mesajelor de suflet ale copiilor pe whatsapp.

SUGESTII DE ACTIVITĂȚI ASINCRON:

- **Activități gospodărești:** - strângerea și aranjarea jucăriilor, confecționarea de jucării, adunatul frunzelor, hrănirea păsărilor de curte, udatul florilor, ștergerea prafului, cu mama la bucătărie;
- **Activități cu materiale refolosibile:** resturi de hârtie, cutii, reviste vechi, ambalaje, nasturi, role de hârtie,sau prosoape;
- **Activități de autonomie personală:** îmbrăcat- dezbrăcat, legarea șireturilor, împerecherea șosetelor, ajutor la aranjarea mesei;
- **Activități științifice:** - experimente: -amestecarea oțetului cu bicarbonat, plutirea, plantarea de flori în ghivece, topirea gheții;
- **Activități artistice:** desen/ pictură, modelaj,folosind diverse tehnici(amprentare, dactilopictura;
- **Activități de lectură:** -povești înregistrate, povești de seară, poezii, ghicitori,etc. Prin intermediul unor instrumente ușor de folosit, atractive, preșcolarii își pot forma abilități de lucru folosind calculatorul de la vârste mici, acestea fiindu-le necesare în viața de școlar și, mai apoi, de adult. Folosirea platformelor educaționale on-line oferă o serie de beneficii și avantaje celor mici, spre mulțumirea părinților;
- Cursurile online sunt disponibile oriunde există conexiune la internet;
- Copilul învață în ritmul său;
- Costuri scăzute;
- Posibilitatea revederii lecțiilor de mai multe ori, pentru fixarea informației;
- Dezvoltarea autodisciplinii.

Andreea Iorga, profesor în cadrul instituției British Council, propune¹⁰, utilizarea în lecțiile online cu copiii de vârstă preșcolară, jocuri foarte interesante atât pentru copii, cât și pentru părinți. Acestea sunt câteva din ideile menționate, idei care mi s-au părut foarte bune exemple de bună practică, pe care educatorul să le poate folosi cu succes și la grupele de preșcolari la care predau:

A. Jocuri de mișcare

- **Simon Says** (Simon spune): Un joc clasic care testează înțelegerea instrucțiunilor și atenția. Dă-le instrucțiuni copiilor, de exemplu: “Simon spune atinge-ți nasul/ fii o maimuță/ scutură-ți corpul/ sari de 5 ori“. Copiii execută instrucțiunea doar dacă aceasta este precedată de “Simon spune“. După ce joacă de câteva ori, profesorul poate numi un copil care să-i ia locul și să dea

¹⁰ În articolul „, Grădinița digitală – Soluțiile profesorilor British Council pentru lucrul online cu preșcolarii”, 31 mai 2020 (<https://www.edupedu.ro/gradinita-digitala-solutiile-profesorilor-british-council-pentru-lucrul-online-cu-prescolarii/>)

instrucțiuni. Dacă ace(a)sta are nevoie de puțin ajutor, profesorul poate oferi doua sau trei opțiuni din care copilul să aleagă.

- **I spy** (spionez): Profesorul spune “spionez cu ochișorul meu mic... o fată cu un tricou verde/ ceva rotund/ ceva albastru etc.” Copiii decid despre cine sau despre ce este vorba. După ce joacă de câteva ori, profesorul poate numi un copil care să-i ia locul și să spună ce spionează.
- **Mimează sentimentul**: Profesorul le spune copiilor că vrea să știe cum se simt, dar mai întâi trebuie să exerseze, și le dă instrucțiuni precum “Arată-mi un chip fericit / furios.” După ce joacă de câteva ori, profesorul poate numi un copil care să-i ia locul și să spună ce sentimente dorește să vadă.
- **Oglinda**: O varietate a activității anterioare, în care copiii copiază mișcarea pe care o văd. De exemplu, profesorul își atinge umerii, iar copiii fac aceeași mișcare în același timp, ca și cum ar fi oglinda profesorului. Activitatea se poate face cu sau fără limbaj- profesorul poate descrie acțiunea pe care o face, de exemplu “Îmi ating umerii”. Ca și în activitățile precedente, copiii pot fi desemnați să ia locul profesorului și să dea instrucțiuni.
- **Vânătoarea de comori**: Profesorul le spune copiilor că vor merge la o vânătoare de comori și ce să caute. De exemplu: “Găsește ceva roșu/ ceva rotund/ un obiect care începe cu sunetul /t/ o jucărie/ ceva lung etc.!” Copiii au la dispoziție câteva minute să meargă să găsească obiectul (care pot fi marcate prin folosirea unui cronometru online, sau a unui cântec. Când expiră timpul, profesorul numește copilul care să arate și să spună ce obiect au găsit. Copii pot fi rugați să decidă cum continua jocul, și să spună care este comoara următoare pe care să o găsească.
- **Dacă este adevărat**: Profesorul clarifică ce acțiune vor face copiii dacă o afirmație este adevărată pentru ei, de exemplu “sari de 5 ori“, apoi face o afirmație legată de lecție, de exemplu “Îmi plac căpșunile. “Copiii aplaudă dacă afirmația este adevărată pentru ei. Jocul poate continua cu schimbarea acțiunii. De asemenea, copiii pot fi rugați să facă o afirmație la care colegii lor să răspundă.
- **Aplaudă**: Acest joc este potrivit atunci când copiii și-au pierdut puțin concentrarea și profesorul dorește să varieze activitățile, dar și să-i ajute să se concentreze. Profesorul aplaudă de mai multe ori, după o structură (de exemplu, de doua ori lent și de trei ori rapid), iar copiii ascultă și reproduc structura.

B. Jocuri cu imagini

Aceste jocuri sunt potrivite pentru imagini prezentate electronic, de exemplu într-un fișier PowerPoint sau Word, dar pot fi folosite și cu imagini în format fizic pe care profesorul le arată în fața camerei.

- **Slow reveal** (dezvăluie încet): Acest joc este potrivit atât pentru introducerea de cuvinte noi, cât și pentru recapitulare. Fiecare imagine este acoperită cu un dreptunghi de culoare diferită. Profesorul numește un copil care să aleagă o culoare, apoi dezvăluie puțin câte puțin imaginea, iar copiii încearcă să ghicească ce este.
- **Guessing game** (Ghicește): Acest joc este mai potrivit pentru recapitulare. Ca și în jocul anterior, fiecare imagine este acoperită cu un dreptunghi de culoare diferită. Profesorul numește un copil care să aleagă o culoare, apoi 2-3 copii care să ghicească ce se ascunde sub dreptunghi. Profesorul dezvăluie imaginea, iar copiii văd dacă au ghicit.
- **What's missing** (ce lipsește?): Acest joc este mai potrivit pentru recapitulare. Profesorul le arată copiilor imaginile. Aceștia încearcă să-și amintească imaginile. Profesorul întrerupe funcția share și șterge/ acoperă o imagine. Apoi, copiilor le sunt arătate imaginile rămase, iar ei trebuie să spună ce lipsește.
- **What's next** (ce urmează?): Profesorul le arată copiilor o succesiune de imagini, aranjate după un tipar (de exemplu: ABAB, AAB, AABB, ABC etc). Aceștia încearcă să deducă pe baza tiparului ce imagini urmează.
- **Odd one out** (Ce nu se potrivește?): Profesorul le arată copiilor o succesiune de imagini, grupate în jurul unei caracteristici comune (de exemplu: mâncare, obiecte rotunde etc.) cu o singură excepție (de exemplu, o imagine a unui cățel printre imagini cu haine). Copiii încearcă să deducă ce imagine nu se potrivește.

C. Jocuri de grup cu întreaga clasă:

- **Sunete**: Joc potrivit pentru a exersa animalele, vremea, diverse vehicule etc. Profesorul spune animalul/ mijlocul de transport etc, iar copiii imită sunetul. Este mai distractiv dacă toate microfoanele sunt deschise pentru acest joc!
- **Repetă ca** (o pisică): Acest joc este potrivit pentru repetarea cuvintelor și a structurilor noi. Profesorul articulează structura ca model și le spune copiilor “Repetă ca o pisică“. Copiii repetă structura respectivă mimând o pisică prin voce și/ sau gesturi. Structura se poate repeta de câteva ori, schimbând animalul. Copiii pot decide cum vor să repete structura care urmează.
- **Mare sau Mic?** Profesorul spune ceva, iar copiii decid dacă este mare sau mic (de exemplu, hipopotam – mare; gărgăriță – mic (ă)). Jocul se poate adapta pentru alte caracteristici (lung, greu etc.)
- **Mystery box** (Cutia misterioasă): Pentru acest joc se poate folosi o cutie (sau geantă) reală sau o imagine din care profesorul scoate obiecte sau imagini din vocabularul pe care îl predau. Copiii pot încerca să ghicească ce este în cutie, sau pot repeta cuvintele.

Predarea online la grădiniță este o realitate la care trebuie să ne adaptăm. Noi, educatorii, avem în vedere nevoia copiilor de continuitate. Părinții trebuie să înțeleagă importanța pentru copii de a fi conectați cu colegii, cu educatoarele. Copilul, la rândul său, trebuie pregătit pentru această nouă experiență – învățarea online.

Copiii de grădiniță învață cel mai bine prin joacă, astfel și activitățile proiectate online vor fi tot un fel de joacă, folosindu-se alte instrumente. Activitățile online vor fi foarte interactive, utilizând toate resursele disponibile. În mediul online, putem transmite emoție prin voce, prin gesturi și putem fi alături de copil, chiar dacă nu suntem prezenți fizic lângă el. Este important să adresăm întrebări copiilor, pentru a vedea cum se simt, ce fac, le este dor de colegi, de grădiniță. Este foarte important să fim alături de copii și ei să simtă asta.

Bibliografia

1. MEN (2019) „Curriculum pentru educație timpurie”;
2. MEC (2019)„ Educație timpurie nivel preșcolar”, Editura Didactică și Pedagogică S.A., București:
3. Iorga, Andreea - articol „Grădinița digitală – Soluțiile profesorilor British Council pentru lucrul online cu preșcolarii”, 31 mai 2020 (<https://www.edupedu.ro/gradinita-digitala-solutiile-profesorilor-british-council-pentru-lucrul-online-cu-prescolarii/>)

DEZVOLTAREA SOCIO- EMOȚIONALĂ ÎN PREȘCOLARITATE CA PREMISĂ ÎN INTEGRAREA ȘCOLARĂ

*Prof. Înv. Preșcolar Bargan Mura Daniela, G.P.P,
Școala Gimnazială Alexandru Vlahuță Iași*

Dezvoltarea socio-emoțională se referă la sentimentele copilului față de propria persoană și relația lui cu alte persoane, la comportamentul copilului și reacțiile sale în cadrul jocului și lucrului, legătura emoțională formată între copil și părinții săi sau persoanele care îl îngrijesc, relația dintre copil și alți membri ai familiei sau prieteni. Alte aspecte fundamentale ale dezvoltării emoționale și sociale sunt asumarea rolurilor specifice genului copilului, independența, autonomia, simțul moralității, încrederea, acceptarea regulilor.

Dezvoltarea socială

Uneori acest tip de dezvoltare se numește dezvoltare personală și constituie o parte extrem de importantă a dezvoltării timpurii a copilului. Emoțiile copilului se diversifică în timp ce el reacționează la diverse evenimente printr-un spectru larg de sentimente. În perioada miciei copilării sunt însușite unele abilități emoționale: capacitatea de a accepta și a exprima

sentimente, de a înțelege sentimentele altora, capacitatea de a reacționa la schimbări, de a judeca, de a cunoaște și de a primi plăcere de la senzația de deținere a controlului, influenței, abilități de a avea grijă de propria persoană. În afară de aceasta, la cea mai fragedă vîrstă copilul devine conștient de natura sa socială.

Dezvoltarea socială, sau socializarea, începe din prima zi de viață în interacțiunea cu părinții și cu alți membri ai familiei. Interacțiunea cu alții înseamnă dezvoltare. Copiii își formează diverse abilități de comunicare socială pe parcursul primilor ani de viață. Ei învață să se bucure de compania altor persoane, în afară de părinți, și să aibă încredere în ele. În relațiile lor cu alte persoane, copiii învață diverse modalități de cooperare, de exprimare a dezacordului, de împărtășire a sentimentelor, de comunicare și de afirmare în cadrul grupului; copiii învață să activeze în calitate de membri ai unui grup — să participe în activități de echipă, să se adapteze la așteptările altor membri, să respecte drepturile și sentimentele altora. În afară de aceasta, copiii învață cum să-și exprime emoțiile într-un mod acceptabil în cultura grupului din care face parte.

Aflată într-o strînsă interdependență cu celelalte domenii de dezvoltare, dezvoltarea socio-emoțională în preșcolaritate este semnificativă, datorită faptului că descoperirea, valorificarea sau ameliorarea potențialului de care dispun copiii crează premisele performanțelor lor ulterioare.

Educația timpurie (prin ansamblul obiectivelor, cunoștințelor și modalităților de realizare a dezvoltării optime a copilului de la naștere până la 6/7 ani, bazat pe consilierea fiecărui act de îngrijire ca pe o experiență de învățare, educație și de creare de situații noi, predominant prin joc, care stimulează și direcționează cât mai devreme formarea personalității copilului) are ca scop principal formarea competenței școlare în învățămîntul preșcolar.

COMPETENȚĂ ȘCOLARĂ- ansamblu de cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori, care permit activități/performance în plan individual și social, facilitând reacții adecvate la exigențele contextului școlar. (E. Noveanu, D. Potolea, edit. 2007)

Competența școlară mai este definită ca fiind ”capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune, rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamentale- caracteriologice de care dispune copilul la intrarea în învățămîntul primar”

În Curriculum pentru învățămîntul preșcolar, definirea obiectivelor în termeni de competențe impune un învățămînt de tip formativ, axat nu atât pe ”ce trebuie să știe” elevul, cât mai ales pe ”ce trebuie să știe să facă”.

Importanța educației în primii ani de viață, implică a unei stimulări socio/emoționale și cognitive este, a fost și rămâne obiectul cercetărilor psiho-pedagogice care susțin ideea că ”pe scara dezvoltării inteligenței umane/ a adultului, între 0-4 ani se achiziționează 50% dintre condițiile și premisele presupuse de manifestarea inteligenței omului matur normal, între 4 și 8 ani se mai adaugă 30%, iar diferența de 20% se acumulează între 8 și 16 ani” (E. Popescu, 1982, p.11 în vol. ”STABILITATE ȘI SCHIMBARE ÎN CARACTERISTICILE UMANE”- Benjamin Bloom).

Numeroși autori români (U Șchiopu, E. Verza, Ghe. Tomșa, N. Oprescu, A. Chircev) accentuând ideea anterioară arătau că perioada 3-7ani lasă cele mai profunde urme asupra personalității în devenire deoarece aceasta:

- este perioada receptivității, sensibilității, motricității și flexibilității psihice cele mai pronunțate;
- constituie intervalul în care influențele externe exercită cele mai durabile efecte, în care se configurează premisele personalității;
- se așează bazele eu-lui cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv-caracterial. Așadar, aptitudinea de școlaritate și dezvoltarea socio-emoțională sunt componente esențiale ale educației din grădiniță, încă de la debutul în preșcolaritate a copilului mic, în condițiile organizării activităților de învățare prin joc, ceea ce va genera adaptarea cu succes în învățământul primar.

În domeniul educației jocul a fost asociat cu libertatea de expresie. În psihologie, noțiunea de joc, ca formă a liberei expresii este determinată de surplusul de energie pe care îl are un copil. Psihologii sunt aproape unanimi în a admite că jocul aduce contribuții importante în dezvoltarea copilului, implicat în cea socio-emoțională prin faptul că:

- **Jocul este un veritabil vehicul al stimulării cognitive.** Prin intermediul activității ludice, copiii fac descoperiri senzomotorii privind mărimile și formele, noțiunile de jos și sus, tare și moale etc. Ei mănuiesc, identifică, ordonează, structurează, investighează, își stăpânesc anumite curiozități. Înălțând și dărâmând, se familiarizează cu proprietățile lucrurilor și dobândesc cunoștințe despre greutate, volum, înălțime și textură. Exersându-și percepția, abilitatea de a reacționa și abilitatea gândirii, copilul acumulează experiența directă.
- **Jocul îi pregătește pe copii pentru viață, dar de o manieră specifică.** Jucându-se, copiii se experimentează și se exersează pe ei înșiși ca agenți activi ai mediului, acționând în conformitate cu anumite seturi de modele. Dar în lumea jocului ei sunt cei care iau decizii.

- **Jocul oferă copiilor oportunitatea de a exersa roluri ale adulților.** Copiii se pot juca ”De-a școala/grădinița”, De-a spitalul, De-a magazinul”, ”De-a astronautii; ”De-a șoferii/polițiștii etc., interpretând diverse roluri.
- **Jocul este un exercițiu crucial pentru formarea și dezvoltarea responsabilității.** În cadrul său, copilul practică nu numai comunicarea și solidaritatea socială, ci și configurează totodată propriile sale valori de judecată cu privire la ce este bine și ce este rău într-un context social. În activitatea ludică este, de asemenea exersată judecata estetică a copilului. El învață să aprecieze lucrurile ca frumoase sau urâte, să opteze pentru anumite forme, culori, materiale.

Îmbogățirea zestrei ludice a copilului ar trebui să fie un obiectiv primordial pentru cadre didactice și părinți, mai ales în condițiile în care, toate cercetările psihologice și pedagogice demonstrează că fantezia îi poate ajuta pe preșcolari să facă cu succes tranziția către școală, să fie pregătiți și disponibili pentru o învățare eficientă și de calitate.

Prevederile curriculare referitoare la dezvoltarea preșcolarului în ansamblu vizează:

- **Interesul superior al copilului**
- **Starea de bine a copilului.**

La nivel de „individ”, bunăstarea sau starea de bine a copilului înseamnă, deopotrivă, sănătate și siguranță, participarea școlară și rezultatele învățării, dezvoltarea psihologică și emoțională, dezvoltarea și comportamentul social (Iosifescu, Ș.). De asemenea, conceptul vizează calitatea vieții acestuia și încorporează dimensiunea mentală, psihologică, fizică și socială (Pollard and Lee, 2003), materială, a relațiilor cu ceilalți, a drepturilor și a oportunităților pentru dezvoltare (Ben-Arieh and Frones, 2007).

- **Bucuria și plăcerea de a învăța.** Învățarea este o nevoie umană, o nevoie pe care o avem cu toții. Sistemul de învățământ, îndeosebi cel asigurat copiilor de la vârstele timpurii, împreună cu adulții din jurul copilului, inclusiv profesorul, trebuie să susțină această nevoie și să creeze situații care stimulează curiozitatea, investigația, cunoașterea și plăcerea copiilor și îi sprijină pentru a învăța în mod creativ. Ocaziile favorabile oferite copilului la momentul potrivit pot trezi în copil plăcerea de a învăța, dat fiind că emoțiile pozitive influențează performanța.

1. Repere fundamentale

Educația timpurie – principii și valori în dezvoltarea socio-emoțională

Educația timpurie respectă principii și valori general valabile, de tipul:

- Fiecare copil este unic, cu nevoile lui specifice și particulare. Nevoile copilului sunt cerințe importante pentru educație, sunt diferite de la un copil la altul și de la o perioadă la alta, deci abordarea lui nu poate fi generală, ci specifică fiecăruia.
- Copilul este o persoană capabilă să aibă succes în învățare.

- Copilul nu este un adult în miniatură, ci o persoană cu identitate proprie, cu resurse și plăcerea de a învăța.
- Copilul este o entitate care evoluează de-a lungul parcursului său educațional. Copilul este perfect ancorat în lumea sa, căreia dorește să îi dea sens și să o ia în stăpânire (cognitiv și afectiv). Dezvoltarea copilului este dependentă de ocaziile pe care i le oferă rutina zilnică, interacțiunile cu ceilalți, organizarea mediului și activitățile de învățare.
- Învățarea copilului mic se realizează prin explorări și experiențe în situații de joc.
- Fiecare act de îngrijire este un demers educativ, iar interacțiunea cu adultul este definitivă.
- Educația este continuă; ea începe în primele momente ale vieții și durează cât aceasta.
- Fiecare copil are dreptul la șanse egale de educație și la servicii educaționale de calitate.
- Felul în care tratăm copilul este felul în care copilul va trata lumea.

Repere fundamentale curriculare privind dezvoltarea socio-emoțională

Dezvoltarea socio-emoțională vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulții și copiii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare. Cele două domenii sunt strâns interdependente.

COMPETENȚE ȘI ELEMENTE DE COMPETENȚE ale dezvoltării socio-emoționale:

1. Inițierea interacțiunilor cu adulții și cu copiii de vârste apropiate:
 - Susținerea încrederii în adulții cunoscuți și interacționare cu aceștia;
 - Formarea abilităților de solicitare și primire a ajutorului când are nevoie;
 - Inițierea unor acțiuni pozitive cu copiii de vârstă apropiată.
2. Învățarea/fixarea comportamentelor prosociale, de acceptare și respectare a diversității
 - Exprimarea recunoașterii, aprecierii și respectării asemănărilor și deosebirilor dintre oameni;
 - Însușirea și respectarea regulilor, înțelegerea efectelor acestora;
 - Asumarea responsabilităților, negocierea și participarea la luarea deciziilor;
 - Manifestarea empatiei față de celelalte persoane.
3. Identificarea/descoperirea conceptului de sine
 - Sprijinirea în realizarea autoaprecierii pozitive;
 - Promovarea unei imagini de sine corectă, cu caracteristici specifice.
4. Reglarea autocontrolului și a expresivității emoționale
 - Recunoașterea și exprimarea emoțiilor;

- Gestionarea corectă a emoțiilor.

Jocuri de rol și alte tipuri de activități recomandate în vederea dezvoltării socio-emoționale în grădiniță:

- Jocuri libere individuale, în perechi sau grupuri mici cu încurajarea comunicării;
- Jocuri de construcție în grupuri mici în care să comunice prin cuvinte, gesturi, semne;
- Jocuri sportive în perechi sau echipă;
- Povești terapeutice și povești raționale despre prietenie, relații pozitive/negative între personaje;
- Convorbiri despre dezbaterăa unor norme de conduită și compararea unor conduite observate și/sau imaginate;
- Jocuri de comunicare prin gest, mimică, pantomimă și cuvinte;
- Jocuri de rol prin care să exerseze un comportament corespunzător;
- Jocuri-exercițiu, lecturi după imagini de identificare a emoțiilor;
- Jocuri de rol în care să recunoască și să denumească stări, emoții, sentimente.
- Jocuri didactice de ordonare, grupare, selectare a imaginilor care redau stări emoționale;
- Jocuri-exercițiu, jocuri de masă cu imagini pentru realizarea legăturii dintre acțiuni și emoții;
- Activități de redare a emoțiilor prin intermediul desenelor, semnelor, literelor;
- Teatru de păpuși.

Bibliografie

- Curriculum pentru Educația Timpurie, de la 3 la 6 ani, 2008
- Repere fundamentale în educația timpurie
- Draftul Curriculumului pentru educație timpurie (copii de la naștere la 6 ani) **conform notei M.E.N. 25902/6.02.2018**
- Petrovai D., Preda V., Petrica S. (2014) Pentru un copil sanatos emotional si social: ghid practic pentru educatorul care construiește încredere!, Ed.V & I INTEGRAL, Bucuresti;
- Piaget, P.(1976) - Construirea realului la copil, E.D.P., București;
- Răduț-Taciu, R. (coord.) (2004) Pedagogia jocului, de la teorie la aplicații, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Șchiopu, U., Verza, E., (1997), Psihologia vârștelor, E.D.P., București
- Vrășmaș, E. (1989) Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârșta timpurie, Ed. ProHumanitate, București;
- Wallon, H.(1978) - Evoluția psihologică a copilului, E.D.P., București

PERSONALITĂȚILE ANORMALE ȘI DEVIANȚA

Marius Daniel HAJA, Ofițer Psiholog
Penitenciarul Iași/Penitenciarul Târgu Mureș

Introducere

Prin acest studiu îmi propun să evințiez principalele legături dintre factorii determinanți ai personalității și formele comportamentului deviant, reliefând condițiile de ordin biologic, psihologic, psihopatologic și social care produc dezadaptarea. Pornind de la o definiție sintetică a personalității, voi analiza caracteristicile de bază ale personalității și legătura acestora cu formele de comportament deviant.

Consider că cercetarea cauzelor și condițiilor de apariție a formelor de inadaptare (tulburări de comportament la copii și tineri) este justificată deoarece aceste fenomene se structurează și se cronicizează la adult, sub forma personalităților dizarmonice, vulnerabile, dezechilibrate, nematurate afectiv și volitiv - care generează fenomene antisociale, prin insuficiența sentimentelor moral-sociale.

Evaluarea personalității este estențială pentru descrierea, dar și pentru explicarea sau predicția comportamentelor umane. Mai mult, starea de sănătate mintală a unui individ (presupus bolnav) este analizată în cadrul expertizei medico-legale psihiatrice, în scopul aprecierii discernământului – apreciere stabilită prin actul emis de comisia de medici experți desemnați. Concluziile raportului clarifică dacă individul expertizat suferă sau nu de o tulburare psihică de natură să-i afecteze capacitatea de a înțelege și de a-i dirija voința sau dacă starea de sănătate îl împiedică să nu ia parte la procesul penal.

Personalitatea - definire, teorii explicative, caracteristici

Termenul de *personalitate* se referă la un ansamblu de caracteristici care definesc modul în care o persoană percepe lumea și reacționează la împrejurări. Allport a discutat peste 50 de definiții ale personalității, remarcând *situația paradoxală în care se află individul: aceea de a fi deopotrivă cauză și consecință a societății* (Neculau, 2004, pg. 72). Autorul definește personalitatea ca fiind *organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic* (Allport, 1981, apud Dafinoiu, 2002, pg. 32). Personalitatea este un *tipar durabil de percepție, relaționare și gândire cu privire la mediu și propria persoană* (DSM V, 2016, pg. 827). Evaluarea personalității este estențială pentru descrierea, dar și pentru explicarea sau predicția comportamentelor umane.

Cu toate că psihologia include o varietate de sisteme de modelare a personalității, putem considera că personalitatea se realizează *în termeni de temperament, aptitudini și caracter, la care se adaugă referirile la Eu ca factor integrator al sistemului de personalitate* (Radu-Tomșa, 2014, pg. 12). Ne referim la ansamblul trăsăturilor temperamentale, caracteriale și voliționale ale individului, ca rezultat al interacțiunii dintre primul și al doilea sistem de semnalizare, ce determină atitudinea liber-conștientă față de lume și propria persoană. *Temperamentul* este o trăsătură comportamentală înnăscută, exprimând particularitatea manifestărilor emoționale, motoare, de atenție și autocontrol în relaționarea cu mediul (Muntean, 2006, pg. 142). *Caracterul* reunește particularitățile privind relațiile pe care individul le întreține cu lumea și valorile după care se conduce el. *Voința* este un proces psihic de reglaj superior, care constă în acțiuni de mobilizare și concentrare a energiei nervoase în vederea depășirii obstacolelor și atingerii scopurilor conștient stabilite. Personalitatea însumează trăsăturile emoționale, cognitive și comportamentale, unice fiecărui om, învățate și dezvoltate prin experiență, consistente în timp.

Pentru că nu există o definiție unanim acceptată a conceptului de personalitate, diferite paradigme teoretice au avansat propriile teorii ale personalității. Acestea pot fi grupate în 5 categorii principale (Ewen, 2012):

1. *perspectiva psihodinamică* (S. Freud, K. Jung, A. Adler, K. Horney, E. Fromm, H. S. Sullivan, E. Erikson) - toți oamenii sunt criminali înnăscuți; orice criminal suferă de o nevoie compulsivă de a fi pedepsit, pentru a-și ușura starea de vinovăție datorată sentimentelor incestuoase inconștiente de tip oedipian din perioada copilăriei; comportamentul criminal și delincvența sunt simptome ale sentimentelor de insecuritate, inferioritate (Butoi, 1996, pg. 26);
2. *perspectiva umanistă* (C. R. Rogers, A. H. Maslow, R. May) - individul are un potențial înnăscut pentru creștere și dezvoltare sănătoasă, dar potențialitățile sănătoase pot fi blocate;
3. *perspectiva behavioristă* (B. F. Skinner) - studiază numai ceea ce poate fi observat, măsurat;
4. *perspectiva cognitivă* (G. A. Kelly, A. Bandura) - comportamentul este determinat de modul în care interpretăm evenimentele, nu de impulsuri înnăscute sau de realitate.
5. *perspectiva trăsăturilor de personalitate* (G. W. Allport, R. B. Cattell, H. Eysenck și alții) - deși trăsăturile de personalitate sunt comune multor persoane, ele determină comportamente diferite de la un individ la altul; trăsăturile de personalitate pot avea determinare biologică.

Prin intermediul acestor teorii constatăm că personalitatea se structurează, dar poate fi și alterată, sub influența unor factori: genetici, biologici (reglarea hormonală, reacțiile fiziologice favorizate de stres etc.), ambientali (clasa socială, familie, etc.), culturali (cutume, comunicare, credințe, reprezentări), situaționali. Personalitatea are un determinism bio-psiho-socio-cultural.

În cadrul abordărilor taxonomice ale personalității, sunt analizate *trăsăturile de personalitate* – care definesc particularitățile relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. Comportamental, o trăsătură e reliefată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. Un rol important îl au și intențiile subiectului, credințele lui, felul în care el interpretează situația și își apreciază performanța, dar și strategiile de adaptare la situație.

Actele comportamentale ale unei persoane sunt dificil de descifrat, deși există o organizare structurată și coerentă a acestora, organizare care reflectă personalitatea individului. P. Brânzei definește *comportamentul* ca fiind *o activitate complex determinată biopsihosocial prin care persoana își reglementează relațiile sale cu mediul* (Dragomirescu, 1990, pg. 122). Comportamentul uman este structurat pe nivelurile: *reactiv* (instinctiv, stereotip și automatic), *situativ* (voluntar sau involuntar) și *anticipativ* (reflectat și prospectiv). *Motivația* este procesul care împinge organismul spre o acțiune, un scop și care are ca efect diminuarea impulsului cauzal și satisfacerea nevoii. Procesul motivațional este complex (biologic, fiziologic, psihologic, sociologic), determinat atât endogen (prin trebuințe, tendințe, impulsuri), cât și exogen. Desigur, și starea emoțională, alături de dispoziții și instincte, influențează comportamentul unei persoane.

Dezadaptare și devianță

Personalitatea normală (adaptată) are următoarele caracteristici: *globalitate, coerență, permanență, unicitate, unitate și identitate, vitalitate, conștientizare, raporturi cu mediul ambiant, relativ stabilă și predictibilă*, însă *nu este rigidă și neschimbătoare*, pentru că ea poate să-și releve diferite aspecte în funcție de situație. Normalitatea poate fi observată ca frecvență statistică, dar și ca stare a unei persoane. Sănătatea mintală implică absența bolii, normalitatea excluzând dezechilibrul. Un individ reacționează normal dacă este capabil de o adaptare flexibilă față de situațiile conflictuale, când, deși își păstrează tendințele instinctuale fundamentale, este capabil să suporte frustrările și anxietatea care rezultă din ele. Procesul de adaptare apare ca homeostazia psiho-socială în care intervin acele calități pozitive și permanente ale personalității, de menținere a echilibrului, tradus prin răspunsuri gradate, adecvate la noile condiții de mediu și la cele de origine conflictuală. Adaptarea depinde de bagajul ereditar, educație, tipul de caracter, de personalitate, învățământ, nivel cultural, capacitatea de a crea structuri sociale noi, pozitive, perioadele critice din viață, mediul socio-cultural, mediul familial, nivel economic, moment istoric, etc.

În situațiile în care dinamica eu-lume nu funcționează normal, echilibrul personalității individului e perturbat pe plan intern și extern, acesta intrând în conflict cu societatea. Situațiile

care perturbă echilibrul personalității (producând dereglări în plus sau în minus) pot degenera în patologie atunci când destructurările determină dezorganizarea sistemului personalității și tulburări comportamentale antisociale. Dezadaptarea intervine atunci când individul nu-și mai poate ajusta comportamentul cerințelor mediului. În funcție de severitate, disfuncțiile în manifestarea personalității și exprimarea trăsăturilor de personalitate pot reflecta prezența unor tulburări de personalitate - definite ca *modele comportamentale profund înrădăcinate și durabile ce se manifestă ca răspunsuri inflexibile la o gamă largă de situații personale și sociale (ICD-10, 1992)*. Trăsăturile de personalitate sunt tulburări de personalitate¹¹ dacă acestea sunt rigide, inadaptabile și responsabile de alterarea semnificativă a funcției sociale, profesionale, ori de o suferință subiectivă.

G. Avanesov enumeră cauzele biologice care pot influența distructiv comportamentul:

- a) patologia trebuințelor primare - poate cauza perversiuni, infracțiuni sexuale;
- b) îmbolnăviri neuro-psihiice - duc la inechilibrul SNC, provocând reacții neadecvate;
- c) stări temporare - provocate de conflictele cu sine și ambianța. Abaterile de la conduita normală pot fi interpretate în trei moduri:
 - a) comportament deviant (abateri de la normele sociale);
 - b) comportament aberant (aspecte medico-legale și psihopatologice);
 - c) comportament antisocial sau infracțional (aspecte judiciare) - poate fi accidental, predelictual, delictual ori infracțional patologic.

Devianța este definită de Sellin ca *ansamblul comportamentelor îndreptate contra normelor de conduită sau ale ordinii instituționale* (Dragomirescu, 1976, pg. 31), care amenință echilibrul sistemului și care sunt disfuncționale. Aceste conduite deviante se dezvoltă sub influența factorilor socio-demografici (vârsta, sexul, nivelul de școlarizare, starea civilă), psihologici (imaturitatea intelectuală, imaturitatea afectivă, complexul de inferioritate, frustrarea) sau psihopatologici (epilepsiile, encefalita, schizofrenia, psihopatiile, alcoolismul).

În medicina legală, comportamentul deviant este cunoscut și sub forma *reacțiilor medico- legale* - acte antisociale săvârșite cu/ fără violență, dar cu substrat patologic, cum ar fi: omorul, conduitele piromanice, agresiuni sexopatice etc. Astfel, actele antisociale sunt direct corelate cu infracționalitatea sau cu delinvența. Conduitele reactive cu implicații medico-legale pot fi (Dragomirescu, 1990, pg. 137): agresive paroxistice cu direcționare hetero- și autodistructivă (omorul cu motivație patologică, suicidul); intenționat vindicative (simularea); funcționale imediate postagresive de tip traumatic (sinistroza) sau toxic (narcomania); de tip

¹¹ Anexa 1.

constituțional- caracteriopatie (transsexualismul). Comportamentul deviant are ca forme particulare: simulare și sinistroză (perversitate și reactivitate); hetero- și autodistrucția (agresivitate); narcofilia (impulsivitate); recidiva sau reiterarea deviantă (instabilitate); conduita deviantă la copii și tineri.

Agresiunea este *un comportament care urmărește lezarea, periclitarea altei persoane* (Cosmovici, 2005, pg. 206), putând fi fie biologic adaptativă (reactivă), fie biologic nonadaptativă (spontană, malignă, nejustificată prin situație, de origine patologică, putând avea la bază dereglări hormonale sau de ordin fiziologic). Fenomenul agresivității a fost explicat prin diferite abordări:

- a) *neurofiziologice* (H. Selye) - agresivitatea este un rezultat, o încercare de adaptare la stres;
- b) *etologice* (K. Lorenz) - comportamentele animale și umane sunt dirijate de aceeași genetică;
- c) *psihologice*, de tip behaviorist (E. O. Neal, A. Bandura, J. Dollard) - stimulii dezagreabili, influențele familiei, mass-media sau frustrările provoacă agresivitate;
- d) *psihosociale* - existența grupurilor, a ierarhiei sociale, a autorității provoacă agresivitate;
- e) *psihanalitice* (S. Freud, I. Michaud) - agresivitatea e o pulsione sexuală a inconștientului.

V. Predescu și C. Belșugăteanu au observat că în stările psihopatoide (agresive) apar modificări ale traseelor encefalografice care explică manifestările impulsive și de agresivitate prin efectul unor discrete leziuni rhinocefalice (Badea Butoi, Butoi, Butoi, Puț, 2019, pg. 280). Personalitatea infractorului se caracterizează prin unele trăsături specifice, la care se adaugă prezența pericolului social, referindu-se la *sinteza componentelor personale (biologice, psihice și sociale), rezultate din constituția psihofiziologică, componentele instinctiv-afective, alimentată de construcția senzorial-perceptivă, modul de a reacționa și interferențele cu mediul în care s-a format, integrate într-un sistem neadecvat celui social, de valori, norme cu caracter deviant de la cele ale societății, care determină un comportament antisocial* (Rusnac, 2000, pg. 174). Nu putem vorbi de un *psihic criminal*, deoarece la determinarea conduitelor umane (inclusiv la cele criminale) contribuie atât particularitățile psihologice (motivații, atitudini, interese, scopuri), constituția genetică, cât și componenta socială a personalității.

Particularitățile psihologice ale infractorilor pot fi explicate prin următoarele caracteristici (Badea Butoi et al., 2019, pg. 40 - 44):

- a) *instabilitate emotiv-acțională* - discontinuitate în reacții, salturi nemotivate de la o extremă la alta, inconstanță în reacții față de stimuli;
- b) *inadaptare socială* - indivizi greu educabili, proveniți din familii dezorganizate, cu discontinuități în îndrumare; posibil lipsa regimului alimentar adecvat, a dresajului sfincterian corespunzător, a raporturilor echilibrate cu mediul social mai restrâns în primii ani ai copilăriei;

- c) *căutarea satisfacției materiale sau morale prin infracțiune* - caracterul atipic al reacțiilor infractorilor la excitanții mediului ambiant (datorită stimulării excesive, sensibilității acestuia și a inexistenței unor forme de conduită adecvate sau a inhibiției, a lipsei de frâu);
- d) *duplicitate* - întregul comportament al infractorului este artificial: lucrează în taină, observă, plănuiește, execută totul ferit de ochii oamenilor/ autorității;
- e) *reîntoarcere la locul infracțiunii* - imposibilitatea rezistării acestui impuls apare datorită solicitării instanței subcorticale din timpul infracțiunii care produce lacune memoriale, neliniște;
- f) *folosirea jargonului specific infracțional* - limbajul infractorilor folosește preponderent timpul prezent și înlocuiește pluralul cu singularul, păstrând aparența unei ținute morale superioare.

Modele de personalități anormale

Analizând modul și capacitatea de adaptare la situațiile vieții, K. Menninger a propus trei posibilități: succes, eșec, compromis² (Enăchescu, 2000, pg. 377). În situațiile de eșec (inadaptare), individul răspunde fie printr-o modificare a personalității, fie printr-o confruntare cu situația. *Situațiile alterate* pot presupune o boală somatică, dependență, dominare, delincvență, culpabilitate, izolare, frustrare, refugiu sau criză. În acest caz, ”soluțiile de compromis” sunt forme sublimite ale adaptării. *Personalitățile alterate* (Enăchescu, 2000, pg.378) sunt reprezentate de tipurile: *somatic* (afecțiuni somato-fizice), *hipofrenic* (deficiențe de intelect), *izolat* (însingurat), *schizoid* (bizar, autist), *cicloid* (oscilant), *nevrotic* (frustrat), *antisocial* (agresiv).

Autorii C. Gorgos, C. Tudose și F. Tudose au arătat că există trei moduri în care pot fi afectate integritatea și echilibru personalității (Dragomirescu, 1990, pg. 118-120):

- a) Tulburări tranzitorii în dezvoltarea personalității (tulburări de comportament): *cu comportamente suicidare/ fugi/ agresivitate, delincvență; de intensitate nevrotică; sau de intensitate psihotică* cu anorexie mintală/ psihoze afective/ întâzieri mintale;
- b) Tulburări în modul de structurare a personalității (psihopatii), cu forme de manifestare a personalității structurate dizarmonic de tip: paranoid/ afectiv (euforie/ depresiv/ ciclotimic)/ schizoid/ exploziv/ obsesiv/ isteric/ astenic/ antisocial (absența identificării cu altul, a culpabilității, cu mare potențial agresiv)/ border-line/ mixt și polimorf.
- c) Tulburări în evoluția personalității cu etiologie precizată (stările psihopatoide) - nosologia² Anexa 2.
psihiatrică clasică a propus următoarele categorii pentru structura personalității inadaptate:
- d) personalitatea *matură/ imatură* - lipsă de modulare a comportamentului, trăiri afective difuze, incapacitate de previziune, sugestibilitate, demisie, opoziție, compensare; apare în oligofrenie;

- e) personalitatea *nevrotică* - caracter instabil, intolerant, contradictoriu; tendințe la conduite agresive (inclusiv suicid); îi este frică de propria dorință; nehotărâre, neîndemânare;
- f) personalitatea *dizarmonică* (psihopatică) - anti- și asocialitate, comportament delictual, spontaneitate, agresivitate, tendințe de bravare, inadaptare la viața socială organizată;
- g) personalitatea *psihotică* – prezintă pericolozitate socială. În *manie* apare impulsivitatea, stereotipia. În *melancolie* actul antisocial est pregătit minuțios, disimulat, iar trecerea la act se produce rapid, agresivitatea fiind orientată ambivalent (pruncucideri, omucideri, automutilări, suicid). În *schizofrenie*, sunt înfăptuite acte agresive grave pe fondul unui sistem delirant, cu leziuni multiple, prin mijloace variate, victimele fiind alese la întâmplare, sub motivația autoapărării sau a scopurilor altruiste în cazul alegerii victimei din familie (*să nu sufere*);
- h) personalitatea *demențială* și *degradată* – scăderea: activității intelectuale, memoriei, capacității de estimare calitativă, discernământului, interesului pentru nou; ostilitate; dorința de a ieși din comun, bolnavii putând să se creadă reformatori, dictatori.

Cercetarea biotipologică (Pende, Bogomoleț, Krasnușkin, Kretschmer, Sheldon, Ellenberger) a arătat că personalitatea poate fi caracterizată după criteriile morfo-psiho-fiziologice: A. Sistemul lui E. Kretschmer:

- a) Tipul *picnic* – are diametrele trunchiului și capului mari, membre scurte; temperamental are trăsături ciclotime: sociabil, adaptabil, mai puțin conflictual; predispus la episoade depresive; poate manifesta conduite antisociale din categoria înșelăciuni sau de "scurt-circuit";
- b) Tipul *atletic* – are o musculatură bine dezvoltată; temperamental e lipicios, greoi, flegmatic, dar exploziv; actele de violență pot să apară la toate vârstele, sau sub influența alcoolului;
- c) Tipul *leptosom* – are trunchi îngust, membre lungi; temperamental are trăsături schizotime: rece, alternează între sociabilitate/nesociabilitate, hipersensibilitate/ insensibilitate; sunt autori ai crimelor precece, grave, recidiviști, autori de furturi, excrocherii, mai puțin vagabondaj;
- d) Tipul *displastic* – tulburări endocrine, de creștere, fiind predispus la infracțiuni sexuale. B. Sistemul lui W. H. Sheldon³:
 - a) Tipul *endomorf* – temperament *viscerotonic*: iubește confortul, alimentația, reuniunile;
 - b) Tipul *mesomorf* – temperament *somatotonic*: activ, agresiv, rezolvă problemele prin acțiune;
 - c) Tipul *ectomorf* – temperament *cerebrotonic*: introvertit, are o bogată viață interioară.

Psihologia mulțimii (G. Le Bon) consideră că *sugestibilitatea*, *influența* și *imitația* determină comportamentul criminal, iar *teoria personalității criminale* (J. Pinatell) enumeră următoarele trăsături ale criminalului: *egocentrismul* (egoist, individualist), *labilitatea*

(construcție psihică și morală schimbătoare), *lipsa de afectivitate* (lipsit de milă, căință, simpatie) și *agresivitatea* (tendințe spre violențe și cruzime). L. Yablonski (1990) clasifică infractorii astfel: socializați, nevrotici, psihotici și sociopați (Stout, 2005, pg. 166).

Concluzii

În cadrul acestei lucrări am arătat că formele majore de comportament deviant au implicații grave pe plan social. În aceste cazuri, defectele de structurare a personalității apar datorită unor factori care susțin motivația patologică a conduitelor deviante, dar și din factori de microclimat social negativ.

Inventarul trăsăturilor de personalitate care se evidențiază în cazul fenomenelor de inadaptare și care conduc la manifestarea conduitelor antisociale este folosit atât în cadrul științelor medico-legale și social juridice, cât și în practica de expertiză medico-legală psihiatrică

– care apreciază gradul de discernământ al infractorului prin raportarea la tipul și nivelul de personalitate și prin coroborarea trăsăturilor de bază ale personalității cu elemente constitutive ale actului antisocial. Rezultă astfel, o interpretare individualizată a cazului.

Evaluarea responsabilității făptuitorului se realizează însă, prin analizarea a patru elemente: victima, instrumentul vulnerant, circumstanțele declanșatoare și autorul, între care se stabilește un raport de cauzalitate. Aceste elemente esențiale, desigur, pot face obiectul unei viitoare cercetări.

Bibliografie

American Psychiatric Association (2016), *DSM-V: manual de diagnostic și clasificare statistic a tulburărilor mintale*, Ediția a V-a, București: Medicală Callisto;

Badea Butoi, T. et al. (2019), *Victimologie: curs universitar: perspective juridică, socio-psihologică și medico-legală asupra cuplului penal victimă-agresor*, București: Pro Universitaria;

Badea Butoi, T., Butoi, I. T., Butoi, A. T., Puț, C. G. (2019), *Analiza comportamentală din perspectiva*

³ Sheldon a constatat că somatotipul *mesomorf* predomină la tinerii cu conduite antisociale. Tipul *mesomorfic- endomorfic*, caracterizat de o vitalitate-forte și absența inhibiției, se regăsește atât la cei mai periculoși delincvenți, cât și la marii oameni de afaceri, sau romancierii recunoscuți.

Blueck (1956) a arătat că tipul mesomorf predomină (60%) în rândul delinvenților. *psihologiei judiciare, victimologiei și tacticii criminalistice*, Burești: Pro Universitaria;

Butoi, T.-S. (1996), *Psihanaliza crimei - femeia asasin*, București: SC ”Știință & Tehnică” SA;

Cosmovici, A. (2005), *Psihologie generală*, Iași: Polirom;

Dafinoiu, I. (2002), *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul*, Iași: Polirom;

Dragomirescu, V. (1976), *Psihosociologia comportamentului deviant*, București: Științifică și Enciclopedică;

Dragomirescu, V.-T. (1990), *Determinism și reactivitate umană (interpretarea cauzală a conduitelor reactive)*, București: Științifică;

Enăchescu, C. (2000), *Tratat de psihopatologie*, București: Tehnică;

Ewen, R. B. (2012), *Introducere în teoriile personalității*, București: Trei;

Muntean, A. (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Polirom;

Neculau, A. (2004), *Manual de psihologie socială, ediția a II-a revăzută*, Iași: Polirom;

Organizația Mondială a Sănătății (1992), *Clasificarea ICD-10 a tulburărilor mentale și de comportament. Simptomatologie și diagnostic clinic*, București: All Educational;

Radu-Tomșa, I. (2014), *Psihologia personalității și legenda personală*, Onești: Magic Print;

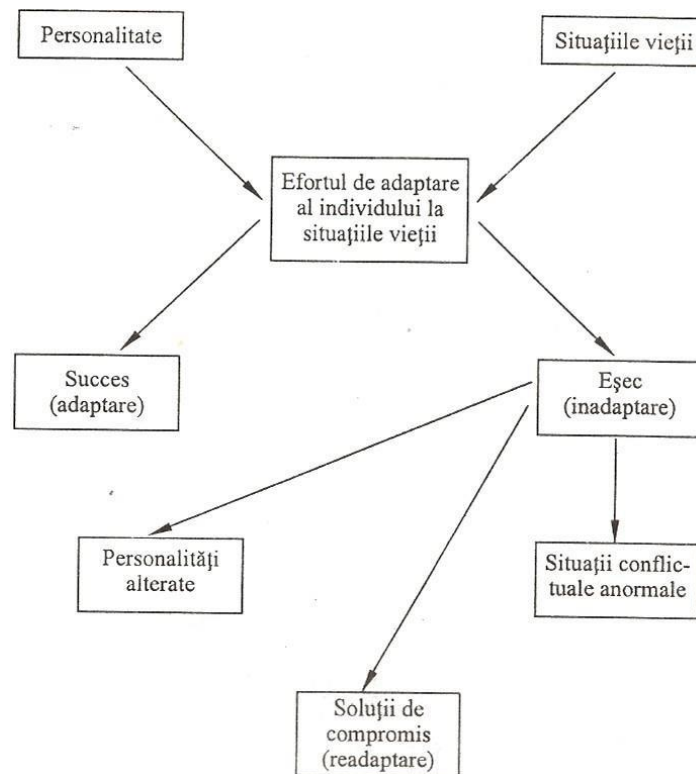
Rusnac, S. (2000), *Psihologia dreptului*, Chișinău: ARC;

Stout, M. (2005), *Psihopatul de alături: cum să-l recunoști și să te aperi de el*, București: Trei.

Anexa 1 - Tulburările de personalitate conform DSM-IV și ICD-10

DSM – IV (1994)	ICD-10 (1992)
✦ <i>Paranoidă</i>	▪ <i>Paranoidă</i>
✦ <i>Schizoidă</i>	▪ <i>Schizoidă</i>
✦ <i>Schizotipală</i>	<i>Dissocială</i>
	<i>Emoțional instabilă</i>
	▪ – <i>impulsivă</i>
	▪ – <i>borderline</i>
✦ <i>Antisocială</i> ▪	▪ <i>Histrionică</i>
<i>Borderline</i>	<i>Anxios-evitantă</i>
✦ <i>Histrionică</i>	<i>Dependentă</i>
✦ <i>Narcisică</i>	<i>Anankastă</i>
	▪ <i>Alte tulburări specifice</i>
	▪ <i>Nespecificată</i>
✦ <i>Evitantă</i>	▪
✦ <i>Dependentă</i>	▪
✦ <i>Obsesiv-compulsivă</i>	▪
✦ <i>Nespecificată</i>	

Anexa 2 - Modelele patologice ale personalității conform lui K. Menning



EFECTELE IZOLĂRII SOCIALE ASUPRA ADOLESCENȚILOR

*Lector univ. dr. Monica-Lusiana Mihăilă,
Universitatea "Petre Andrei" din Iași*

Funcționarea normală a psihicului uman presupune existența unor factori care să întrețină și să stimuleze persoana, asigurându-i un mediu favorabil emoțional de trai. Datorită caracteristicii ființei umane de a fi socială, privarea de relaționare pe termen lung este resimțită ca un stres important. Actuala realitate medicală care a obligat statele să limiteze interacțiunile sociale în încercarea de a încetini răspândirea virusului pandemic, are un impact major asupra indivizilor și mai ales asupra celor fragili, în dezvoltare, cum sunt adolescenții. Dacă pentru copiii mici mediul exclusiv din familie nu le produce perturbări semnificative întrucât nevoia lor emoțională este îndreptată spre relația benefică și conținătoare cu familia de bază și satisfăcută de afecțiunea părinților, dacă adulții au continuat să interacționeze fiind nevoiți să meargă la locurile de muncă, adolescenții au fost cei mai afectați psihologic.

Pe de o parte nevoia adolescenților este a a-și extinde relațiile în exterior, de a fi confirmați de covârșnici și de a aparține unui grup, pe de altă parte pentru că au fost cei mai limitați în relaționare prin desfășurarea școlii în cea mai mare parte în sistem online. Nu punem

la îndolială eficiența măsurilor sanitare, observăm doar impactul psihologic în încercarea de a i înțelege și sprijini. Adesea au ramas singuri în casa, părinții fiind la locul de munca și fără suportul și comunicarea reală cu prietenii și colegii. Depresia este o urmare așteptată și de înțeles în aceste condiții. În absența unor studii statistice care să arate impactul real asupra psihicului lor, observăm însă că foarte mulți adolescenți solicită ajutorul părinților și ulterior psihoterapeuților în acest sens.

Psihologul A. Maslow a identificat cinci nevoi de bază ale ființei umane pe care le-a clasificat ierarhic sub forma unei piramide. Nevoia de dragoste și apartenență se află pe planul trei, după nevoile fiziologice și de siguranță.

Așadar, nevoia de a aparține unui grup este vitală în funcționarea eficientă și sănătoasă a psihicului uman. În contextul izolării sociale dictată de nevoia de Securitate, nevoia imediat următoare a fost pusă în pericol. Tinerii (elevi, studenți) s-au văzut departe de colegii lor și s-a construit un gol emoțional care a nat naștere de multe ori depresiei.



Figura 1- A.Maslow- Piramida nevoilor umane (“A theory of Human Motivation”.1943, Psychological Review).

Forma clinică a depresiei așa cum este ea prezentată în ICD-10 are câteva caracteristici care sunt cuprinse în criteriile de diagnostic:

“Criterii de diagnostic ale episodului depresiv (unic)

ICD-10 descrie două seturi principale de simptome, pe baza cărora definește episodul depresiv (F32): simptome tipice și alte simptome comune. Pe baza acestor două seturi de simptome sunt definite cele trei varietăți de episoade depresive: ușor, moderat și sever. Criteriile pentru stabilirea severității sunt destul de laxe.

Simptomele tipice sunt:

- Dispoziția depresivă
- Pierderea intereselor și a bucuriilor
- Reducerea energiei, care duce la o fatigabilitate crescândă și o activitate diminuată.

În simptomele comune sunt incluse:

- Reducerea capacității de concentrare a atenției
- Reducerea stimei de sine
- Idei de vinovăție și lipsă de valoare
- Viziune tristă și pesimistă asupra viitorului
- Idei sau acte de autovătămare sau suicid
- Somn perturbat
- Apetit diminuat.”

Pe lângă grupul de simptome tipice și simptome comune, ICD-10 mai definește alte două grupuri: simptomele somatice și simptomele psihotice.

Uneori depresia nu se prezintă în această formă, ci ia aspectul manifestărilor somatice sau în cazuri grave, a tulburărilor cu elemente psihotice.

Experiența clinică de cabinet ne-a făcut să sesizăm prezența unui număr însemnat de tineri, în special elevi, care prezintă aceste simptome tipice și să avansăm ipoteza că izolarea impusă de situația medicală a condus la o creștere însemnată a tulburării depresive în rândul elevilor. Este necesar un studiu amplu care să confirme această ipoteză, noi ocupându-ne de a prezenta modalitatea de evaluare clinică precum și intervenția într-un astfel de caz.

Vom detalia și susține aceste observații printr-un studiu de caz, urmărit psihoterapeutic, evaluat clinic prin interviu și desene proiective, vom detalia planul de intervenție și vom analiza primele rezultate obținute.

Adolescenta E.C., în vârstă de 15 ani, elevă în clasa a VIII, a venit la inițiativa mamei sale pentru o evaluare a stării ei emoționale și parcurgerea unui demers de îmbunătățire a trăirilor. Anamneza a arătat că în ultimele luni, fata a prezentat câteva comportamente de automutilare(s-a tăiat cu lama, s-a zgâriat până la sânge), câteva episoade de consum de alcool și două episoade de ingestie de pastile cu scop suicidar.

Relațiile de familie sunt dizarmonioase între toți membrii familiei, existând numeroase conflicte între adolescentă și părinți, dar și părinții între ei.

În mica copilărie, fata a traversat o perioadă în care a stat în grija bunicii timp de câțiva ani, părinții fiind plecați în Italia, ceea ce sugerează prezența unui complex de abandon cu riscul dezvoltării unei scheme depresogene.

Toate elementele acute au debutat la două-trei luni de la închiderea fizică a școlilor, totodată aceste episoade au accentuat certurile cu părinții și implicit starea ei.

Din punct de vedere clinic, adolescenta prezintă o mimică specific depresivă, voce joasă și fără vlagă, privirea în pământ. Greutatea fetei a crescut cu aproximativ cinci kilograme în câteva luni, iar apatia și dezinteresul față de activități este pregnant.

Alături de evaluarea prin interviu clinic am utilizat testele proiective, desenul persoanei, desenul copacului și desenul familiei.

Fără a dori să transformăm lucrarea prezentă într-un curs de interpretare a testelor proiective, observăm totuși câteva aspecte relevante pentru starea pe care fata o trăiește, care ajută la direcționarea psihoterapiei și alegerii abordării potrivite.

Testul persoanei ne arată o prezență cu ochii goliți, fără iris, privind în stanga spre trecut, fără așteptări, fără viață și fără obiective.

Partea stângă a bustului lipsește, în timp ce partea dreaptă este bogat ornamentată și foarte complicată. Sub nivelul bustului, corpul nu mai este reprezentat deloc, ceea ce indică o neintegrare a schemei corporale, strâns legată de criticile primite permanent în legătură cu greutatea sa prea mare.

Testul copacului ne relevă un Copac-cruce, ce face trimitere la moarte și la ideile de suicid și de anulare a ființei sale. Testul familiei ne indică faptul că fiecare individ este însingurat, infantilizat, observăm că fiecare stă închis și delimitat de ceilalți, iar cel mai grav lucru, albinoța de jos, albina-copil, este îndreptată în poziție orizontală, lipsită de intenția de a se ridica, așa cum observăm la celelalte două albine. Este evident contextul de familie precum și contextul social care facilitează trăirile fetei și necesitatea unei terapii sistemice de familie.

Planul terapeutic a inclus următoarele obiective și etape:

1. Analiza desenelor și interpretarea lor
2. Prezentarea părinților(doar a mamei, tatăl refuzând participarea) ale elementelor de diagnostic ale desenelor și interviului clinic
3. Terapie cognitiv- comportamentală cu implicarea mamei în timpul petrecut cu fata și valorizarea ei, cu manifestări de căldură și suport.
4. Terapie ericksoniană cu tehnici de hipnoză și ancorare în resurse pentru adolescență
5. Facilitarea comunicării între membrii familiei
6. Renegocierea unor reguli și libertăți ale adolescenței

Psihoterapia a fost una de tip integrativ, care a inclus tehnici sistemice, cognitiv-comportamentale, ericksoniene, psihanalitice și experiențiale.

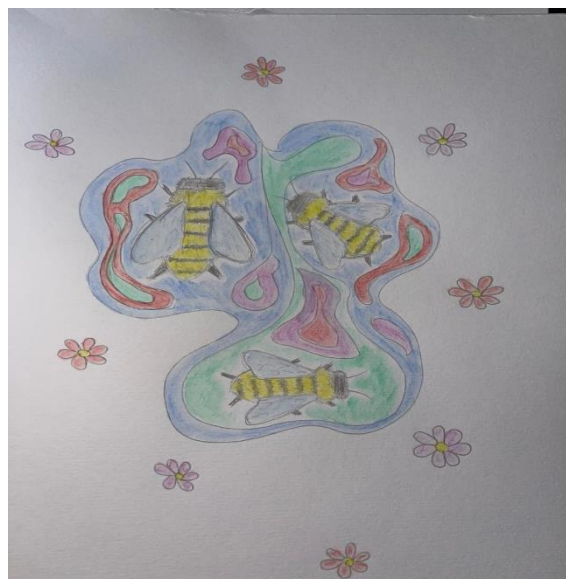
Rezultatele obținute sunt în evoluție, dar se desfășoară cu încetineală datorită mai multor factori: rezistența părinților, conflictele de cuplu, lipsa tatălui din terapie, lipsa interacțiunii suficiente cu prietenii și colegii.

Atragem atenția asupra pericolului acestei perioade asupra psihicului copiilor, adolescenților, cei mai fragili și încă neformați indivizi de la nivelul societății și importanței unui diagnostic și intervenții precoce în ameliorarea stării lor.

Figura 2- Desenul persoanei

Figura 3- Desenul copacului

Figura 4- Desenul familiei



Bibliografie

1. ICD-10
2. Maslow, A. "A theory of Human Motivation".1943, Psychological Review).

PROGRAMELE DE FORMARE ELEMENT AL STRATEGIEI DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

*Axinte Roxana,
asistent dr., DPPD, Universitatea Tehnică Gh. Asachi Iași*

Introducere

Atât debutanții, cât și profesorii experimentați pot întâlni foarte multe provocări într-o clasă. Toate se pot rezolva cu o atitudine constructivă, pozitivă, potrivită contextului. Reușita în aplicarea strategiilor educaționale, atitudinile pe care le avem în rezolvarea unor situații de criză educațională depind de fiecare persoană în parte. Astfel un profesor bun este cel care va reuși să îi determine pe elevi să învețe, care le va dezvolta gustul pentru învățare și îi va face să simtă că rezultatele muncii lor îi vor ajuta în viață.

Prin intermediul acestui program de formare ne propunem să dezvoltăm profesorilor competențe pentru a înțelege și a-și asuma atitudini corespunzătoare cele două roluri ale lor – informativ și formativ. Acestea se intersectează permanent, dar de multe ori doar unul este vizibil pentru cei din exterior (colegi, părinți). Discutăm despre *rolul de transmițător de cunoștințe*, concretizat și cuantificat în rezultate ale învățării (calificative, note, premii, rezultate la concursuri/examene etc.) și *rolul de de a construi contextul de învățare* (aici ne referim la mediul clasei, la competența de comunicare, la flexibilitate, la abilitatea de a gestiona situațiile dificile, abilitatea de a motiva, de a determina elevii să își dorească să vină la școală, să își dorească să fie prezenți la o anumită oră din programul etc.).

Școala, ca organizație este centrată în derularea proceselor didactice, atât pe sarcină, pe activitatea de învățare, cât și pe persoană. Astfel, cele două caracteristici se condiționează reciproc. Interacțiunea dintre activitatea educațională și persoana care învață este cu atât mai puternică cu cât procesul educațional este mai personalizat și mai individualizat. Cu cât conducerea clasei de elevi este mai activ-participativă și stimulativă cu atât rezultatele înregistrate sunt mai mari, iar climatul clasei devine unul constructiv (Păun, E., 1999).

Reperul principal al investigației a constat în dezvoltarea și implementarea unui program de formare a profesorilor în domeniul strategiilor de management al clasei, pentru a optimiza stilurile de coordonare a grupului-clasă de elevi de către cadrele didactice, precum și climatul psihosocial al clasei. Studiul realizat are la bază teorii și informații prezentate în literatura de specialitate, care abordează tematica modalităților de ameliorare a procesului de management al clasei și climatului educațional.

Scopul a urmărit să identifice percepția cadrelor diactice asupra stilurilor de management. Identificarea concretă a modalităților de modificare a stilurilor nefuncționale sau neadaptate situației din sala de clasă, precum și a tipurilor de climat socio-afectiv existente la nivelul claselor de elevi, a fost în prima etapă un demers investigativ de natură constatativă, rezultatele obținute fiind valorificate pentru identificarea conținuturilor programului de formare continuă propus denumit ”Managementul clasei de elevi”.

Primul obiectiv propus în etapa constatativă a demersului inițiat a vizat identificarea principalelor nevoi de formare ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar în domeniul managementul clasei de elevi. Cel de-al doilea obiectiv a fost reprezentat de studierea stilurilor de management al clasei în practica cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, dar și a caracteristicilor climatului clasei de elevi. În acord cu obiectivele vizate s-a eșantionat populația țintă și conținutul studiului, stabilindu-se totodată metodele și instrumentele de lucru.

Prezentare program de formare

Ca orice proiect de formare propus am avut în vedere diferite tipuri de finalități – scop, obiective general, obiective specifice, competențe generale și comptențe specifice. În continuare redăm lista acestora.

Scopul programului a vizat formarea competențelor necesare cadrelor didactice în vederea realizării unui management eficient al clasei de elevi.

Obiectivele generale ale programului sunt: înțelegerea managementului clasei ca știință și practică în scopul creșterii performanțelor școlare/eficienței activităților educaționale (prin crearea unui mediu favorabil satisfacerii nevoilor psihologice ale elevilor); familiarizarea cu domeniul managementului clasei (conceptele fundamentale, cu principalele teorii explicative ale domeniului, cu aspectele procedurale ale gestionării corecte a fenomenelor sociale din clasă); abordarea comprehensivă a problematicii managementului clasei de elevi; asimilarea elementelor necesare aplicării practice a cunoștințelor teoretice însușite; cunoașterea normelor de deontologie profesională;

Obiective specifice ale programului urmăresc: operarea cu concepte specifice managementului clasei de elevi (dezvoltat în ansamblu prin intermediul temelor din cadrul tuturor celor 6 module); cunoașterea principalelor tendințe/direcții în domeniul managementului clasei de elevi (dezvoltat în cadrul modulului 1, 2); formarea competențelor de intervenție eficientă în situațiile de criză educațională: comportamente indezirabile, indisciplină, violență, rezolvarea conflictelor etc. (dezvoltat în cadrul modulului 2, 3, 4, 5); formarea competențelor comunicative de relaționare, de cooperare și colaborare (dezvoltat în cadrul modulului 2, 4, 5, 6); identificarea consecințelor promovării unui management deficitar

la nivelul clasei de elevi (dezvoltat în cadrul modului 5); operarea cu metode de optimizare a relațiilor interpersonale din clasa de elevi (dezvoltat în cadrul modului 2, 4, 5, 6); conștientizarea importanței promovării unor strategii manageriale la nivelul clasei (dezvoltat în ansamblu prin intermediul temelor din cadrul tuturor modulelor);

Competențele generale ale programului de formare se referă la: cunoașterea conceptelor fundamentale din domeniul managementului clasei de elevi (modul 1); cunoașterea, în vederea utilizării adecvate, a normelor de relaționare interpersonală aplicabile la nivelul clasei de elevi (modul 2); proiectarea intervențiilor manageriale la nivelul grupului clasă în diferite contexte de criză educațională (modul 3); abordarea managerială a climatului educațional al clasei de elevi (modul 4); dezvoltarea unei perspective educaționale în vederea optimizării comunicării la nivelul grupului clasă (modul 5); dezvoltarea unei conduite profesionale, în acord cu normele deontologie profesionale, în vederea eficientizării relației cu grupul-clasă (modul 6);

În continuare se regăsește o prezentare în oglindă a finalităților urmărite în cadrul fiecărui modul, din cele șase ale programului de formare propus:

Module	Obiective specifice	Competențe specifice
<p><i>Managementul clasei de elevi.</i> <i>Repre generale</i> În cadrul primului modul se urmărește familiarizarea cursanților cu elementele de conținut specifice tematicii cursului, precum și a prezentării principalelor orientări teoretice din domeniu.</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE; cunoașterea principalelor tendințe în domeniul MCE; conștientizarea importanței promovării unor strategii manageriale la nivelul clasei;</p>	<p>însușirea/înțelegerea/interpretarea elementelor definitorii ale MCE; interpretarea/explicarea diferitelor teorii, modele și contexte pedagogice din perspectiva managementului educațional; cunoașterea diverselor perspective de abordare ale procesului de învățământ, formele, structurile principale ale acestuia și relațiile dintre acestea din perspectiva MCE;</p>
<p><i>Managementul relațiilor interpersonale în grupul clasă.</i> Se are în vedere evidențierea importanței relației dintre profesor și elevi în cadrul clasei ca element precursor pregătirii activității de predare și învățare. Se aduce în discuție și se dezvoltă problematica stilului managerial al cadrului didactic și interconexiunea dintre acesta și dinamica de grup a clasei.</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE; cunoașterea principalelor tendințe/direcții în domeniul MCE; formarea competențelor de intervenție eficientă în situațiile de criză educațională: comportamente indezirabile, indisciplină, violență, rezolvarea conflictelor etc.;</p>	<p>aplicarea informațiilor specifice managementului clasei/grupului de elevi în vederea optimizării stilului managerial personal; asumarea rolurilor manageriale specifice cadrelor didactice în cadrul proceselor sociorelaționale (interacțiuni, caracteristici psihologice ale grupului, cultura grupului) de la nivelul clasei de elevi; formarea unei atitudini pozitive față de managementul clasei de elevi;</p>

	<p>formarea competențelor comunicative de relaționare, cooperare și colaborare;</p> <p>operarea cu metode de optimizare a relațiilor interpersonale din clasa de elevi;</p>	
<p><i>Managementul relațiilor interpersonale în grupul clasă.</i></p> <p>Se are în vedere evidențierea importanței relației dintre profesor și elevi în cadrul clasei ca element precursor pregătirii activității de predare și învățare. Se aduce în discuție și se dezvoltă problematica stilului managerial al cadrului didactic și interconexiunea dintre acesta și dinamica de grup a clasei.</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE;</p> <p>formarea competențelor de intervenție eficientă în situațiile de criză educațională:</p> <p>comportamente indezirabile, indisciplină, violență, rezolvarea conflictelor etc.;</p> <p>conștientizarea importanței promovării unor strategii manageriale la nivelul clasei;</p>	<p>aplicarea informațiilor specifice managementului clasei/grupului de elevi în vederea optimizării stilului managerial personal;</p> <p>asumarea rolurilor manageriale specifice cadrelor didactice în cadrul proceselor socio-relaționale (interacțiuni, caracteristici psihologice ale grupului, cultura grupului) de la nivelul clasei de elevi;</p> <p>formarea unei atitudini pozitive față de managementul clasei de elevi;</p>
<p><i>Climatul educațional al clasei de elevi.</i></p> <p>Atmosfera psihologică, normele procedurale, adaptarea activității și a stilului de lucru al profesorului la evoluțiile din plan tehnologic – reprezintă mesajul central al modului. Acest aspect are ca obiectiv crearea alianței dintre profesori și elevi în vederea stimulării acestora din urmă pentru activitatea de învățare.</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE;</p> <p>formarea competențelor de intervenție eficientă în situațiile de criză educațională:</p> <p>comportamente indezirabile, indisciplină, violență, rezolvarea conflictelor etc.;</p> <p>formarea competențelor comunicative de relaționare, de cooperare și colaborare;</p> <p>operarea cu metode de optimizare a relațiilor interpersonale din clasa de elevi;</p> <p>conștientizarea importanței promovării unor strategii</p>	<p>înțelegerea principalelor dimensiuni ale managementului clasei;</p> <p>organizarea spațiului de învățare în cadrul clasei, conform principiilor manageriale, psihopedagogice și ergonomice;</p> <p>eficientizarea mediului de învățare, a resurselor utilizate conform principiilor și funcțiilor specifice MCE;</p> <p>implicarea în dezvoltarea instituțională/promovarea inovațiilor în procesul de învățământ;</p> <p>crearea de programe educaționale privind stimularea motivației pentru învățare a elevilor, conform principiilor și funcțiilor specifice MCE;</p>

	manageriale la nivelul clasei;	
<p><i>Optimizarea comunicării și soluționarea conflictelor în clasa de elevi.</i></p> <p>Conflictul în sine constituie o situație extremă la care se ajunge, atunci când au fost ignorate aspecte care țin de comunicare, de mediu, de atitudinea celor implicați. Din această perspectivă este analizată perspectiva educațională a conflictului, actorii implicații, factorii care intervin și modalitățile de intervenție. Este adusă în discuție și tema toleranței&intoleranței, dar analizată în context instituțional și educațional.</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE;</p> <p>cunoașterea principalelor formarea competențelor de intervenție eficientă în situațiile de criză educațională:</p> <p>comportamente indezirabile, indisciplină, violență, rezolvarea conflictelor etc.;</p> <p>formarea competențelor comunicative de relaționare, de cooperare și colaborare;</p> <p>identificarea consecințelor promovării unui management deficitar la nivelul clasei de elevi;</p> <p>operarea cu metode de optimizare a relațiilor interpersonale din clasa de elevi;</p> <p>conștientizarea importanței promovării unor strategii manageriale la nivelul clasei;</p>	<p>utilizarea adecvată în comunicarea profesională a conceptelor, teoriilor și metodelor de bază specifice procesului de comunicare educațională;</p> <p>cunoașterea modalităților de prevenire a situațiilor conflictuale/conflictelor;</p> <p>descrierea modului de utilizare a diverselor strategii specifice de negociere a situațiilor conflictuale din spațiul clasei de elevi;</p> <p>înțelegerea adecvată a modalităților de aplanare/soluționare a conflictelor la nivelul clasei de elevi;</p> <p>utilizarea adecvată a metodelor de evaluare a progreselor/disfuncțiilor de tip managerial în derularea activităților la nivelul grupului clasă;</p>
<p><i>Profesorul eficient. Optimizarea relației cu elevii.</i></p> <p>Sintagma ”profesorul eficient” poate fi considerată o exprimare plastică, însă ea are la bază un orizont de așteptări, de nevoie care așteaptă să fie împlinite de ”către cineva pentru altcineva” – în cazul nostru de către profesor pentru elev și viceversa.</p> <p>Conceptul de eficiență și cel de optimizare a relației sunt analizate din prisma comunicării</p>	<p>operarea cu concepte specifice MCE;</p> <p>formarea competențelor comunicative de relaționare, de cooperare și colaborare;</p> <p>operarea cu metode de optimizare a relațiilor interpersonale din clasa de elevi;</p> <p>conștientizarea importanței promovării unor strategii</p>	<p>construirea unei relații de comunicare adaptată la caracteristicile psihologice/nevoile elevilor;</p> <p>aplicarea cunoștințelor însușite în identificarea, descrierea și interpretarea situațiilor pedagogice la nivelul clasei de elevi;</p> <p>utilizarea paradigmatelor explicative ale managementului clasei de elevi în construirea unor situații instructiv-educative pe baza procedurilor învățate;</p>

deoarece metodele constructive pentru dezvoltarea parteneriatului sunt de fapt modalități de comunicare eficientă și de cunoaștere a celuilalt sau a celorlalți).	manageriale la nivelul clasei;	înțelegerea principiilor/normelor de deontologie profesională referitoare la relația cadru didactic-elevi;
---	--------------------------------	--

Strategia de implementare a programului de formare

Strategia de formare s-a realizat prin structurarea activităților din cadrul programului propus în format blended-learning. Toate activitățile propuse (teoretice/aplicații practice) au avut în vedere respectarea și valorificarea caracteristicile adulților ca formabili. S-a ținut cont de faptul că adulții participanți la un curs: sunt orientați spre scop; sunt motivați, implicați; sunt exigenți referitor la relevanța informațiilor; sunt responsabili referitor la angajamentele asumate; dau dovadă de o capacitate de abstractizare și concentrare mărită; pot avea o experiență profesională relevantă, care poate fi valorificată în timpul activității de formare.

Specialiștii în formare au urmărit elaborarea și implementarea unui design instrucțional de formare respectând elementele formării/dezvoltării profesionale a adulților. Prezentăm elemente definitorii ale strategiei de implementare.

Organizarea situațiilor de învățare din cadrul sesiunilor de formare: prezentarea și explicarea sarcinii de lucru, atunci când se lucrează pe grupe; identificarea numărului optim de membri ai grupului de lucru; organizarea grupelor, distribuirea materialelor necesare și anunțarea timpului pentru executarea sarcinii; monitorizarea modului de executare a sarcinii în cadrul grupelor de lucru (prin observarea manierei de a discuta sarcina, împărțirea responsabilităților în cadrul grupului, furnizarea de explicații suplimentare la solicitare/atunci când formatorii constată ca apar dificultăți etc.); monitorizarea timpului de lucru.

Facilitarea procesului de învățare” în timpul unei sesiuni de formare. Acest proces presupune: menținerea unei atmosfere de sprijin; formatorii să se asigure că toți participanții au o sarcină de îndeplinit în orice moment al sesiunii de formare; alternarea tehnicilor de lucru; stabilirea de repere temporale pentru aplicații în vederea eficientizării aplicațiilor din timpul sesiunilor de formare; sumarizarea a tot ceea ce se întâmplă într-o experiență de învățare; coordonarea impactului experienței de învățare în concordanță cu pregătirea participanților.

Realizarea etapei de „generalizarea” în timpul unei sesiuni de formare: identificarea în timpul sesiunilor de lucru, împreună cu participanții, a unor modalități de transfer a deprinderilor, abilităților de lucru formate și dezvoltate în timpul cursului și analiza acestora;

analiza modului cum pot fi adaptate sau dezvoltate aceste abilități de lucru în funcție de contextul specific în care ele vor putea fi aplicate sau utilizate etc..

Pregătirea în permanență de alternativă de lucru, atunci când este elaborat design-ul unei sesiuni de formare: identificarea de exerciții, activități de grup suplimentare pentru situația când: ritmul de lucru al participanților este rapid; când formatorii constată că participanții nu au înțeles suficient de bine sau când participanții solicită efectuarea de aplicații suplimentare pentru a fixa anumite deprinderi de lucru etc.

Formatul general al sesiunilor de formare a urmărit o structură etapizată pe momente, după cum urmează: introducere - prezentarea temei în structura programului de formare; prezentare subteme care vor fi abordate pe parcursul sesiunii de formare; fiecare subtemă conține repere teoretice, teme de reflecție, exerciții, moment de autoevaluare; activitățile frontale vor alterna cu activitatea individuală/de grup a cursanilor; debriefing.

În organizarea activităților a fost utilizată următoarea abordare: activități teoretice – exerciții de reflecție – exerciții de grup – autoevaluarea.

Pentru reperele teoretice: realizarea de prezentări sintetice power point; cursanții vor avea posibilitatea să studieze on-line cursul în integralitatea lui.

Exercițiile de reflecție sunt, în general, individuale, deoarece solicită cursanților, proveniți din unități școlare diferite, să reflecteze asupra situațiilor concrete și specifice organizației școlare în care își desfășoară activitatea.

Exercițiile de grup sunt concepute pentru a fi realizate de cursanți în timpul echipei, în timpul activităților ”face to face”.

Autoevaluarea încheie fiecare subtemă și facilitează cursanților un moment de reflecție și de conștientizare a ceea ce au învățat și pot aplica în practica managerială.

Metodologia de lucru a urmărit pentru orele de curs expunerea, conversația, explicația, iar pentru orele de aplicații practice exerciții individuale de reflexie, joc de rol, studiu de caz precum și conversația/explicația atunci când sunt analizate și discutate rezultatele obținute în timpul aplicațiilor realizate.

Organizarea modului de lucru s-a realizat diferențiat în funcție de conținutul și obiectivele vizate de respectiva secvență de formare. Astfel regăsim : activitate frontală, activități de echipă/grup și activități individuale.

Activitate frontală : atunci când se transmit informații în timpul orelor de curs ; atunci când se realizează diferite exerciții individuale în timpul orelor de aplicații practice.

Activități în echipă/grup: în funcție de conținutul cerinței sarcinii de lucru; în funcție de complexitatea sarcinii/atunci când într-un anumit interval de timp formatorii își propun să

abordeze un subiect din multiple perspective; rolul acestor forme de desfășurare a aplicațiilor are rolul de a valorifica la maxim timpul avut la dispoziție și de a oferi cursanților cât mai multe variante.

Activități individuale : atunci când cerința aplicațiilor este personalizată ; această manieră de organizare are rolul : de a determina pe toți participanții să depună efortul de a-și asuma sarcina de lucru; le oferă participanților de a asculta/analiza și conștientiza diversitatea abordărilor posibile oferă formatorilor posibilitatea de a avea o imagine de ansamblu asupra percepției cursanților referitoare la temei de lucru etc.

Evaluarea pe parcurs a participanților sa fost realizată în timpul derulării celor două forme de activitate: curs și aplicații practice.

Verificarea orală a constat în: realizarea unei conversații prin care formatorul urmărește identificarea cantității și a calității informațiilor asimilate, a formării/dezvoltării abilităților specifice temei de lucru, respectiv a unei atitudini corespunzătoare; conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantaje ale utilizării ”verificării orale”: se realizează o comunicare deplină între formator și grupul de cursanți; feed-back-ul este mult mai rapid; se dezvoltă abilitățile de comunicare a cursanților. Dezavantaje ale utilizării ” verificării orale”: poate interveni starea de moment a formatorului; gradul diferit de dificultate a întrebărilor adresate; starea psihică tensionată a evaluaților; nu toți cursanții pot fi verificați, ascultarea având loc prin sondaj.

Modalitățile complementare de evaluare au vizat observarea sistematică a activității și a comportamentului cursanților. Caracteristici care pot fi evaluate prin intermediul observației sistematice a comportamentului cursanților:

Formele și modalitățile de organizare a activității de evaluare pe parcurs: *evaluarea activității de la curs*- discuții, argumentări organizate la finalul fiecărei zile de formare; întrebări adresate cursanților asupra conținutului abordat; fișe de evaluare, completate în mod individual de către fiecare participant; *evaluarea aplicațiilor practice* - aceasta se va realiza în timpul desfășurării activității de formare prin metode complementare de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului formativ datorită sprijinului acordat cursantului/cursanților.

Pentru activitățile ”on-line” strategiile de formare au urmărit învățarea asistată, dar și învățarea combinată (e-learning).

Învățarea asistată implică mult studiu individual (lectură, cercetare etc.) în legătură cu o anumită tematică, permițând aprofundarea unor detalii privind tematica abordată; studiul individual este urmat de o sesiune de întrebări și răspunsuri, sesiune desfășurată între formator

și cursant, pentru a se asigura că tematica a fost înțeleasă și astfel poate fi aplicată la locul de muncă.

Învățarea combinată (e-learning îmbină avantajele învățării on-line (e-learning) cu cea din timpul activităților de formare ” face to face”; cursanții după parcurgerea activităților de formare ” face to face” accesează, suportul de curs/sintezele teoretice/temele de lucru individual aferente fiecărui modul/disciplină din planul de învățământ de pe platforma e-learning și aprofundează noțiunile teoretice pe baza cărora s-a lucrat în timpul activităților de formare directă.

Modul de lucru s-a concretizat prin studiu individual al materialelor propuse, discuții și seminarii online, exerciții interactive adaptate spațiului de lucru din mediul virtual. Fiecare temă din cadrul fiecărei discipline/modul cuprinde o sinteză teoretică, împreună cu o serie de propuneri de activități de învățare: exerciții individuale, studii de caz, teme de reflexivitate, recomandări de lecturi suplimentare etc. Unele teme necesită studiu individual – parcurgerea bibliografiei cursului și a sintezelor teoretice, dar și accesarea altor resurse bibliografice. Anumite exerciții pot necesita folosirea individuală a internetului și accesarea unor site-uri recomandate pentru rezolvarea cerințelor, altele pot fi rezolvate individual; Lista bibliografică oferită este orientativă, lăsând o arie de libertate și discernământ cursantului în identificarea resurselor disponibile pentru acoprirea informațiilor conținute de curs.

Evaluarea continuă constă în aprecierea implicării participanților evidențiat prin calitatea și nivelul participării la discuțiile din forum/ seminarii online dar și va viza modul de rezolvare a sarcinilor de lucru formulate pe durata cursului.

Concluzii

Practic cadrele didactice au exersat rolul de elevi în cadrul acestui proces de învățare mixtă și au experimentat rolul de elev, bineînțeles dintr-o altă perspectivă și cu o altă experiență de învățare, toate aceste elemente fiind filtrate prin prisma achizițiilor profesionale deja existente. Probabil că acesta ar putea fi un model de învățare al viitorului. Efectele formative ale participării la program au fost mult mai valoroase din perspective împărtășirii experiențelor profesionale ale tuturor participanților și conștientizarea la nivel emoțional a ceea ce se întâmplă în cadrul unui grup de învățare. Experiența de lucru on-line a facilitat foarte mult acest aspect al apartenenței la grup și adaptării la cerințe scrise sau nescrise ale activității.

Bibliografie

1. Boja, A., *Managementul clasei de elevi. Suport de curs*, Editura Risoprint, Cluj Napoca, 2012.

2. Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Dragu, A., *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
4. Froyen, L., Iverson, A.M., *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*, ediția a 3-a, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.
5. Gliga, L., (coord.) *Standarde profesionale pentru Profesia Didactică*, Editura POLSIB, Sibiu, 2002.
6. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2007.
7. Hattie, J., *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Editura Trei, București, 2014.
8. Ionescu, I., *Sociologia școlii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
9. Iucu, R., *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2000.
10. Johnson D.&Johnson R., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 1991, www.eric.gov.
11. Joița, E., *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași, 2000.
12. Langa, C., Bulgaru, I., *Managementul clasei de elevi – o abordare pragmatică*, Editura Universității din Pitești, 2009;
13. Niculescu, R .M., *Managementul relației umane în educație*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, 2000.
14. Pânișoară, Ion, Ovidiu, *Profesorul-actor sau actorul-profesor? Prioritățile formării cadrelor didactice pentru viitor, în Revista Concept*, editată de Departamentul de Științe ale Educației, coord. Păun, E., Vol. 8, nr. 1, 2014.
15. Rogers, B., *Classroom behaviour. A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*, ediția a 3-a, London: Sage. 2011.
16. Stan, E., *Managementul clasei - gestionarea situațiilor de criză - suport de curs*, Editura Institutul European, Iași, 2009.
17. Weber, W., *Classroom Management in J. Cooper, Classroom Teaching*, 1997.

EFFECTS OF FEEDBACK BASED ON PRAISE AND ENCOURAGEMENT ON IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE

*Adina-Petronela Vechiu,
Doctorand, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea
Alexandru Ioan Cuza, Iași*

1. Teoriile implicite ale inteligenței

Lucrarea de față aduce în prim plan modelul motivațional al Teoriilor implicite asupra inteligenței (ITI) dezvoltat Ellen Leggett și Carol Dweck (1983). Teoriile implicite ale inteligenței reflectă credințele despre flexibilitatea capacității cognitive și a caracteristicilor de personalitate, credințe ce participă la interpretarea lumii sociale, la autoreglarea comportamentelor prin stabilirea de obiective de performanță sau de învățare, realizarea de ajustări după eșecuri sau strategii de acțiune în diferite contexte (Dweck, 2006, 2008). Astfel, putem vorbi despre *teorii incrementale* și *teorii entități*. *Teoriile incrementale* (mentalitate de

creștere) se referă la acele credințe, percepții ale persoanelor care consideră că inteligența reprezintă un construct flexibil, ce poate fi îmbunătățit prin efort continuu și perseverență. Pe de cealaltă parte, *teoriile entitate* (mentalitatea fixă) se referă la credințele care vizează inteligența ca pe un dat predeterminat, ce nu poate fi dezvoltat (Hong, 1999, Adamsone et. al., 2020).

Cercetările anterioare au raportat faptul că există o corelație moderată între teoriile implicite asupra inteligenței și performanța școlară mai ales la adolescenți, în sensul că elevii care percep inteligența ca o trăsătură fixă obțin rezultate școlare slabe, în timp ce elevii adepți ai teoriei incrementale demonstrează rezultate mai bune (Cost & Faria, 2018). Aceste rezultate pot fi explicate pe baza cercetărilor anterioare care au demonstrat faptul că școlarii cu mentalitate fixă (teoria entității) devin preocupați excesiv de cât de deștepti sunt, căutând sarcini care vor dovedi inteligența și evitând sarcinile care nu le-ar garanta succesul. Dorința de a învăța nu reprezintă o prioritate.

Elevii care dezvoltă această convingere tind să acorde mai multă importanță asupra modului în care sunt percepuți de către ceilalți, le pasă foarte mult dacă oamenii cred despre ei că sunt deștepti sau nu sunt deștepti. Evită provocările în învățare din teama că ar putea greși și încercă, mai degrabă, să ascundă greșelile și nu să le corecteze. Totodată, acești elevi consideră că dacă au anumite competențe foarte bine dezvoltate, nu mai este necesar să muncească și să persevereze. Din acest motiv devin vulnerabili și manifestă un nivel mare de frustrare în cazul în care întâmpină neplăceri/ impedimente, uneori renunțând la sarcinile care le-ar pune în pericol statutul sau trișând (Park & Kim, 2015, Bîrle & Ille, 2019).

Pe de cealaltă parte, elevii cu mentalitatea flexibilă consideră că inteligența poate fi dezvoltată și se concentrează pe acest proces. Aceștia nu pun neapărat accentul pe opinia celorlalți cu privire la inteligența lor, își asumă provocări și sunt dispuși să depună eforturi pe termen lung pentru a-și atinge diferite scopuri. Elevii cu mentalitatea de creștere tind să acorde mare atenție învățării și să investească timp în proces și consideră că efortul este un lucru pozitiv, determinând creșterea inteligenței lor, sunt rezistenți în fața eșecului și a frustrării, caută noi strategii de învățare (Blackwell et al., 2007, Dweck, 2006, Rissanen, et al., 2019).

De menționat este faptul că ar fi eronat să considerăm că indivizii se orientează în funcție de una din cele două tipuri de teorii, acestea trebuie privite ca un continuum ce poate fi influențat de mesaje și experiențe precedente sau contexte specifice, cum ar fi percepția eșecului de către părinți, feedbackul primit sau statutul socio-economic (Haimovitz & Dweck, 2016; Romero, et. all., 2014, Ashdown & Bernard, 2012).

2. Feedback-ul în context educațional. Lauda și încurajarea ca forme ale feedback-ului

Conceptul de feedback a început să fie utilizat în educație în anii 1980, fiind un termen preluat din spațiul cibernetic. În domeniul pedagogiei, acesta este definit ca „informația cu privire la diferența dintre nivelul real și nivelul de referință al unui parametru de sistem, care este utilizată pentru a modifica într-un fel situația” (Ramaprasad, 1983, p. 4). Feedback-ul este definit ca fiind „orice informație, proces sau activitate care oferă sau accelerează învățarea elevilor pe baza comentariilor referitoare fie la activități de evaluare formativă, fie la activități de evaluare sumativă (Irons, 2008).

John Hattie (2014, p. 235) amintește de importanța noțiunii de *decalaj* atunci când discutăm despre feedback în context educațional, menționând opinia lui Sadler (1989) care consideră că feedback-ul are ca obiectiv reducerea decalajului dintre stadiul actual al elevului, unde *se află* în momentul de față, și unde *ar trebui* să fie- adică, dintre achizițiile curente și criteriile de reușită.

Feedback-ul este considerat parte esențială a învățării eficiente. În comunicarea didactică acesta este recunoscut pentru importanța deosebită pe care o are în susținerea elevilor în învățare prin stimularea entuziasmului, menținerea unei stime de sine ridicate, orientarea spre progres și spre optimizarea rezultatelor. Feedback-ul este mai puternic și mai constant legat de realizare decât orice alt comportament didactic, această relație este consecventă indiferent de nivelul de școlarizare, statut socio-economic sau mediu școlar (Bellon *et.al.* 1991).

Cercetările indică faptul că există modalități eficiente de oferire a feedback-ului pentru modelarea comportamentală a elevilor. În teoriile managementului clasei de elevi, apar doi termeni corelativi importanți: lauda și încurajarea, care de multe ori sunt considerați una și aceeași. Teoreticienii, însă, fac distincție între aceștia, scoțând la iveală nuanțe subtile ce pot avea impact deosebit asupra performanțelor școlare ale elevilor. Mulți profesori utilizează lauda ca formă de întărire pozitivă pentru a motiva elevii să adopte comportamente productive, atât în privința achizițiilor academice, cât și a conduitei.

Literatura de specialitate evidențiază o serie de recomandări în ceea ce privește oferirea de feedback verbal către elevi, punând accent pe diferența dintre laudă și încurajare. Conform lui Brophy (1981, p.5), a lăuda înseamnă „a exprima aprobarea sau admirația”. Pentru Dreikurs (1982), lauda este oferită unui copil atunci când o sarcină sau faptă este finalizată sau este bine făcută și vizează caracteristicile personale. John Hattie (2014, p. 246) notează despre laudă ca acesta „conține, de obicei, puține informații legate de sarcina de lucru și este rar convertită într-un angajament sau într-o implicare mai mare față de atingerea obiectivelor educaționale, față de stimularea auto-eficienței sau înțelegerea sarcinii; lauda include puține informații cu privire la performanța în sarcină”. Încurajarea, pe de altă parte, se referă la un răspuns pozitiv, de

confirmare, care se concentrează pe eforturile elevilor sau pe atributele specifice ale unei lucrări finalizate. Spre deosebire de laudă, încurajarea pune judecata asupra muncii elevului și nu oferă informații cu privire la valoarea sau implicațiile statutului acestuia, nu vizează persoana (sinele), ci comportamentul/ acțiunile. Tabelul de mai jos prezintă o analiză comparativă a modului în care funcționează lauda și încurajarea.

Tabelul nr.2 Analiză comparativă a feedback-ului bazat pe laudă și încurajare

Lauda	Încurajarea
<p>Laudă înseamnă a glorifica: „Ce deștept ești!”, „Era de așteptat de la tine să te descurci!”, „Ai luat nota maximă, ești grozav!”;</p> <p>Lauda tinde să se concentreze asupra caracteristicilor personale și este o judecată pozitivă care vine din exterior - este un motivator extern;</p> <p>Lauda nu construiește stima de sine, ci inhibă pe termen lung anumite comportamente din teama de a nu greși și a nu dezamăgi pe ceilalți;</p> <p>Folosirea excesivă a laudelor favorizează dependența părerile celorlalți;</p> <p>Lauda este uneori percepută ca o recompensă de formă;</p> <p>Lauda poate crea presiune pentru a efectua diferite activități.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vizează mai degrabă feedback specific, și nu comentarii generale. De exemplu, în loc de „Grozavă treabă”, profesorii pot să emită feedback surprinzând anumite elemente ale muncii elevilor, care se doresc a fi recunoscute și validate, precum perseverența, efortul, aspecte pe care elevul le-a îmbunătățit, strădania; - Se concentrează mai curând pe îmbunătățire și eforturi și procesul realizării unui produs/ lucrări și evită evaluarea caracteristicilor personalității elevului. - Ajută elevii să dezvolte capacitatea de apreciere a comportamentelor și a realizărilor proprii. - Evită concurența sau comparațiile cu ceilalți.

Majoritatea pedagogilor promovează ideea asigurării de către profesorilor a unor medii prietenoase, favorabile actului educațional, punând accent deosebit asupra feedback-ului permanent oferit elevilor. Cercetările recente însă, indică faptul că unele încercări ale profesorului de a crea astfel de medii prin folosirea laudelor pot fi de fapt contraproductive. Mulți profesori încearcă să folosească laudele ca formă de întărire pozitivă pentru a motiva elevii să obțină și să se comporte în moduri productive, atât în privința achizițiilor, cât și a conduitei.

Cu toate acestea, după cum subliniază Brophy (1981), încercarea de a folosi lauda ca formă de întărire sistematică la clasă nu este practică, deoarece profesorii se axează de obicei pe elevii foarte buni, folosind lauda la un interval de cinci minute, pe când un elev de nivel mediu ar fi lăudat o dată la un interval de două ore. Un alt aspect dezvăluit de cercetările lui Brophy arată faptul că feedback-ul axat pe laudă nu este o întărire deliberată a profesorului, ci mai degrabă este provocată de elevi - elevii condiționează de fapt profesorul să-i laude. Alte

cercetării au subliniat faptul că, în cel mai bun caz, lauda este un consolidator slab, deoarece nu toți copiii sunt interesați de cât de încântați pot fi profesorii de răspunsurile oferite sau de imaginea bună pe care și-au format-o în ochii lor, iar pe măsură ce cresc, interesul pentru părerea profesorului scade semnificativ.

Esler (1983) raportează că există corelații negative între frecvența laudelor profesorilor și nivelul achizițiilor elevilor chiar și atunci când corelațiile sunt pozitive, acestea sunt de obicei prea mici pentru a fi considerate semnificative. Unii cercetători (Martin, 1977) au descoperit că laudele pot reduce efectiv auto-motivația și îi pot determina pe copii să depindă de recompense. Alte studii au arătat faptul că odată ce profesorii au început să laude copiii preșcolari pentru că au făcut ceva ce erau deja motivați să facă, aceștia au devenit mai puțin motivați să facă activitatea respectivă, practic cei mici căutau a primi aprobare din partea adultului, după ce au primit confirmarea, interesul pentru acea sarcină a dispărut (Green & Lepper, 1974).

Feed-back-urile ineficiente pot înăbuși curiozitatea naturală a elevilor și dorința de a învăța, concentrându-și atenția mai degrabă asupra recompenselor extrinseci decât asupra recompenselor intrinseci care provin din rezolvarea sarcinii în sine. Lauda înlocuiește dorința de a învăța cu conformitatea oarbă, un stil de lucru mecanic sau chiar sfidare. Pe de altă parte, profesorii care încurajează elevii creează un mediu în care aceștia nu trebuie să se teamă de evaluarea continuă, unde pot greși, pot folosi greșeala ca sursă de îmbunătățire și învățare și unde nu trebuie să se străduiască pentru a îndeplini standardul de excelență al altcuiva. Cei mai mulți elevi prosperă în medii încurajatoare, în care primesc feedback specific și au oportunitatea de a-și evalua propriul comportament și munca

3. Feed-back-ul centrat pe laudă și încurajare și teoriilor implicite ale inteligenței

Impactul feedbackului centrat pe laudă este strâns legat de modul în care elevii percep capacitatea intelectuală și tind să dețină una dintre cele două tipuri de mentalități. Studiile experimentale realizate de Carol Dweck (2000, 2006, 2008) au arătat că elevii care au primit laude focalizate pe eforturile și strategiile de învățare tind să dezvolte mentalitate de creștere, muncesc mai mult, devin mai rezistenți în fața solicitărilor școlare și obțin performanțe mai bune decât studenții care au fost lăudați pentru talentele și abilitățile lor - cei din urmă sunt mai predispuși să dezvolte convingeri care plasează inteligența este un dat ce nu poate suferi modificări.

Dweck a continuat să explice printr-o serie de studii și să contraargumenteze convingerile eronate conform cărora lăudarea inteligenței elevilor este constructivă pentru încrederea și motivația de a învăța și că inteligența inerentă a elevilor este cauza principală a

realizării lor în școală. Cercetările au arătat că prima prezumție este falsă, iar cea de-a doua poate fi dăunătoare - chiar și pentru cei mai competenți elevi.

Tot mai multe cercetări în psihologie și neuroștiințe susțin ideea mentalității de creștere, vorbindu-se tot mai mult despre plasticitatea creierului și că aspectele fundamentale ale inteligenței pot fi îmbunătățite prin învățare, dăruirea și persistența în fața obstacolelor fiind ingrediente cheie în realizări deosebite. S-a dovedit că modul în care adulții laudă sau blamează succesele și eșecurile copiilor are un efect direct asupra dezvoltării sistemului de convingeri a copii. În urma unor experimente efectuate de Dweck și colegii ei s-au constatat următoarele (Bile & Ille, 2019):

- **Lăuda pentru inteligență.** Mulți educatori și părinți cred că a lăuda copii pentru înțelepciune/ talent va duce la creșterea încrederii în sine și îi vor ajuta să se bucure de învățare. Această presupuziție este pusă la îndoială, deoarece laudarea inteligenței le oferă o scurtă explozie de mândrie, urmată de un șir lung de consecințe negative. Acest tip de feedback va duce în timp la formarea mentalității fixe a copilului, acesta va dezvolta un sistem de convingeri axat pe teoria inteligenței înnăscute, ceea ce îl va face mai puțin dispus să muncească din greu pentru a dobândi abilități noi, mai puțin încântat de provocări ce pot duce la învățare, mai predispus la a trișa sau a renunța la sarcini complexe și mai puțin încrezător ca va fi capabil de performanță.

- **Încurajarea efortului,** care vizează aprecierea pentru implicare, perseverență, strategiile de lucru aplicate, îmbunătățirea aspectelor care cândva necesitau revizuire, favorizează motivația, efortul sporit, angajamentul în sarcina de lucru, disponibilitate de a-și asuma noi provocări, o mai mare încredere în sine.

Cercetările conduse de Dweck și Legget (1988) au evidențiat faptul că în structura mentală a copiilor, teoriile implicite ale inteligenței sunt prezente de foarte devreme, totuși ele nu se referă la convingerile copiilor despre inteligență ca fiind fixă sau flexibilă, ci sunt evidențiate prin termeni precum bun sau rău, aceștia fiind asociați cu teoria entității. Formarea acestor convingeri este puternic influențată de situațiile la care este expus copilul, dar mai ales de feedback-ul primit de la profesori și părinți ca urmare a acestor situații.

În momentul în care copilul se confruntă cu un eșec sau cu un succes și primește din partea adultului un feedback care evidențiază caracteristicile permanente ale copilului (de exemplu: *Ești un elev bun!* sau *Ești un elev slab!*), copilul poate înțelege că aceste trăsături sunt fixe și nu le va putea schimba, dar în momentul în care feedback-ul adulților pune accent pe efortul și strategiile pe care copilul le-a utilizat pentru a obține un succes sau, din contră, acestea i-au adus un eșec, el va înțelege că atât strategiile, cât și efortul depus pot fi revizuite și

îmbunătățite (Heyman, Dweck & Cain, 1992, Dweck, 1999). Astfel, în urma situațiilor cu care se confruntă și a modului în care reacționează la aceste situații, ca urmare a feedback-ului primit din partea adulților, copiii își conturează teoriile implicite despre inteligență, care ulterior vor avea implicații semnificative în stabilirea obiectivelor de învățare, dar și în modul de interpretare a unor evenimente, în special a celor negative (Bîle & Ille, 2019).

Un alt studiu care a avut drept scop examinarea efectelor laudelor verbale, pornind de la activitatea lui Mueller și Dweck (1998), la care au participat 87 de elevi din clasa a IV-a, cărora li s-a aplicat un test de evaluare a ritmicității și li s-a atribuit unul dintre cele trei tratamente: feedback verbal pentru efort, feedback verbal pentru talent/inteligență sau niciun feedback, a scos în evidență faptul că elevii care au primit feedback pentru efort au selectat mai des obiectivele de învățare și au raportat o disponibilitate mai mare de persistență în sarcina de lucru. În contrast, elevii care au primit feedback pentru talent au selectat mai des obiective de performanță.

Concluzii

Așa cum am observat din cele expuse mai sus, mentalitatea copiilor poate fi influențată de aprecierile verbale ale adulților. Nuanțele subtile ale feedback-urilor emise bazate pe laudă și încurajare au puterea de a inhiba sau amplifica formarea unei imagine de sine pozitive. Prin încurajări elevii se vor simți incluși în procesul educativ, privind informații importante care să-i orienteze asupra aspectelor pe care le au de îmbunătățit și percep efortul, implicarea și progresul ca factori definatorii ai reușitei școlare. Pe de cealaltă parte, lauda duce la diluarea învățării, deoarece pune accent pe caracteristicile personale, făcând astfel ca ținta judecății emise să fie sinele. Se remarcă în acest caz cultivarea unei rutine în activitatea profesorilor de a oferi feedback de calitate elevilor, care să nu stăvilească curajul de a aborda provocări în procesul de învățare și, totodată, formarea la elevi a competenței de a utiliza feedback-ul primit pentru îmbunătățirea rezultatelor.

Bibliografie

Adamsone, I., Gudakovska, N., & Svence, G., (2020), *Implicit theories of intelligence and academic achievement: Review of two studies in Latvia*, *Problems of Psychology in the 21st Century*, 14(1), 7-17.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E., (2012), Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?, „*Early Childhood Education Journal*”, 39(6), 397–405.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S., (2007), Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention, „*Child Development*”, 78(1), 246-263.

- Bîrle, D., L. & Ille, R. (2019), *Credințele elevilor cu privire la inteligență* (implicații pentru mediul școlar), *Psihologie Revista științifico-practică*, Vol. 35, nr. 3-4.
- Bellon, J.J., Bellon, E.C. & Blank, M.A. (1991). *Teaching from a Research Knowledge Base: a Development and Renewal Process*. Facsimile edition. Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Brophy, J.E. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*. 51(1) (1981): 5-32.
- Costa, A., & Faria, L., (2018), *Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review*, *Frontiers in Psychology*, Vol. 9, Article 829.
- Dreikurs, R., Greenwald, B., and Pepper, F. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Harper & Row. New York.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S., (1983), Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (eds.), „Handbook of child psychology”, Vol. IV. „Social and personality development”, 643-691, New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L., (1988), A social-cognitive approach to motivation and personality, „Psychological Review”, 95(2), 256–273.
- Dweck, C.S., Chiu, C. & Hong, Y, (1995), Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model, „Psychological Inquiry”, Vol 6, 322-333.
- Dweck, C.S. 1999, *Caution- praise can be dangerous*, *American Educator*, 23(1), 4-9.
- Dweck, C.S., (2006), „Mindset. The New Psychology of Success”, New York: Random House.
- Esler, W.K. (1983). *A review of research on teaching*. Paper presented at the Convention of the Association of Teacher Educators, Orlando, Florida.
- Greene, D., & Lepper, M. R. (1974). *Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest*. *Child Development*, 45(4), 1141–1145.
- Hattie J. & Timperley, H. (2017), *The Power of Feedback*. In: *Review of Educational Research*. Nr. 77 (1), 2007, p. 81-112.
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă*, Editura Trei, București.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). *Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness*. *Child Development*, 63(2), 401–415.
- Irons, A.(2008), *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge, Abingdon, UK.
- Martin, D.L. (1977). *Your Praise Can Smother Learning*. *Learning*. 5(6) 43-51.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). *Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Park, D., Kim S., (2015), *Time to Move On? When Entity Theorists Perform Better Than Incremental Theorists*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(5),736-748.
- Ramaprasad, A. (1983). *On the Definition of Feedback*. In: *Behavioural Science*. Nr.28.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M. & Tirri, K. (2019). *In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school*. *Teaching and Teacher Education* 77, 204-213.

TEORII DESPRE AGRESIVITATEA INFRACTORIILOR

*asist. univ. drd. Popa Ecaterina,
ofițer Psiholog, Penitenciarul de Maximă Siguranță Galați, Universitatea Danubius Galați*

Populația carcerală este în continuă creștere peste tot în lume, mai ales în România. Acest lucru nu este determinat neaparat de creșterea numărului de infractori, ci din cauza recidiviștilor și a măririi pedepselor privative de libertate. În acest sens nu ajută nici societatea sau conducerea țării, care scad locurile de muncă din ce în ce mai mult, astfel multe persoane pierzându-și posturile, fapt ce conduce la creșterea numărului de infracționalități.

Multe penitenciare din lume „ajută”, în mod direct sau indirect la creșterea agresivității deținuților, fie prin modul lor de funcționare, fie că se face abuz de putere, sau izolează deținuții în celule ori îi îndeamnă la o muncă josnică sau inutilă. Astfel, în momentul în care părăsesc mediul penitenciar, realizează că nu știu să facă nimic în libertate, cu excepția infracțiunilor (de exemplu tâlhăria).

După cum bine se cunoaște, societatea nu ajută la reabilitarea și reintegrarea foștilor deținuți. Aceștia sunt etichetați la fiecare pas, nu li se acordă locuri de muncă, și nu li se acordă o șansă de reabilitare. Zi de zi observăm că tot mai mulți copii sunt neglijați, trimiși la cerșit sau la furt, sau sunt maltratați atât în cadrul familiei cât și de alte instituții care ar fi trebuit să le poarte de grijă și să îi educe. Astfel de motive conduc la creșterea delincvenței juvenile, care conduce la infracțiuni majore, prin urmare duce la încarcerarea acestor minori. Aceste persoane manifestă o tulburare a identității și sunt caracterizate prin personalități ce denotă imaturitate, inconsistență, căreia îi lipsesc reperele dezvoltării normale.

Comportamentul deviant implică adoptarea unor modele antinormative sau nonnormative, ceea ce semnifică adoptarea unei conduite diferite față de cea a grupului de referință. De-a lungul timpului, mari cercetători din lume au formulat diferite teorii cu privire la grupurile de deținuți (de exemplu teoria propusă de Lombroso¹², care preciza că infractorii prezintă trăsături particulare, ce sunt transmise ereditar). Acest tip de comportament depinde de motivațiile persoanei, gradul de dizarmonie al personalității, factori care influențează adaptarea socială, aceasta devenind un criteriu important în aprecierea gradului de pericolozitate al individului.

¹² Lombroso, C. *Omul delicvent*. București, Editura Măiastra, 1992. p. 158

Cunoașterea factorilor determinanți ai infraționalității nu este doar o problemă de interes teoretic, ci are o mare utilitate practică, din care se pot găsi soluții de prevenție și diminuare a acestor acte delincvențiale.

Trăsăturile de personalitate evoluează pe parcursul vieții individului, datorită interacțiunii permanente cu mediul social și fizic, acesta determinând apariția unor trăsături noi, sau accentuarea celor deja formate. Eysenck, în urma uneia dintre cercetările sale făcute pe populația din mediul penitenciar, susținea că aceștia, în general, au ca trăsătură de personalitate specifică, extraversia, comparativ cu persoanele aflate în libertate. Astfel de persoane sunt caracterizate de sociabilitate crescută, plăcere pentru activități distractive, cu prieteni mulți, simt nevoia de a discuta cu oameni și nu le place să lucreze singuri, își asumă ușor riscuri, tind spre emoții puternice, le plac glumele, sunt optimiști și sunt înclinați spre exterior. Cu greu se poate spune că aceasta trăsătură de personalitate este specifică deținuților, când aceștia sunt privați de libertate, activitățile sunt monotone iar spațiul este foarte restrâns.

În cele ce urmează în această lucrare vom afla dacă și în România, penitenciarele au același impact asupra persoanelor private de libertate, influența lor asupra dezvoltării agresivității deținuților, stabilind astfel trăsăturile de personalitate specifice acestora. Pentru persoana care execută o pedeapsă privată de libertate, mediul penitenciar pune două genuri de probleme: de adaptare la normele și valorile specifice acestui cadru, și de evoluție ulterioară a personalității sale.

Teorii despre agresivitatea infractorilor

Psihologia judiciară, ca știință și practică, se adresează tuturor categoriilor de specialiști care participă la înfăptuirea justiției și ale căror hotărâri produc un impact asupra destinului oamenilor aflați sub incidența legii¹³.

După definiția sociologică, un act este delicvent atunci când face obiectul unei sancțiuni, fie ea formală sau difuză. Deși definiția este teoretic acceptabilă, ea este insuficientă. În ciclul reparației, infrațiunea dispare prin ispășirea pedepsei, prin care persoana plătește prețul reabilității sale. Conform acestui principiu, persoana încetează să mai fie considerată infractor, atunci când nu este sancționat de către lege.

Este cunoscut că în orice domeniu de activitate unde este implicat individual uman, psihologia are un cuvânt de spus. Acest lucru se referă și la justiție, a cărei activitate constă în înțelegerea și aprecierea unor acțiuni și comportamente umane. Din acest motiv, neglijarea caracteristicilor psihologice ale omului, ale justițiabilului, ignorarea proceselor psihice ale sale,

¹³ Nicolae Mitrofan, Psihologie judiciară, Ed. Șansa, 1992, p. 5

ca și ale anchetatorului, ale judecătorului, ale martorului, semnifică ignorarea ființei umane, care este participantul activ al dramei judiciare, reprezintă depersonalizarea întregului proces judiciar.

În general se admite că formele contemporane ale criminalității sunt rezultatul industrializării și al urbanizării care au însoțit apariția și dezvoltarea statelor moderne. Ideea priorității contextului social în creșterea delincvenței s-a afirmat devreme; în Franța, un *Compte general de l'administration de la Justice* este realizat în anul 1827¹⁴. După cum se știe, orice acțiune umană este condusă de norme, care o dirijează în anumite direcții și spre anumite finalități. Orice normă indică indivizilor forme specifice de comportament, obligându-l să se conformeze anumitor exigente, să realizeze numai acțiuni compatibile cu regulile, interesele și valorile grupului social din care fac parte. Normele sociale sunt, de fapt, recomandări ale acțiunii sau repere ideale de comportament.

Ca formă de deviere de la cerințele grupului social, comportamentul deviant implică adoptarea fie a unui model antinormativ, fie a unui model nonnormativ. În ambele cazuri, individual se comportă diferit față de așteptările celorlalți. Devianța implică, de fapt, orice conduită umană sau acțiune socială care sunt diferite față de conduitele și acțiunile celorlalți membri ai unui grup social sau ai unei anumite societăți. Această diferență (care este „marca” oricărei forme de devianță) reprezintă, pentru majoritatea membrilor, un „semn” al imoralității sau a raționalității individului deviant, provocând reacții ostile, etichetări, stigmatizări și, evident, sancțiuni.

Formele de vârf ale manifestării agresivității sunt delincvența și infracționalitatea, acestea mergând de la gesturi amenințătoare, la crimă. Individul utilizează de cele mai multe ori forța de care dispune, sau un mediator (de exemplu armele) pentru a-și manifesta agresivitatea în mod direct, dar și indirect, asupra obiectelor.

În ceea ce privește comportamentul agresiv de natură antisocială, putem diferenția mai multe tipuri și anume:

- Agresivitatea nediferențiată, ocazională, fără un răsunet antisocial obligatoriu;
- Comportamentul agresiv propriu zis, polimorf și cronic, în care se include și comportamentul criminal;
- Comportamentul agresiv ca expresie integrantă, nemijlocită a unei stări patologice, fie consecutive unei afecțiuni neuropsihice preexistente, fie dobândită¹⁵.

¹⁴ Albert Ogien, *Sociologia delincvenței*, Ed. Polirom, 2020, p 16

¹⁵ T.V. Dragomirescu, *Determinism și reactivitate umană*, Ed. Științifică, 1990

Cercetarea complexă a fenomenului infracțional, sub toate aspectele sale, deschide largi perspective explicației științifice a mecanismelor și factorilor cu rol favorizant, permitând o fundamentare realistă a măsurilor generale și speciale orientate către prevenirea și combaterea manifestărilor antisociale.

Cea mai celebră dintre teoriile antropologiei criminale a fost expusă în 1876 de către profesorul de psihiatrie italian Cesare Lombroso, încercând să măsoare sistematic ponderea atavismului, acesta inițiază și conduce o observare amănunțită a unui grup de deținuți¹⁶. Datele culese sunt comparate cu cele din Europa și SUA, de unde trage concluzia că delinquentul are anumite trăsături particulare transmise ereditar, ușor de recunoscut, ceea ce îl face o specie particulară a ființei umane.

Se poate spune, că fenomenul infracțional este „parte integrantă” a vieții sociale, în sensul că este o componentă cvasipermanentă a acesteia, diferențele mai importante din interiorul său mergând în direcția tipurilor de infracțiuni comise și a extensiei sale cantitative, pe ansamblu sau tipuri de infracțiuni. Așa se face că despre unele tipuri de infracțiuni, cum sunt furtul, înșelătoria, omuciderea, tâlhăria, etc., se poate spune că sunt un „adaos” permanental vieții sociale, în timp ce despre altele, cum ar fi evaziunea fiscală, crima organizată la nivel internațional, se afirmă că sunt de dată „mai recentă”.

Fără a se putea determina un contur exact, în timp și spațiu, al fenomenului infracțional, se poate totuși considera că el are o evoluție de tip pulsator, adică perioadele de expansiune sunt urmate de altele de o mai mică amploare. Aceasta caracteristică generală a evoluției fenomenului infracțional se explică nu numai prin „jocul” factorilor socio-economici și spirituali, care facilitează dinamica sa, ci și prin amplificarea eforturilor pe care societatea le face pentru combaterea criminalității și a reducerii sale la niște limite „rezonabile” adică suportabile la nivel social.

În general, răspunsurile subiectului la solicitările mediului ambient se împart în două mari categorii:

- Normale – corespunzătoare, sub aspectul conținutului și al modalității de desfășurare, normelor sociale proprii colectivității umane căreia subiectul îi aparține. De regulă, aceste tipuri de răspunsuri sunt date de majoritatea membrilor colectivității respective.
- Deviante - atipice, neobișnuite, deci necorespunzătoare sau chiar contrare normelor sociale în vigoare. Aceste tipuri de comportamente sunt proprii unui număr redus de membri ai colectivității din care fac parte.

¹⁶ Albert Ogien, Sociologia delincvenței, Ed. Polirom, 2020, p 18

Comportamentele care evoluează, în general, pe linia compatibilității cu normele sociale în vigoare, se înscriu în așa numitul registru conformist, ele facilitând integrarea individului în viața colectivității. De regulă, persoanele care acceptă și practică conformismul social nu intră în conflict cu normele care reglementează viața grupului, indiferent dacă acestea conțin interdicții sau formulează prescripții. Comportamentele deviate evoluează pe linia incompatibilității subiecților cu normele care reglează viața grupurilor sociale, luând forma opozițiilor și conflictelor. Această orientare prefigurează reacții care îngreunează sau fac imposibilă integrarea individului respectiv în cadrul colectivității, ele putând produce prejudicii morale și materiale celor din jur.

Factori determinanți ai comportamentului infracțional

Atât societatea cât și personalitatea pot fi analizate în calitate de subsisteme constitutive ale sistemului general al acțiunii. Conform unui principiu cibernetic aplicat organizării ierarhice a componentelor sistemului general al acțiunii (sistemul organismului ca suport al acțiunii, sistemul personalității, sistemul social și sistemul cultural), societatea, ca subsistem mai bogat în informație, controlează sistemul personalității; în schimb, ca subsistem mai bogat în energie, acesta din urmă exercită o presiune în sens condițional asupra societății¹⁷.

Societatea reprezintă un întreg construit din mai multe subsisteme organizate ierarhic și diferite din punct de vedere calitativ; normele și colectivitatea, elemente constitutive esențiale, valorile și rolurile, elemente ce asigură o legătură între sistemul social, cultural și sistemul personalității. Personalitatea este reprezentată ca o multitudine de sisteme și subsisteme, integrate într-un ansamblu organizat.

Încercările de conturare a unor tipologii se lovesc de marea variabilitate a manifestărilor comportamentale implicate în comiterea unor infracțiuni¹⁸. Criminalitatea nu poate fi explicată dacă o raportăm exclusiv la înclinațiile determinate de un anumit tip de personalitate. Aceasta este ideea pe care o susține, într-o manieră empirică, o cercetare realizată de doi sociologi de la Școala din Chicago, Clifford Shaw și Henry Mac Kay (1942). Demersul pe care aceștia îl adoptă, „ecologia umană”, urmărește să precizeze influența mediului înconjurător asupra acțiunii individuale¹⁹.

„Diferențele individuale și de personalitate, ca și diferențele în relațiile familiale și în contactele cu alte instituții și grupuri, au fără îndoială o mare influență asupra acceptării sau refuzului de angajare în activități delictive. Dar trebuie să spunem totuși că dacă n-ar

¹⁷ Elisabeta Stănculescu, Teorii sociologice ale educației, Ed. Polirom, p. 47

¹⁸ Nicolae Mitrofan, Psihologie judiciară, Ed. Sansa, 1992, p. 21

¹⁹ Albert Ogien, Sociologia delictului, Ed. Polirom, 2020, p. 50

exista o anumită tradiție în delincvență și dacă tinerii nu ar avea posibilitatea să o cunoască, mulți dintre cei ce devin delicvenți în cartierele sărace și-ar găsi satisfacția în alte activități decât delincvența” (Shaw și Mac Kay, 1942, p.68).

Dinamica faptelor anatomice și a criminalității „de mai târziu” (de la o vârstă adultă) depinde în mare parte de reușita socializării primare, de încălcarea în perioada copilăriei, în familie, a obișnuințelor, a valorilor și a normelor de viață comunitară și socială în general²⁰. În cazul în care familia nu-și exercită, în condiții obiective sau subiective, funcția educativă de socializare, rămâne loc liber și se favorizează procesul de pre-devianță, apoi deviant, și în cele din urmă, se ajunge chiar la criminalitate, față de care copiii sunt deosebit de vulnerabili.

Comportamentul aberant prezintă un anumit grad de periculozitate, acesta depinzând de motivațiile persoanei, de degradarea vieții etice, dar și de gradul de dizarmonie al personalității acestuia. Toti acești factori influențează adaptarea socială a individului, devenind un criteriu important din care putem aprecia gradul de periculozitate al acestuia.

Periculozitatea unui comportament începe odată cu conceperea psihologică a actului, continuă cu perioada trecerii la act și cuprinde și stadiul ulterior comiterii acestuia (poziția subiectivă critică față de comportamentul avut)²¹.

Criminologia modernă promovează studiul personalității delicventului, studiu ce presupune corelare situațiilor favorizante comiterii infracțiunii, deci „un studiu al persoanei plasată într-o anumită situație de grup”(Pinatel). Astfel, orice cercetare în acest sens, va trebui să aibă în vedere și factorii sociali, structura personalității individului, capacităților sale intelectuale și afective, și modul în care ele să contribuie la realizarea comportamentului deviant.

Paradigma durkheimistă asupra devianței și a crimei este utilă și se poate aplica și în condițiile societății actuale, aceasta formând în acest sens următoarele concluzii:

- „1. Nu condamnăm un act pentru că este criminal, ci el este criminal pentru că îl condamnăm. Socrate a fost criminal în ochii atenienilor, dar nu ar mai fi considerat astfel în zilele noastre.
- 2.Crima este un fenomen „normal”, considera Durkheim, întrucât sentimental de aversiune pe care îl provoacă într-un context social dat nu are aceeași formă sau intensitate la toți indivizii.
- 3.Pedeapsa pentru o crimă este destinată să acționeze mai ales asupra oamenilor onești pentru a le întări sentimentul de solidaritate, decât asupra criminalilor înșiși.
- 4.Nu există crimă –considera Durkheim- decât acolo unde există sancțiune legală și nu există sancțiune legală decât în măsura în care există acte definite riguros prin lege.”²²

²⁰ Oana Ciuchi, Devianță și criminalitate într-o societate în tranziție, Ed. Lumen, 2011, p. 23

²¹ Tudorel Butoi, Criminologie, Ed. Solaris Print, 2009, p. 25

²² Oana Ciuchi, Devianță și criminalitate într-o societate în tranziție, Ed. Lumen, 2011, p. 28

Există mai multe teorii cu privire la cauzele apariției deviației. O prima teorie ar fi cea a individului, care contrazice fenomenul determinismului, care precizează că trăsăturile specifice delicventului sunt moștenite. Aceasta teorie pune accent și se îndreaptă spre experiențele omului trăite în timpul primei copilării.

„Nesocializat, nedisciplinat și needucat, în primele sale încercări de a se exprima și de a se forma, copilul recurge la minciună, la șiretenie, la ură, la furt, la agresiune, la atac și la alte forme de comportament asocial. Ceea ce este constrâns să învețe, în confruntarea sa precoce cu lumea adultă, pentru a-și dezvolta personalitatea și pentru a câștiga afecțiune, pentru a-și construi sentimentul de securitate, de aprobare pe care această lume a adulților îl asigură, nu este un comportament nonconformist de egoism și de delincvență, ci un comportament convențional de altruism și de non-delinvență; aceasta nu înseamnă exprimarea instinctelor și dorințelor asocial sau antisociale, ci cum să-și stăpânească tendințele primitive astfel încât să poată câștiga dragostea și acceptarea părinților săi”²³.

Cu alte cuvinte, ar exista o categorie de indivizi cu o constituție bio-psihologică ce i-ar predispune la devianță. Pentru soții Glueck, originea acestei predispoziții trebuie căutată în primul rând în faptul ca anumiți părinți sunt incapabili să-și educe corect copiii, fie din cauza absenței (divorț, separare etc.), fie din cauza incompetenței (violență, lipsă de afecțiune etc.). Constituită de timpuriu în interiorul unei structuri psihice, personalitatea criminalului nu va face decât să se afirme progresiv în cursul evenimentelor vieții²⁴.

O a doua teorie referitoare la apariția devianței, este cea a mediului. Această teorie explică delincvența prin luarea în considerare a condițiilor de viață predominante în zona de rezidență. O altă teorie se referă la societate. Se știe ca societatea (familia, școala, biserica, poliția etc.) are un rol foarte important în viața unei persoane. Aceasta teorie susține ca în momentul în care apare o criză a autorității din cadrul societății, se poate observa o creștere a ratei delincvenței. Cunoașterea factorilor determinanți ai infracționalismului nu este doar o problemă de interes teoretic, nu exprimă doar aspirația omului de a elimina „petele negre” din câmpul cunoașterii, ci și una de mare utilitate practică, concretizată în dorința de a găsi soluții apte sa prevină și să diminueze cât mai mult posibil acest „flagel” social. Numeroase analize întreprinse au dus la concluzia că nu poate fi vorba de un determinism îngust, unifactorial, ci de unul complex, în care cel mai adesea sunt implicate cel puțin doi factori determinanți, precum și a unor condiții

²³ Glueck, Sheldon; Glueck, Eleanor, *Predicting Delinquency and Crime*, Harvard University Press, Cambridge, 1964, p. 245

²⁴ Albert Ogien, *Sociologia delincvenței*, Ed. Polirom, 2020, p. 46

stimulative, favorizante. Varietatea acestor elemente determinative justifică, între altele, și existența mai multor teorii explicative ale infraționalismului.

1. Teoriile constituționaliste (biologice)- în esență teoriile de acest gen pun accentul pe structura morfofuncțională a personalității, ale cărei funcții sunt reglate de legile eredității. În consecință, infraționalismul este explicat și el prin acțiunea legilor implicabile care stau la baza mecanismelor ereditare.

Una din primele teorii care a susținut geneza ereditară a infraționalismului a fost formulată de criminalistul italian Cesare Lambroso. Conform concluziei finale la care a ajuns C. Lambroso, comportamentul criminal este ereditar, iar criminalii sunt caracterizați prin prezența unor stigmatice fizice, precum: față asimetrică, urechi foarte mari sau foarte mici, frunte retrasă și îngustă, sprâncene proeminente, maxilare și obraji proeminenți etc. Totodată, asemenea indivizi prezintă și anumite caracteristici fiziologice și psihologice tipice, ca de exemplu: mare asemănare între sexe, insensibilitate la durere, lipsa rușinii, a milei și a onoarei, neglijență și lene, excitabilitate crescută și comportament pasional etc.

2. O altă categorie de teorii o constituie acelea care avansează teza că mediul social este factorul determinant al comportamentului infrațional. Desigur, prin sintagma „mediul social” avem în vedere existența unor componente diverse ale acestuia, cum ar fi: mediul ineluctabil (familia, comunitatea de origine), mediul ocazional (școala), mediul opțional (prieteni, grupuri sociale întâmplătoare) și mediul de constrângere (armata, spital etc.). calitatea, ponderea, momentul, durata și intensitatea influențelor exercitate de aceste segmente ale mediului social sunt diferite, fapt care le conferă, pe de o parte, rol de factor social dominant sau adiacent iar, pe de altă parte, funcția de factor modelator principal sau secundar.

Delincvența juvenilă este un concept care a creat numeroase dispute, atât din cauza dimensiunii normative care este încărcată și restricționată de caracterul responsabilității penale a minorului, cât și din punct de vedere psihologic și sociologic, prin identificarea unor elemente comportamentale total diferite de cele ale adulților. Regimul răspunderii juridice a minorului este influențat de caracteristicile bio-psihice ale acestuia, problema de esență care se pune fiind stabilirea limitei inferoare a vârstei de la care ar putea fi socotit ca având capacitatea de a înțelege, de a discerne între ceea ce este bine și ceea ce este rău în relațiile socio-umane și, în consecință, de dirijare în mod conștient a voinței și a acțiunilor²⁵.

Adolescența este o perioadă de reactivitate sexuală. Organul plăcerii îl constituie acum cu precădere regiunea genitală. Problema acestei perioade o constituie concilierea impulsurilor

²⁵ Oana Ciuchi, Devianță și criminalitate într-o societate în tranziție, Ed. Lumen, 2011, p. 91

sexuale foarte puternice cu modelele de comportament interiorizate în stadiile precedente și cu un set de presiuni culturale specifice mediului social al adolescentului. Soluționarea crizei adolescenței conduce la ultima diferențiere binară și la maturizarea deplină, permitând integrarea în colectivitățile adulte, între care familia de procreere, sistemul ocupațional și comunitatea locală prezintă importanță deosebită²⁶.

Ca tip de sancțiune fizică aplicată de părinți copiilor lor, noțiunea de maltratare are numeroase definiții și interpretări cu caracter moral, juridic sau educațional. În limba engleză, această noțiune este echivalentă cu cea de abuz (abuse) care desemnează o serie de acțiuni deliberate (ultragii, injurii, invective etc.), destinate să aducă daune, din punct de vedere fizic și emoțional, victimei, acțiuni care sunt contrare normelor sociale.

Violența familială și maltratarea copilului- creșterea violenței îndreptate asupra copilului reprezintă una dintre problemele sociale cele mai dramatice cu care se confruntă societățile contemporane. Deși este dificil de estimat numărul copiilor care sunt maltratați chiar de către părinții lor, datorită rezervelor firești ale acestora din urma de a răspunde la întrebările anchetelor, diferitele studii întreprinse și statistici publicate arată că acest număr este în creștere.

Majoritatea părinților care recurg la asemenea agresiuni consideră pedepsele fizice ca mijloc de disciplinare a copilului pentru a se conforma regulilor de comportare impuse de familie. Aceste pedepse depășesc de multe ori, granițele premise, soldându-se cu răni grave, mergând până la fracturi și traumatisme. Evidențele arată că cea mai mare parte dintre părinți care recurg la aceste mijloace violente au crescut și au fost, ei înșiși, educați într-un mediu familial caracterizat de violență fiind supuși chiar ei maltratărilor.

3. O a treia categorie de teorii care încearcă analiza producerii infracționalismului se constituie din acelea care pun accentul pe modelarea personalității umane, teorii care au în vedere atât implicarea unor factori naturali și sociali, dar mai ales educarea personalității spre o asemenea finalitate comportamentală.

Una din teoriile psihologice fundamentale pe mecanismul învățării este cunoscută sub denumirea de teoria asocierii diferențiale. În esență ea susține că formarea comportamentului criminal are la bază învățarea unui sistem de valori care conduce la încălcarea legilor.

Tot în această categorie fac parte și teoriile învățării sociale, printre care un loc important îl ocupă cea aparținând psihosociologului american Albert Bandura. După Bandura, comportamentul agresiv se achiziționează prin modelare sau imitație. Observând

²⁶ Elisabeta Stănciulescu, Teorii sociologice ale educației, Ed. Polirom, p. 66

comportamentele altora și rezultatele la care aceștia ajung, subiectul învață să acționeze ca și ei, optând pentru anumite modele acționale în raport cu rezultatele obișnuite.

În concluzie putem afirma faptul că cunoașterea factorilor determinanți ai infraționalității nu este doar o problemă de interes teoretic, ci are o mare utilitate practică, din care se pot găsi soluții de prevenție și diminuare a acestor acte delictuale.

Bibliografie

1. Albert Ogien, *Sociologia delictului*, Ed. Polirom, 2020, p 16
2. Elisabeta Stănculescu, *Teorii sociologice ale educației*, Ed. Polirom, p. 66
3. Glueck, Sheldon; Glueck, Eleanor, *Predictind Delinquency and Crime*, Harvard University Press, Cambridge, 1964, p. 245
4. Lombroso, C. *Omul delictiv*. București :Editura Măiastra, 1992. 158 p
5. Nicolae Mitrofan, *Psihologie judiciară*, Ed. Șansa, 1992, p. 5
6. Oana Ciuchi, *Devianță și criminalitate într-o societate în tranziție*, Ed. Lumen, 2011, p. 91
7. T.V. Dragomirescu, *Determinism și reactivitate umană*, Ed. Științifică, 1990
8. Tudorel Butoi, *Criminologie*, Ed. Solaris Print, 2009, p. 25

CALCULATORUL, PRIETENUL PREȘCOLARULUI

*Ispas Alina-Elena, Educatoare
Grădinița cu program prelungit „Alexandru Vlahuță”, Iași*

Învățământul tradițional s-a văzut pus în fața unei avalanșe de cunoștințe și a unei mari diversități a calificărilor și domeniilor de activitate în ultimele decenii, încât s-a decis introducerea noilor tehnologii în procesul instructiv-educativ. Utilizarea calculatorului în procesul de predare-învățare-evaluare reprezintă o metodă modernă de activitate didactică, interactivă și dirijată, care nu îi diminuează deloc valoarea cadrului didactic, ci îi potențează valențele creând noi oportunități de captare a grupului țintă.

Principala utilitate a calculatorului în școală este de a asista învățarea, adică de a oferi condiții pentru transmiterea și asimilarea informației, pentru individualizarea învățării și evaluarea performanțelor, însă acesta nu poate face asta de unul singur. Aici intervine cadrul didactic care programează conținuturile în așa fel încât să fie atractive, să cuprindă informațiile corecte și să nu depășească nivelul de înțelegere al educabilului.

Învățarea asistată de instrumente digitale presupune o reconfigurare a procesului instructiv-educativ și o intensificare a cercetărilor privind efectele pe care le poate avea la nivel cognitiv și poate fi aplicată la orice nivel de învățământ, inclusiv în învățământul preșcolar.

Procesul de învățare la nivel preșcolar devine mai plăcut și mai interesant prin intermediul calculatorului. Primele noțiuni pe care preșcolarii și le însușesc sunt foarte importante, de aceea trebuie să acordăm o atenție deosebită, mai ales, calității acestora.

Activitățile însoțite de texte sugestive și de imagini viu colorate și expresive, care permit dezvoltarea limbajului și a vocabularului, pot fi asimilate cu ușurință de preșcolari. Pe măsură ce este parcurs, bagajul de cunoștințe generale crește pornind de la noțiuni simple, cum ar fi culorile, și ajungând la noțiuni complexe cum ar fi memorizarea unor poezioare, învățarea unor cântecele precum și a unor proverbe și zicători. Folosind calculatorul și soft-uri educaționale specifice, cei mici au posibilitatea să asimileze mai ușor aceste noțiuni, dar și să se familiarizeze cu acest instrument de lucru și, în mod special, cu utilizarea mouse-ului.

Prin metoda instruirii asistată de calculator nu se mai recurge la antica schema expunere-întrebare-răspuns, ci discutăm de răspunsuri de la care se construiesc întrebări. Copilul construiește fenomenul, din răspunsuri, prin experiență, experiment, simulare, modelare de fenomene, de procese.

După cum bine știm, jocul este principala formă de organizare a procesului educativ din învățământul preșcolar, iar utilizarea calculatorului este pentru copii un alt mod de a învăța jucându-se. Calculatorul face parte din spațiul socio-cultural al copilului alături de televizor, cărți, reviste, ziare, afișe, firme luminoase. Toate cele enumerate „bombardează” spațiul vizual al copilului, îi influențează limbajul și comunicarea non-verbală, îl pun în situația de a găsi rapid soluții, de a se orienta și adapta la o lume în care informația circulă rapid, iar schimbarea este accelerată. De aceea, este foarte important să ținem pasul cu această evoluție și să introducem în sistemul educațional tradițional aceste instrumente și să organizăm experiențe cognitive care să-l introducă pe copil în universul informațional ținând cont, însă, de mediul social din care face parte acesta. Astfel, putem oferi șanse egale la educație tuturor copiilor, indiferent de mediul din care provin. În acest sens, putem solicita sprijinul unor entități ce pot subvenționa achiziția de instrumente digitale.

Unul dintre obiectivele importante ale activității din grădiniță este pregătirea pentru școală, cu tot ceea ce presupune acest proces. Folosit cu îndemănare și fără exces, calculatorul a devenit un mijloc prin care s-a îmbunătățit simțitor eficiența unor activități folosite în vederea pregătirii preșcolarilor pentru școală. Principalele aspecte ce vizează trecerea spre învățarea școlară, sunt legate de realizarea obiectivelor privind educarea limbajului și a comunicării orale, precum și educarea comunicării scrise prin pregătirea pentru scris-citit alături de cunoștințele matematice și cele de cunoaștere a mediului.

În concluzie, nu trebuie să ne mai întrebăm dacă instruirea se îmbunătățește prin utilizarea calculatorului în învățare, ci cum pot fi utilizate mai bine calitățile unice ale acestuia: interactivitatea, precizia, capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales, faptul că pot interacționa cu fiecare preșcolar în parte.

Grădinița virtuală

Această lucrare ia naștere ca urmare a experiențelor personale din ultima perioadă, în care am fost nevoiți să adaptăm cunoștințele și abilitățile dobândite, de-a lungul anilor, unor situații fără precedent. În contextul pandemic actual, ne-am văzut obligați să reconfigurăm conținuturile învățării pentru mediul on-line și să devenim magicienii care fac imposibilul să devină posibil.

Astfel, activitățile din grădiniță cu prezența fizică s-au transformat, majoritatea, în recomandări de activități asincron, iar câteva în activități sincron, ambele fiind realizabile în funcție de disponibilitatea părinților și accesul la un instrument digital. Ne-am văzut nevoite să integrăm calculatorul/laptopul/tableta/telefonul în toate etapele activității zilnice: activități comune, jocuri și activități alese, activități pe domenii experiențiale, dimineața sau după-masă.

Voi lua, de exemplu, o zi dintr-o săptămână de "Grădiniță virtuală" la grupa mare (vezi Tab. 1) pentru a detalia modul în care am folosit soft-urile educaționale în întâlnirea sincron.

Tabelul 1, Desfășurarea unei zile de "Grădiniță virtuală", Grupa mare

DATA/ZIUA	INTERVALE ORARE	ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE
Vineri 4.12.2020	8.00 – 9.00	ADP: Jocuri libere/ Exerciții de înviorare/ Întâlnirea de dimineață: „Cum este vremea astăzi?” Audiție: „Vine Moș Nicolae” - tranziție
	9.00-10.00	ALA1: B: „Sfântul Nicolae, - Prezentare PowerPoint. DȘ: ”Decorează cum îți cere!” - fișă de lucru individuală A: „Decorăm ciuboțica lui Moș Nicolae!” - decupare și lipire
	10.00-11.00	ADE: AI: „În așteptarea lui Moș Nicolae” - DOS+DEC DOS: „Cizmulițele nerăbdătoare” - Prezentare PowerPoint DEC: „Gheata lui Moș Nicolae” - pictură
	11.00-12.00	ALA2:Joc de atenție: ”Păstrează ritmul”
	12.00-13.00	ADP: Masa de prânz – deprinderi de autonomie personală și casnice

Ziua debutează prin postarea recomandarilor pe platforma Classroom, reamintind părinților că ne vom vedea în direct la orele 11.00. Întâlnirea on-line începe afișând prin share-screen cântecelul „Vine Moș Nicolae”, pe care preșcolarii îl vor asculta în timp ce așteptăm să se

conecteze toți participanții, realizând totodată și tranziția spre ceea ce urmează să facem. După câteva minute am întrerupt share-screenul, am verificat dacă au fost atenți la mesajul cântecelului și îi întreb dacă sunt curioși să afle de ce le-am pus tocmai acel cântecel.

Pentru răspunde le-am solicitat să îmi răspundă arătând 2 degete pentru ”nu” și degetul mare pentru ”da”, astfel realizând „energizarea” preșcolarilor și captarea atenției. Imediat după ce le-am dezvăluit motivul pentru care au ascultat cântecelul de la începutul întâlnirii, preșcolarii au văzut pe ecrane, tot prin share-screen, prezentarea PowerPoint cu povestea ”Cizmulitele nerăbdătoare” pe care am lecturat-o împreună. Imediat după lectură, m-am asigurat că au reținut și înțeles conținutul poveștii adresându-le o serie de întrebări și le voi propune să trecem la următoarea activitate tot prin „votul energizant”. Cum votul a fost unul pozitiv, am trecut la realizarea picturii respectând etapele activității.

Dacă în activitățile față în față aș fi prezentat lucrarea model și pașii pentru a realiza pictura, în on-line am observat că elementul surpriză este mai eficient. Am realizat fiecare pas împreună cu preșcolarii pentru a descoperi puțin câte puțin rezultatul final. După ce au finalizat lucrările am solicitat să le ridice să le vedem cu toții, astfel realizând o scurtă expoziție și apreciindu-le interesul, talentul, rapiditatea etc. Întâlnirea sincron se încheie întotdeauna folosind o „Roată” de data aceasta alegând „Roata provocărilor” - joc interactiv realizat cu ajutorul unui șablon Worldall – pe care copiii o adoră indiferent de temă.

În urma folosirii acestor instrumente digitale și a altora am constatat următoarele:

- prin conținutul oferit de soft se stimulează fantezia, inventivitatea, rapiditatea luării deciziilor, reflexele;
- gândirea preșcolarilor câștigă în profunzime și rapiditate;
- se stimulează creativitatea, competitivitatea, dar și lucrul în echipă;
- stimulează comunicarea, cu condiția să fie corect utilizate;
- softurile sprijină și facilitează activitățile de învățare;
- procesul de învățare devine dinamic, intuitiv și participativ;
- pot substitui cu succes materiale și instrumente didactice scumpe sau greu de procurat;
- cresc calitatea actului pedagogic, dar nu pot substitui niciodată în totalitate activitatea față în față;

În concluzie, noile tehnologii trebuie introduse în activitățile instructiv-educative din grădiniță, dar nu vor putea să le înlocuiască în totalitate.

Imaginația și creativitatea, la vârstă preșcolară, capătă noi aspecte, intrând într-o nouă faza de dezvoltare. Formarea competențelor descrise prin programa școlară nu este posibilă

doar prin utilizarea unor strategii clasice de predare-învățare-evaluare, ci este nevoie de o instruire diferențiată individuală, pe nivel de vârstă, care cu ajutorul softurilor educaționale, poate fi o alternativă de succes. Pentru copiii de vârstă preșcolară, transformarea unor obiective didactice într-un joc educativ pe calculator îi face să accepte inconștient sarcinile propuse, deoarece pot fi atinse mai ușor.

Îmbinarea celor trei elemente: joc, calculator- tehnologia moderna și obiective educaționale este o alegere fericită. Copilul învață fără a conștientiza acest lucru. Mediul atrăgător, cu personaje simpatice care îi livrează diverse sarcini , îl amăgesc și copilul nu resimte presiunea rezultatului. Reușitele sale sunt percepute că un rezultat al propriilor acțiuni. Scenariul joacă aici un rol esențial: obiectivele educaționale sunt mascate prin joc pentru a fi atractive.

Fără a pleda pentru folosirea exagerată a timpului pe care îl petrece copilul în grădiniță în fața computerului, nu putem să nu remarcăm faptul că „a doua alfabetizare” trebuie să înceapă de la vârstele timpurii. Copilul societății noastre trebuie să se înscrie în tendința generală spre învățarea permanentă și educatoarele sunt primii dascăli care pedalând pe legătura afectivă în relația educat-educator pot să atingă acele resorturi ale personalității copiilor care să-i „poarte” din lumea jocului, ca activitate specifică acestei vârste, spre cea a jocului prin care copilul nu numai că dobândește cunoștințe, dar și „învață să învețe”.

Bibliografie

George Văideanu, „Educația la frontiera dintre milenii”;
M. Lespezeanu -, „Tradițional și modern în învățământul preșcolar” –O metodică a activităților instructiv-educative, Ed. S. C. Omfal Esențial S.R.L., București, 2007;
Poenaru, Vasile-, „Calculatorul, prietenul nostrum”, Ed. Coresi, București, 2005;
S.M. Cioflica, B. Iliescu, „Prietenul meu, calculatorul”, (Ghid de utilizare pentru preșcolari), Ed. Tehno-Art, Petroșani, 2003.

Mediul carceral - între oprire și dezvoltarea potențialului personal

Andreea MARCU

Anamaria BUNDUC

Vlad VORONEANU

Dănuț ROTARIU, Penitenciarul Botoșani

Penitenciarul este considerat un loc periculos pentru că reunește într-un spațiu închis indivizi cu structuri sufletești deficitare, deseori cu o viziune disfuncțională despre lume, despre oameni, despre viață, indivizi care nu se tem de nimic, proveniți din zone sociale precare unde au învățat lucruri rele pe care nu ezită să le aplice, care trăiesc după deviza *homo homini lupus*, indivizi care-și duc o viață paralelă cu viața noastră, a celor liberi. Viața carcerală are propria pulsație, propriile reguli, fantasme, obiceiuri.

La o primă abordare, o percepție realistă și incontestabilă a publicului plasează instituția carcerală ca o necesitate în statul de drept. Un aspect esențial este însă înțelegerea menirii, calitatea organizării și randamentul funcției sociale a așezămintelor penitenciare (Gheorghe Florian, 2006).

Pentru a înțelege mai bine contribuția esențială a instituției la realizarea controlului social, o nouă perspectivă privind executarea pedepsei cu închisoarea îl implică în mod activ pe fiecare deținut, fiind invitat să contribuie la propria schimbare pozitivă, să participe la programele educative și terapeutice oferite de penitenciar, să-și schimbe atitudinile, să părăsească prietenii delincvenți, să abandoneze comportamentele deviante, să-și însușească normele de conduită acceptate în comunitate, având astfel posibilitatea de a deveni arhitectul propriei persoane.

Noel Mailloux, fondator al Departamentului de Psihologie al Universității din Montreal, susține că pentru o educație de calitate în unitățile de detenție, este nevoie de o înzestrare umană și materială corespunzătoare. El afirmă că educatorii unei închisori asigură renumele instituției penitenciare deoarece descoperă deficiențele care împiedică deținuții să gândească corect, îi fac să renunțe la o existență aventuroasă, îi ajută să descopere că au multe lacune și că, rămânând la acest stadiu, numeroasele avantaje asigurate de societate le devin inaccesibile.

Condiția de reușită a acestei exigențe este însă capacitatea intelectuală și culturală a deținuților de a progresa moral și de a-și optimiza caracterul. Nu este vorba doar de participarea la programele din penitenciar ci, în multe cazuri este nevoie de existența unei baze educative anterioare și dorința de a ieși din aceasta fundătură existențială. Lucrurile devin și mai problematice dacă se adaugă tulburări de personalitate, învățări patologice și o puternică

motivație pro-infracțională. Un rol relevant în acest sens îl joacă congruența Serviciilor circumscrise Sectorului Reintegrare Socială care asigură deținuților intervenție și suport Psihologic, Social și Educativ.

Deși utilitatea educației pentru dezvoltarea umană e dincolo de orice îndoială, în penitenciar sunt multe aspecte de care trebuie ținut seama. Educația persoanelor care ajung în penitenciare nu este ușoară, majoritatea vin cu lacune importante în educație și instruire școlară, cu atitudini disfuncționale față de propria persoană, față de familie, față de muncă, față de oameni, față de lumea în care trăim. Pentru o parte dintre deținuți, din cauza nivelului cultural foarte slab, este nevoie de educație de bază care să înceapă imediat după încarcerare. Cu prioritate se au în vedere aspecte esențiale precum scrisul, cititul, dezvoltarea abilităților de comunicare, cunoștințe generale privind lumea în care trăim, acestea fiind elemente de mare ajutor în perioada executării pedepsei, mai ales, pentru a beneficia de oferta de programe și activități de educație pe care instituția le pune la dispoziția acestora.

Nu întâmplător, se vorbește deseori despre *re-educare*, adică de refacerea, de luarea de la capăt a întregului proces de reconstrucție a personalității deținuților astfel încât, cei în cauză, să respecte regulile, să poată trăi conform normelor de conviețuire socială. În multe cazuri este vorba despre schimbări majore ale opiniilor și atitudinilor, ale modului cum își reprezintă valorile și normele sociale, de abandonarea unei „îndoctrinări” infracționale care au fost supuși de către delincvenți cu cariere îndelungate (Robinson Ken, 2011).

O mare provocare a intervenției recuperative este *educația morală*. Acesta presupune un efort din partea personalului educativ și o contribuție constantă a psihologilor și asistenților sociali. Desigur, educația morală începe cu cunoștințe și exemple concrete, dar interiorizarea și aplicarea normelor morale din convingere înseamnă mai mult. Din păcate, fiecare nivel de moralitate presupune cu necesitate un nivel de dezvoltare psihologică corespunzător.

Îndeplinirea acestor obiective presupune eforturi angajate de ambele părți, specialist – deținut, eforturi care presupun tehnici speciale de intervenție, adaptate caracteristicilor fizice și psihologice ale personalității adulte, cu nevoile sale specifice (Ellis Albert, 2015).

Intervenția educativă în perioada executării unei pedepse privative de libertate vizează compensarea nevoilor educative ale deținuților. Astfel, din perspectivă educațională, se consideră arii prioritare de intervenție individualizată, începerea sau continuarea cursurilor de instruire școlară, dobândirea unei calificări profesionale și formarea deprinderilor lexicografice și de citire. Oferta de programe și activități educative, disponibilă persoanelor private de libertate, la nivelul fiecărui loc de deținere, vizează formarea și dezvoltarea unor abilități, deprinderi și atitudini care să faciliteze modalitatea de a-și rezolva singuri problemele, prin

înșușirea/învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, de a-și gestiona trăirile efective și de a-și rezolva conflictele interne, de a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, de a lua decizii și de a-și asuma responsabilități, adică, în sinteză, de a dobândi deprinderi de viață sănătoasă, atingând un nivel optim de funcționare a propriei personalități, creând astfel, premisele necesare facilitării reintegrării sociale a acestora.

Imaginație, creativitate, inovație în penitenciar

Există un aspect tipic închisorilor de oriunde: plictiseala. Ca soluție, deținuții imaginează povești, zvonuri, situații care să-i amuze sau să exaspereze pe cei din jurul lor. Imaginația este principalul dar al conștiinței umane. Prin imaginație, deținuții ies din „*acumul*” și „*aici-ul*” în care trăiesc, pot să revadă și să revizuiască trecutul, punându-se în locul altora, încercând să vadă cu ochii lor și să simtă cu sufletul lor. Și tot prin imaginație, pot anticipa multe forme de viitor. Nu putem să vedem viitorul, dar acționând pe baza ideilor produse de imaginație, putem să ajutăm la crearea lui. Imaginația ne eliberează din circumstanțele imediate și ne oferă constant posibilitatea de a transforma prezentul (Roco Mihaela, 2004).

Pornind de la imaginație, creativitatea reprezintă un pas mai departe. Ceea ce ne imaginăm în particular nu are absolut nici un impact asupra lumii. Creativitatea are. A fi creativ înseamnă a realiza ceva. Oamenii nu sunt creativi în abstract, ci în ceva anume: inginerie, în scris, în artă, în orice alt domeniu. Creativitatea presupune punerea în lucru a imaginației.

Conferirea de utilitate timpului petrecut în detenție presupune creativitate. De acest atribut dau dovadă cu precădere cei care proiectează și derulează activități de educație.

Viziunea obișnuită privind instituția penitenciară este dominată de câteva clișee rezistente la schimbare: că acolo ajung oameni săraci care fură de nevoie, dar și câțiva bogați care s-au lăcomit prea mult; că în loc să fie puși la muncă, deținuții lenevesc cu anii; că trecerea prin pușcărie înseamnă etichetarea definitivă ca ocaș; că nu înveți nimic bun acolo, iar când se termină pedeapsa ești mai rău, mai capabil de alte infracțiuni și mai grave; că personalul e prea blând sau prea sever cu deținuții.

Mai puțin se știe că pușcăria este în primul rând o problemă de atmosferă construită și menținută de personal: ea poate fi o așteptare goală de conținut, redusă doar la ritualurile instituționale sau poate fi dominată de o gamă diversă de programe educative, artistice, terapeutice și sportive care asigură deținuților un dinamism pozitiv și un moral optimist.

Ca urmare, cei aflați în pedeapsă, așteaptă totul de la personal, mai ales de la cel educativ care dă viață acestei instituții conservatoare, dar indispensabilă justiției actuale: acesta asigură condițiile materiale pentru pictură, sculptură, artizanat, teatru, muzică, educație morală și nu în ultimul rând, pentru alfabetizare și completarea studiilor, pentru calificare într-o meserie. Dacă personalul creează și premise pentru manifestarea unor talente, deținuții nu întârzie să iasă din celule cu prestații notabile uneori.

Din perspectiva educatorului de penitenciar, stimularea, dezvoltarea, crearea de context în care persoanele private de libertate să pună în practică potențialul creativ reprezintă o premisă importantă în procesul de recuperare. Având în vedere că educația în penitenciar se adresează unor persoane adulte dar în cea mai mare parte cu mari curențe în planul dezvoltării personale, creativitatea devine o componentă esențială atât pentru personalul de reintegrare socială cât și în proiectarea demersurilor din penitenciar (Gheorghe Florian, 2016).

Valorificarea potențialului creativ al persoanelor private de libertate se realizează în principal prin intermediul activităților artistice subscrise ariei de intervenție educativă precum: pictură, grafică, olărit, sculptură, grafică, creație literară, teatru, muzică, cenacluri literare, dans, al căror scop este să contribuie la formarea și dezvoltarea unui *limbaj artistic*, în aceste cazuri eforturile de restructurare morală putând avea sorți de izbândă.

Activitățile educative derulate în penitenciar se împart în două categorii: activități individuale și activități de grup. În cadrul activităților de grup, o funcție cheie îl îndeplinește conceptul de „*Educator între egali*”, rol îndeplinit de către deținuții, rol ce valorizează potențialul personal neștiut de cele mai multe ori și descoperit în detenție.

În cele ce urmează, voi exemplifica conceptul de „închisoare multiculturală”, în care se derulează activități „cu priză” la deținuții, acordând o atenție sporită activităților artistice (muzică și pictură) și activităților sportive ca parte integrantă a intervenției recuperative a acestora.

Muzica – Pledoarie pentru suflet

Muzica joacă un rol esențial în viața noastră, căci încă de când ne naștem suntem înconjuțați de ea. Muzica ne ajută să spargem niște bariere care ne pot ține pe loc, de la învățat mult mai ușor la faptul că reușim să trecem peste unele situații nedorite sau să trăim din plin situații foarte plăcute. Cert este că oricât de mult am încerca să trăim fără sunete îmbinate într-o melodie, fără frecvențe sincronizate, fără ritm și fără versuri, credem că am ajunge să fim pur și simplu teleghidați de liniște.

În penitenciarul Botoșani, surprizele nu întârzie să apară. Cântăreți de muzică populară și ușoară, instrumentiști, persoane care au abilități muzicale dar care până să ajungă în

penitenciar nu au avut curajul să le afirme, au oportunitatea, în perioada privării de libertate să își valorifice înclinațiile artistice în cadrul activităților recreative din domeniul artistic, desfășurate individual sau în grup pentru stimularea creativității și a exprimării prin intermediul muzicii (Liceanu Aurora, 2010).

Sunt deținuți care au interiorizat ideea de muzică ca o necesitate, în condițiile executării unor mandate privative de libertate. Au privit muzica ca un dar trimis de la Dumnezeu. În momentele de creație muzicală pereții închisorii dispar, muzica dobândește o cu totul altă greutate, deoarece condițiile restrictive impun o limitare a individului și a creativității, pornind de la programul impus până la limitarea relațiilor interumane.

Deținuții adună în minte și suflet ani de vină, ani în care au trăit trauma, care au lăsat urme adânci în viețile lor. Au fost deținuți care au transpus în muzică experiențele lor dramatice, oferind o altă perspectivă asupra infracțiunilor comise: muzica prin versurile sale, prin ritmurile adoptate, este cea care a ridicat o greutate care nu le permitea să respire, care deseori îi sufoca.

Repetițiile se țin lanț în clubul închisorii, dar și în celule, schimbările în texte și acorduri sunt neconținute iar implicarea afectivă și încărcătura emoțională a deținuților sunt intense.

Reprezentările formației muzicale s-au derulat până la momentul pandemiei atât în interiorul cât și în exteriorul locului de deținere. Toate spectacolele susținute de formația muzicală au transmis vibrație emoțională și s-au finalizat mereu în ropote de aplauze.

Pandemia a adus noi provocări în viețile noastre personale și profesionale. În plan profesional, măsurile de prevenire au schimbat maniera de abordare și de desfășurare a activităților. Aici potențialul creativ al celor care proiectează activități a jucat un rol deosebit de important. În prezent, reprezentațiile studioului muzical se înregistrează și se transmit în toate camerele de deținere.

Deținuții care activează în cadrul clubului muzical al Penitenciarului Botoșani, privesc optimiști către perioada post-liberare considerând că dețin abilități necesare incluziunii sociale. Mulți privesc ca o oportunitate faptul că în penitenciar și-au descoperit și exersat aptitudini insuficient valorificate anterior și au încrederea că tot ce au învățat aici le va fi de folos în a se întreține, a-și găsi un loc de muncă și în a nu mai săvârși infracțiuni.

Activități sportive – Creație – Conectare cu lumea exterioară

Toată lumea știe că sportul aduce o gamă variată de beneficii organismului uman, așa încât se recomandă să facem mișcare zilnic, indiferent de vârsta pe care o avem. Mediul carceral este preponderant static, astfel că, rolul activităților sportive este deosebit de important pentru fiecare individ în parte, în vederea asigurării unui armonii între fizic și psihic dar și a menținerii

unui climat instituțional pozitiv, lipsa activității fizice putând duce la un comportament deviant manifestat în rândul deținuților.

Sistemul penitenciar asigură terenul remodelării personalității umane, în sensul orientării acesteia către o atitudine prosocială context în care încurajarea, dezvoltarea și stimularea atitudinii participative față de activitățile educative se constituie în premisă esențială pentru reintegrarea socială a deținuților (Gheorghe Florian, 2016).

Proiectarea activităților sportive în penitenciar presupune dibăcie, creativitate, entuziasm, inovație și multă pasiune.

Interesele persoanelor private de libertate față de exercițiile fizice, față de mișcare, în general, și, în mod special, față de orice exercițiu fizic desfășurat sub formă de joc sau competiție sunt de necontestat.

În anii anteriori pandemiei, se desfășurau lunar activități sportive în exteriorul locului de deținere (vizionare sau participare la competiții sportive), derulate în parteneriat cu colaboratori din comunitate, activități cu mare impact pentru deținuți întrucât vreme de câteva ore aceștia se reconectau la societate, se simțeau ca fiind parte din ea, mulți dintre aceștia considerând activitatea ca un privilegiu, o recompensă.

Perioada pandemiei a pus la încercare și acest segment profesional, astfel că, în prezent activitățile sportive se derulează doar în interiorul penitenciarului. O altă provocare este cea a resurselor și suportului tehnico-material. Nu întotdeauna dispunem de ceea ce ne dorim pentru a organiza și desfășura o paletă diversă de activități sportive.

În perspectivă, pentru a stimula practicarea mișcării și pentru a reda sentimentul de liberate deținuților, în segmentul destinat activităților sportive avem în proiect achiziționarea de biciclete pentru a desfășura activități sportive-recreative în aer liber de tip drumeții, circuite, vizite la obiective culturale. De asemenea, o activitate sportivă puțin titrată dar totuși mult îndrăgită de către bărbați este pescuitul sportiv.

Avem în vedere organizarea unei competiții de pescuit sportiv. Aceste activități au un puternic rol motivator pentru schimbarea și adoptarea unor comportamente prosociale prin faptul că experimentează libertatea și normalitatea. Considerăm oportune activitățile sus-menționate atât pentru deținuți cât și pentru specialiștii coordonatori, întrucât acestea presupun schimbare, inovație, ieșire din rutină și de ce nu „*Mens sana in corpore sano*”.

Bibliografie

Ellis Albert, *Cum să te simți mai bine, să te faci mai bine, să rămâi mai bine: terapie profundă de autoajutorare pentru emoțiile tale*, Editura Trei, București, 2015

Gheorghe Florian, *Penitenciarul- ultima autoritate*, Editura Oscar Print, București, 2006

Gheorghe Florian, *Fenomenologie penitenciară*, Editura Oscar Print, București, 2016
Liiceanu Aurora, *Rendez-vous cu lumea*, Editura Polirom, Iași, 2010
Robinson Ken, *O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației*, Editura Publica, București, 2011
Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004

PROIECT ECOLOGIC: ÎMPREUNĂ VOM REUȘI!

Cotea Ionica Simonica,

Profesor de biologie , Gradul I, Școala Gimnazială „Al.Vlahuță” Iași

Moto:

„Natura și educația sunt asemănătoare, căci educația îl transformă pe om și, prin aceasta transformare, creează natura”. (Democrit)

TEMA: *Protecția mediului*

Argument

Educația pentru mediu are scopul de a îmbunătăți calitatea vieții, poate ajuta oamenii să câștige cunoștințe, deprinderi, motivații și valori de care au nevoie pentru a gospodări eficient resursele pământului și de a-și asuma răspunderea pentru menținerea calității mediului.

Copiii sunt un public important pentru educația mediului deoarece sunt gestionarii și consumatorii de mâine ai resurselor. Cu siguranță, școlii îi revine sarcina de a forma elevilor o atitudine conștientă și responsabilă față de mediu. Apoi, să-i facem să înțeleagă necesitatea cuceririlor științei și tehnicii care nu trebuie să devină dușmani ai naturii, ci în concordanță cu aceasta, pentru a păstra resursele Terrei, pentru exploatarea judicioasă a pădurilor, a bogățiilor solului și subsolului, pentru a păstra frumusețile naturale ale munților, curățenia apelor, a aerului, atât de necesare plantelor, animalelor și implicit omului.

Proiectul educațional *Împreună vom reuși!* a fost conceput și va fi pus în practică cu scopul de a „trezi” conștiința participanților cu privire la viitorul sumbru care ne așteaptă, dacă nu limităm factorii ce duc la dezechilibre naturale. Proiectul urmărește implicarea elevilor, profesorilor și a comunității locale în acțiuni ecologice, dezvoltarea conștiinței și a conduitei ecologice la elevi bazată pe respectul față de natură și protecția mediului, transformarea comportamentelor cotidiene ale elevilor în stiluri de viață ecologice, economice, sănătoase și durabile prin întreținerea unui ambient curat, responsabilizarea pentru prevenirea poluării și gestionarea resurselor fără a periclita echilibrul mediului și sănătatea comunității.

Scopul proiectului

Scopul proiectului este de a-i oferi fiecărui individ posibilitatea de a manifesta o atitudine personală, responsabilă față de mediul în care trăiește, finalitatea fiind formarea unui comportament adecvat, prin derularea de acțiuni concrete de protecție a naturii și conștientizarea interdependenței dintre calitatea mediului și calitatea vieții. De asemenea, proiectul urmărește înțelegerea modului de funcționare, de apariție a problemelor legate de mediu și de rezolvare a acestora, dezvoltarea unor responsabilități personale și civice ale copiilor, conștientizarea necesității protejării mediului, precum și încurajarea copiilor pentru a deveni factori activi ai ocrotirii naturii, acționând și modificându-și propriul stil de viață, precum și pe cel al persoanelor din jur.

Proiectul urmărește implicarea elevilor, cadrelor didactice, părinților și comunității locale în acțiuni ecologice, precum și dezvoltarea conștiinței și a conduitei ecologice la elevi, bazată pe respectul față de natură și protecția mediului. Se urmărește și responsabilizarea în vederea prevenirii poluării mediului și a gestionării resurselor fără a periclita echilibrul ecologic și sănătatea comunității.

Obiective generale:

- promovarea regenerării ecosistemelor periclitate;
- prevenirea poluării mediului;
- adoptarea unui stil de viață ce pune accent pe calitate;
- influențarea comunității locale în vederea protejării mediului înconjurător;
- asigurarea accesului la informații privind sănătatea mediului și a comunității locale;
- formarea aptitudinilor și atitudinilor necesare pentru a înțelege interrelațiile dintre oameni și mediul înconjurător.

Obiective operaționale

Elevii trebuie:

- să cunoască importanța calității mediului înconjurător pentru viața și sănătatea noastră;
- să conștientizeze importanța unui aer curat pentru o viață sănătoasă;
- să cunoască relațiile dintre om și mediu, interdependența dintre mediu și dezvoltarea societății;
- să acționeze în sensul colectării selective și depozitării controlate a materialelor refolosibile prin înființarea unui punct de colectare a acestora;
- să-și formeze unui comportament civic, etic și a deprinderi de conservare a naturii;
- să-și dezvolte o conștiință ecologică teoretică necesară transpunerii ei în practici ecologice;
- să-și asume responsabilitățile fixate potrivit particularităților de vârstă;
- să aplice cunoștințele și deprinderile dobândite în activități cu specific gospodăresc;

- să participe și să coopereze activ alături de părinți în acțiuni practice de îngrijire și protejare a mediului;
- să-și formeze deprinderi de plantare și ocrotire a unui puiet și a spațiilor verzi din curtea școlii și vecinătatea acesteia;
- să cunoască modul de folosire a uneltelor;
- să ia atitudine atunci când sesizează comportament neconform cu regulile de protecție a mediului cunoscute de ei;
- să conștientizeze realitatea înconjurătoare ca pe un mediu necesar vieții, odihnei, studiului;
- să participe activ la acțiuni ce promovează sănătatea mediului, desfășurarea unor activități practice de ecologizare a mediului local;
- să influențeze comunitatea locală pentru păstrarea curățeniei.

Grupul țintă: - elevii și cadrele didactice

- consiliul elevilor
- comunitatea locală

Parteneri de proiect: - Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” IAȘI

- prof. *Cotea Ionica Simonica*
- Direcția Silvică IAȘI

Echipe de proiect: - elevii claselor V-VIII

- cadre didactice
- comitetul elevilor

Perioada desfășurării proiectului: Ianuarie - iunie

Resurse: - **umane:** echipa de proiect, elevii

- **materiale:** - hârtie de scris, calculator, imprimantă, aparat de fotografiat, saci (pungi) de gunoi, mănuși de plastic, unelte agricole (hârlețe, sape, greble), puieti de la Ocolul Silvic

- **informații:** calculator, internet, broșuri, pliante, cărți

- **financiare:** resurse extrabugetare

Graficul activităților proiectului educațional

1. Formăm echipa!..... *Data: februarie*

Tipul activității: informare, comunicare, colaborare online.

Se va lansa un grup de discuții pentru a dezbate problemele actuale referitoare la importanța ocrotirii mediului, formarea conștiinței și comportamentului ecologic al elevilor plecând de la argumentul stabilit în alegerea temei proiectului. Se va organiza echipa de lucru și va fi elaborat planul de activități în vederea derulării în bune condiții a proiectului.

Se vor chestiona elevii școlii: Cât de mult ești preocupat/ă de starea sănătății mediului în localitatea ta? Cât de des discuți cu prietenii despre probleme de mediu și ecologie? De câte ori ai făcut voluntariat pentru protecția mediului? și vor fi informați prin afișe de derularea activităților din cadrul proiectului. Se va realiza un ecuson „*Împreună vom reuși*” ce va fi purtat de echipa de proiect pe toată perioada proiectului.

2. **S.O.S apa?** *Data: martie*

Sărbătorirea Zilei *Mondiale a Apei* - 22 martie este un prilej de readucere în atenția elevilor a problemelor legate de necesitatea protejării cantitative și calitative a apelor și de a pune în adevărata lumină îndatoririle și responsabilitățile noastre în întreținerea, valorificarea și protejarea surselor de apă. În cadrul activității vor avea loc prezentări și dezbateri de referate și eseuri, expoziții de desene și postere cu tema propusă.

3. **Plantăm pentru viitor** *Data: aprilie*

Tipul activității: practic - aplicativă

Mijloace: saci menajeri, mănuși menaj, măhuri, fâraș, unelte (hârlețe, greble), puieți de paltini de la Direcția Silvică.

Descrierea activității:

Marcați de *Luna Pădurii* 15 martie – 15 aprilie, elevii vor lucra pe echipe și vor planta puieți în curtea școlii. Sub îndrumarea diriginților și a reprezentantului Direcției Silvice, vor stabili locul în care se vor planta puieții, vor asista la o demonstrație a modului în care se face plantarea și apoi, vor planta ei înșiși puieții supravegheați de muncitorii de întreținere și profesorii diriginți, copaci pe care vor trebui să îi îngrijască mai târziu. Prin această activitate se urmărește formarea deprinderilor de muncă, a unei concepții sănătoase de protecție a mediului, dezvoltarea spiritului de echipă. Elevii au nevoie de exemple de bune practici deoarece câștigă motivație, deschidere către cooperare, comunicare, atitudine pozitivă în fața naturii.

4. **Protejați mediul!** *Data: mai - iunie*

Tipul activității: practic – aplicativă, artistică

Descrierea activității: Elevii vor realiza pliante cu informații referitoare la necesitatea păstrării unui mediu curat, pliante sub formă de invitații, ce vor fi împărțite membrilor comunității locale. Pe această cale elevii își vor anunța intenția de a realiza o activitate de ecologizare, iar locuitorii municipiului Iași vor fi invitați să participe la acțiune. Activitatea de ecologizare, ce urmărește sărbătorirea zilei de 5 iunie – *Ziua Mondială a Mediului*, presupune colectarea de deșeuri de la nivelul școlii, din spațiile verzi ale municipiului.

Activitatea pregătește elevii pentru realizarea unei expoziții de colaje, jucării din materiale refolosibile (sticlă, plastic, hârtie, carton) așezate pe panouri, prin care se urmărește

exprimarea atitudinii pozitive față de mediu prin activități artistice, plastice. Activitatea presupune organizarea unei expoziții cu desene, articole informative, postere, creații literare referitoare la problemele globale ale mediului, realizarea de afișe și pliante cu mesaje ecologice având ca temă „Protejarea mediului” cu ocazia zilei de 5 iunie - *Ziua Mondială a Mediului*.

Monitorizarea activităților:

- Echipa de lucru va realiza fotografii și un jurnal cu descrierea activităților desfășurate;
- Se va urmări ca elevii implicați să-și împărtășească liber părerile și impresiile personale asupra temelor propuse la fiecare etapă a derulării proiectului.

Evaluare:

- Elaborarea unui chestionar cu scopul monitorizării evoluției proiectului și identificării unor schimbări în atitudinea elevilor;
- Achiziționarea de coșuri și utilizarea corectă a lor de către toți elevii; Transferul experienței ecologice acumulate în școală, de către toți elevii, la propriul domiciliu.

Finalitățile proiectului

postere, pliante, eseuri literare, desene, colaje, album foto, publicații în presa locală;

activitate finală – analiza desfășurării proiectului;

acordarea de diplome online elevilor care s-au evidențiat în timpul desfășurării activităților.

Rezultate așteptate

- formarea unei atitudini sănătoase față de natură;
- întărirea colaborării (elevi - cadre didactice) pentru îmbunătățirea sănătății mediului;
- dobândirea deprinderilor ecologice pentru păstrarea și refacerea echilibrului om-mediu;
- satisfacerea dorinței elevilor de a desfășura mai multe activități în aer liber;
- implicarea responsabilă și efectivă a elevilor în viața școlii.

Activități de promovare/mediatizare și diseminare:

- informarea elevilor și profesorilor în întâlnirile on-line;
- informarea profesorilor în cadrul consiliului profesoral;
- realizarea unui afiș de promovare a activității;
- ilustrarea activităților în presa locală;
- ilustrarea activităților pe site-ul CCD.

Bibliografie

ION I., LEU Ulpia-Maria, ION C. 2004. *Metodica predării-învățării biologiei*, Ed. Solaris, Iași

APLICAȚII PRACTICE ALE FENOMENULUI DE NEUROFEED-BACK

Liviu Dordoruț Călcâi

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Petre Andrei Iași

Introducere

Schimbul direct și continuu de informații dintre om și dispozitivele electronice este un subiect de studiu care a fascinat pe mulți dintre cercetătorii din diverse domenii. Faptul că această interacțiune se produce la nivelul structurilor fizice ale sistemului nervos este menit să asigure posibilitatea de a monitoriza fenomenele de natură electrică care se petrec aici și de a interveni eventual direct asupra acestora, în unele cazuri. Această interfațare realizată între structurile fizice ale corpului uman și un alt sistem sau dispozitiv electronic permite realizarea de acțiuni directe asupra acestuia din urmă, prin intermediul semnalelor de natură electrică de la nivelul sistemului nervos, ceea ce poate oferi o imagine în timp real asupra fenomenelor existente la nivel profund în ființa vie.

În momentul în care bucla se închide în sensul în care aceste efecte vizibile realizate asupra sistemului sau dispozitivului extern sunt cunoscute și capătă o semnificație specifică pentru ființa umană conectată la acel sistem, iar acesta începe să intervină în mod voluntar în sensul dorit pentru a modifica aceste efecte în mod vizibil, vorbim despre fenomenul de feedback, în general.

Deoarece acesta se produce la nivelul sistemului nervos, i-a fost atribuită denumirea de neurofeedback. Și cum acest fenomen care presupune, așa cum am văzut, interacțiunea dintre două sisteme în sensul în care rezultatul de la ieșirea primului sunt folosite ca intrare pentru al doilea proces, iar rezultatele de la ieșirea celui de-al doilea proces sunt folosite din nou, în buclă, ca intrare pentru primul proces, iar în acest timp totul se produce la nivelul structurilor vii, atunci tot acest ansamblu poate fi numit într-un mod generic cu termenul de bio-feed-back, așa cum de altfel îl vom putea regăsi și în literatura de specialitate. (M. L. Smith, 2014)

Noțiuni teoretice de bază

Cu scopul de a clarifica detaliile care vor fi prezentate în continuare, este necesar să facem un rezumat al principalilor termeni folosiți în literatura de specialitate pentru descrierea proceselor și fenomenelor specifice acestui domeniu de studiu cunoscut sub denumirea de neurofeed-back.

Ce este neurofeedback-ul ?

Fenomen care are loc ca rezultat al interacțiunii dintre un sistem sau dispozitiv extern și structurile fizice și psihice existente la nivelul ființei umane și care constă în mod esențial în realizarea unui circuit sub forma unei bucle în care informațiile se deplasează între cele două în mod continuu și care se influențează reciproc. De asemenea, este un proces care poate fi privit ca o formă de antrenament al undelor cerebrale, care se bazează pe învățare, în timp ce organismul își modifică propriul comportament în acord cu unele scopuri predefinite. (Collura, 2013). Acest aspect are unele implicații importante, mai ales în diversificarea domeniilor de aplicare, așa cum vom vedea în secțiunile următoare ale acestui material.

Cum funcționează neurofeed-back-ul ?

Fenomenul de neurofeedback constă în preluarea unui semnal de natură electrică de la nivelul sistemului nervos, care are o semnificație internă pentru anumite funcții ale acestuia, și prelucrarea acestuia (filtrare, amplificare, reprezentare), în vederea amorsării unui proces de învățare care determină creierul și/sau zonele vizate ale structurii nervoase să își modifice activitatea în funcție de caracteristicile acestui semnal de intrare. Cu alte cuvinte, neurofeedback-ul oferă un nou canal informațional prin care creierul este ajutat să își „înțeleagă” sau să-și modifice propria funcționare.

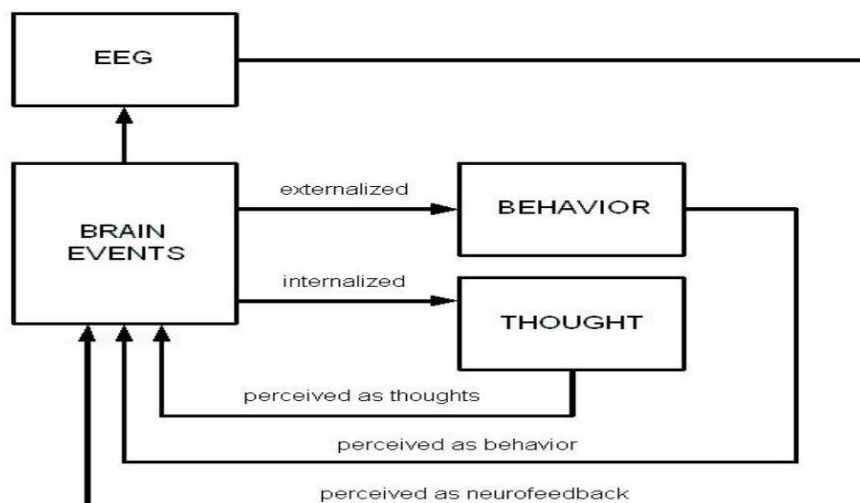


Fig. 1. Schema de funcționare a procesului de neurofeedback [sursa: (M. L. Smith, 2014)]

Detalii tehnice

În vederea conectării unui dispozitiv electronic la structurile sistemului nervos, este necesară accesarea acestora prin intermediul unor puncte specializate situate la acest nivel pe corpul fizic al participantului la experiment. Aceste puncte specializate se confundă și se suprapun în marea lor majoritate cu cunoscutele puncte de acupunctură din medicina tradițională chineză, care în același timp sunt folosite și pe scară largă astăzi în medicina clasică

la diagnosticarea și monitorizarea activității cerebrale prin intermediul electroencefalografiei (EEG)²⁷ sau a activității sistemului circulator și a inimii prin intermediul electrocardiogramei (EKG). În cercetările inițiale, au fost folosite doar puncte de pe suprafața scalpului, în principal, dar ulterior interesul s-a extins și asupra punctelor din alte zone ale corpului, în special în cele care sunt folosite în monitorizarea activității musculare (deci pe căile nervoase motorii).

La o analiză clasică ce vizează preluarea semnalelor EEG de la nivelul scalpului, electrozii sunt amplasați la suprafața pielii și necesită un contact electric cât mai bun, deoarece ordinul de mărime al curenților cerebrali este foarte scăzut, și preluarea însoțită de prelucrarea acestora este destul de dificilă din cauza semnalelor parazite datorate câmpurilor electromagnetice care sunt prezente peste tot ca factori perturbatori de importanță majoră. Pentru acest motiv, se preferă existența unor conexiuni cât mai scurte între electrozii ce preiau semnalele electrice de pe scalp și dispozitivele electronice ce amplifică semnalul electric pentru a-l face utilizabil și pentru a-i oferi o semnificație fizică în lumina experimentului efectuat.

Toate dispozitivele moderne existente acum au început să țină cont de astfel de detalii de construcție și de aceea s-a creat în acest fel un teren favorabil dezvoltării multor soluții eficiente de studiu care sunt disponibile la prețuri accesibile. Totodată, există și gama profesională care duce toate caracteristicile tehnice la un nivel mult peste media de calitate, cu implicații financiare crescute corespunzător.

Semnalele electrice preluate de la nivelul punctelor considerate pentru studiul experimental sunt prelucrate în continuare în vederea filtrării și izolării din conținutul acestora a semnalului utilizabil, prin intermediul unor algoritmi matematici (transformări Fourier, Hilbert) implementați în aplicația informatică ce însoțește dispozitivul electronic. Viteza cu care sunt citiți acești senzori care preiau informația de la nivelul sistemului nervos este în strânsă corelație cu performanța dispozitivului și cu calitatea tehnică a acestuia, și de obicei se realizează un compromis între cost și calitate în momentul achiziționării unei astfel de tehnologii.

Trebuie amintit aici că există mai multe metode de a prelua datele necesare de la nivelul sistemului nervos. În acest sens, există metode invazive, care presupun folosirea unor electrozi implantați în structurile sistemului nervos, și în special la nivelul creierului, dar și metode neinvazive, care constau în amplasarea și contactul ferm cu pielea al unor electrozi cu conductibilitate electrică înaltă (din argint, aur sau platină, de obicei) la exteriorul organismului, neintervenind în nici un fel asupra sa de o manieră care să îi afecteze integritatea fizică.

Tehnicile moderne folosesc aproape în unanimitate metodele neinvazive, datorită nu doar costurilor mai scăzute, dar și lipsei implicațiilor de ordin medical, moral, fizic, etc. (M. L. Smith, 2014).

Scurtă descriere a undelor cerebrale

Undele cerebrale sunt rezultatul direct al activității electrice a sistemului nervos dintr-un organism viu. Ele sunt produse de acesta datorită oscilațiilor și variațiilor curenților electrici și reflectă stările acestuia la un moment dat, fiind clasificate din rațiuni de natură fiziologică și istorică în mai multe benzi de frecvență, fiecare din ele caracteristică unui tip anumit de undă. Ele au fost notate cu litere din alfabetul grecesc.

Astfel, spectrul de frecvențe ale undelor cerebrale este compus din:

- Undele delta, cu frecvențe între 1-3 Hz
- Undele theta, cu frecvențe între 4-7 Hz
- Undele alfa, cu frecvențe între 8-12 Hz
- Undele beta joase, cu frecvențe între 12-15 Hz
- Undele beta medii, cu frecvențe între 15-20 Hz
- Undele beta înalte, cu frecvențe între 20-35 Hz
- Undele gamma, cu frecvențe între 35-45 Hz

Evidențele experimentale au demonstrat corelații strânse între unele modele de comportament și prezența unor anumite tipuri de unde cerebrale, așa cum vine să ilustreze și imaginea de mai jos.

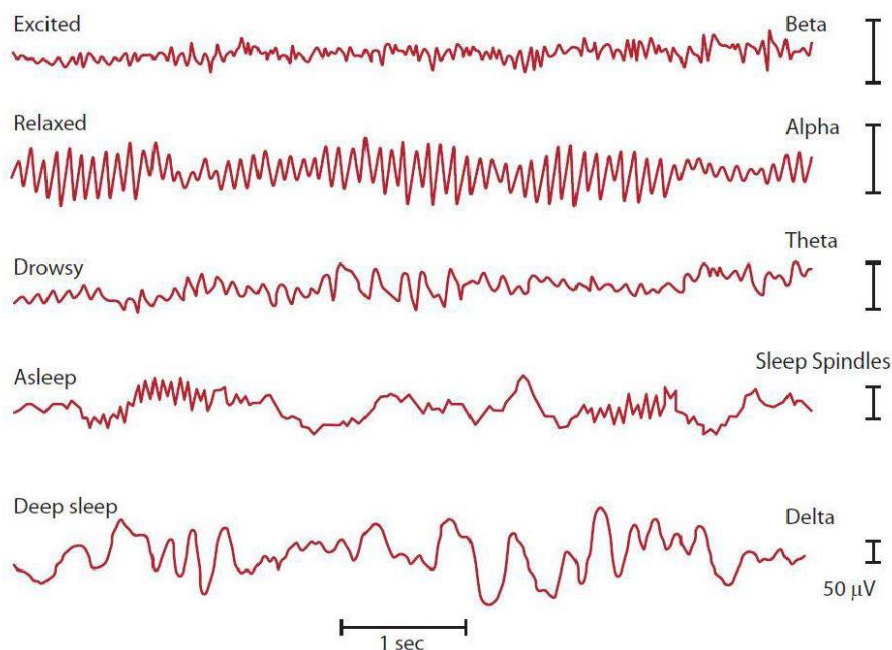


Fig. 2. [(sursa: (M. L. Smith, 2014)]

Corelația existentă între modelul de comportament și tipul de unde cerebrale

O descriere mult mai detaliată a acestora se poate regăsi în alte surse de specialitate și nu constituie obiectul acestui material. (Murariu, 2020)

Electroencefalografia (EEG)

Este procesul de preluare și prelucrare a semnalelor de natură electrică de la nivelul scalpului, parametri care sunt în strânsă legătură cu activitatea creierului și a sistemului nervos. Procedul este non-invaziv, deoarece electrozii sunt plasați în exteriorul organismului. Exstă și varianta invazivă, cunoscută sub denumirea de electrocorticografie (EEG intracraniană), care presupune amplasarea de electrozi în interiorul cutiei craniene, la nivelul emisferelor cerebrale, dar este mai puțin folosită din cauza dificultăților de natură multiplă pe care le implică. (Krol, 2020).

Pentru prelevarea informației necesare sub forma semnalelor electrice de la nivelul scalpului, sunt folosite o serie de puncte specifice, a căror amplasare și funcționalitate a fost standardizată științific sub denumirea de *notația internațională 10-20*.

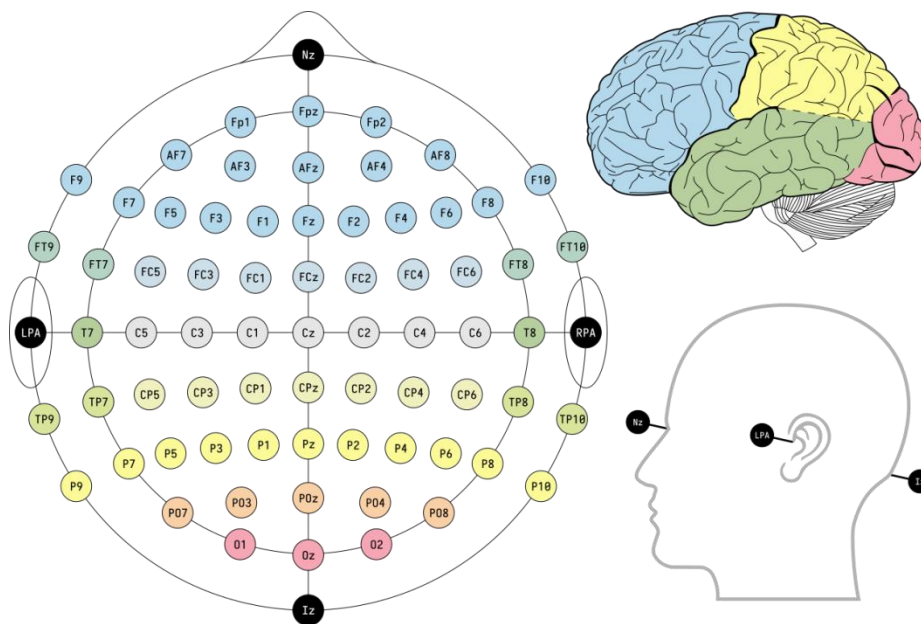


Fig. 3. Notația internațională 10-20 [sursa: (Krol, 2020)]

Brain-computer interface (BCI)

Sub această denumire generică vom regăsi marea majoritate a dispozitivelor electronice prin intermediul cărora se realizează interconectarea prin legături de natură electrică între structurile sistemului nervos ale organismului viu și modelul fizic experimental care ilustrează și reflectă în permanență modificările de stare ale parametrilor studiați, preluați de la nivelul

acestui. O mare parte a acestor dispozitive vizează conectarea prin intermediul electrozilor disponibili la nivelul punctelor electrice de pe scalp, ceea ce a condus la folosirea acestei denumiri (BCI) pentru a desemna această clasă particulară de dispozitive de neurofeedback.

Calitatea și nivelele de profunzime ale interacțiunii cu sistemul nervos variază în funcție de mai mulți factori, unde numărul de electrozi prin care se face preluarea datelor necesare este cea care generează o clasificare mai detaliată. Pentru uzul comun, un număr redus de electrozi este suficient în vederea realizării unor proiecte de mici dimensiuni, cu funcționalități limitate. Pentru o mai bună imagine de ansamblu și lărgirea câmpului posibilităților de cercetare însă, dispozitivele ce oferă un număr cât mai mare de electrozi sunt preferate în locul celor simple, amintite mai sus.

Modul de funcționare al dispozitivelor de neurofeedback din perspectivă psihologică

La baza funcționării acestora se află mecanisme ale condiționării operante, teorie propusă și dezvoltată ulterior de către cercetătorul american B.P.Skinner, aflată în strânsă legătură cu legea efectului, pusă în evidență de E.L.Thorndike..

Condiționarea operantă are loc atunci când un organism primește feedback sub forma unei recompense (sau pedepse) și, în consecință, învață să manifeste un anumit comportament dorit sau vizat în contextul respectiv. În cazul fenomenului de neurofeedback, recompensa o constituie o acțiune asupra unui proces sau fenomen extern sau chiar însăși modificarea continuă a calității și amplitudinii undelor cerebrale.

Pe lângă acestea, care sunt de bază, mai există și alte mecanisme de învățare care sunt folosite direct sau indirect în procesul de neurofeedback: condiționarea clasică, învățarea concurentă, obișnuința, auto-eficiența, generalizarea, transferul, adaptarea dinamică nonlineară.

Este necesar să privim fenomenul de neurofeedback în contextul larg al mecanismelor de autoreglare ale creierului, în sensul în care acesta parcurge etape succesive de activare și relaxare, fapt cu importanță practică ridicată în contextul de studiu dat.

Scurt istoric: începuturi și primele cercetări

Rădăcinile studiilor moderne în domeniu își au originea în perioada anilor '60, mai precis în 1962, marcate de studiile realizate la Universitatea Chicago de către Joe Kamiya, care a demonstrat că subiecții umani participanți la experimentele sale pot învăța să își controleze în mod conștient creșterile bruște de activitate a creierului în domeniul undelor cerebrale alfa. Modul de lucru a fost foarte simplu, constând în asocierea unui sunet specific produs de un dispozitiv electronic la apariția unei creșteri bruște în ritmul undelor cerebrale din domeniul căutat (alfa, în acest caz).

Antrenamentul efectiv a constat în a-i învăța pe subiecți să-și mențină un nivel ridicat de unde alfa, care după cum au arătat alte studii în domeniu, a fost asociat cu stările de calm și relaxare, ceea ce a condus în continuare la folosirea acestui tip de activitate ca tratament pentru stările de anxietate.

În aceeași perioadă, specialiști de la Universitatea California din Los Angeles au început studii asupra capacităților unor animale de a-și controla propria activitate a sistemului nervos prin neurofeedback. Descoperirea cea mai importantă este cea legată de corelația directă existentă între creșterea activității senzorio-motorii ale pisicilor și amplificarea rezistenței la condiții generatoare de accidente vasculare cerebrale (AVC), simulate cu ajutorul substanțelor chimice care plasează organismul animal în aceste contexte experimentale speciale. Rezultatele studiului au fost apoi replicate pe primate și apoi au fost extinse la subiecți umani, dezvoltându-se astfel un protocol primar de intervenție pentru tratamentul și prevenirea AVC.

Aceste cercetări de început în acest domeniu au condus, în timp, la înțelegerea faptului că undele cerebrale prezintă caracteristici care pot fi corelate direct cu stările de conștiință și cu tipurile de comportament. Tot din perioada de început a anilor '60 pot fi amintite unele preocupări ale cercetătorilor Elmer și Alyce Green, care au folosit mijloace simple de biofeedback și training autogen pentru a ajuta pacienții în eliberarea tensiunilor musculare.

După 1965, cei doi cercetători au demarat o serie de experimente care au vizat amplificarea creativității. O mare parte a acestor cercetări au fost realizate pe baza observațiilor făcute asupra activității cerebrale (EEG) a unor persoane cu experiență în meditație (yoghini, terapeuți, meditatori) în urma aplicării unor procedee de neurofeedback. Scopul acestora a fost acela de a îmbunătăți activitatea sistemului nervos în zona undelor cerebrale alfa și theta, în încercarea de a dezvolta o serie de abilități psihice remarcate deja la astfel de subiecți.

Au existat de asemenea cercetări care au vizat îmbunătățirea șanselor de succes în tratamentul adicțiilor pentru pacienții dependenți de alcool, condiție care a fost asociată, în urma studiilor experimentale, cu o scădere semnificativă a activității creierului în domeniul undelor alfa și theta în zona posterioară a cortexului cerebral. În acest context, Eugene Peniston de la V.A. Medical Center din Fort Lyon, Colorado, a dezvoltat un procedeu de lucru care a rămas cunoscut în literatura de specialitate sub denumirea de *protocol alfa-theta*, care s-a dovedit de asemenea eficient atât în tratarea și a altor tipuri de adicții, dar și în abordarea terapeutică a PTSD (Post Traumatic Stress Disorder). (E.G. Peniston, 1991)

Cercetările ulterioare în domeniul neurofeedback-ului au vizat în special dezvoltarea unor abilități psihice, echilibrarea sistemului nervos autonom și creșterea eficienței activităților cerebrale. Urmând aceste tendințe, au fost dezvoltate tehnici de neurofeedback multi-canal, în

care se urmărește realizarea condițiilor de amorsare a acestui fenomen simultan pe mai multe canale senzoriale, ceea ce a condus la îmbunătățirea și diversificarea posibilităților oferite de acest domeniu. Cercetătorul Les Fehmi a descoperit că sincronizarea crescută a undelor cerebrale alfa a crescut semnificativ în momentul în care participantul la experiment a fost capabil să-și focalizeze atenția și să abandoneze nevoia de control în același timp.

Mai târziu, Jim Hardt și Adam Crane au ajuns la concluzia că un astfel de protocol multi-canal a îmbunătățit semnificativ posibilitatea accesului la stări din ce în ce mai înalte de conștiință și a auto-reglării individului în comparație cu metodele deja existente, care foloseau un singur canal senzorial.

Joel Lubar de la Universitatea din Tennessee a dezvoltat ulterior un model experimental pe baza căruia a concluzionat că scăderea vigilenței atenției este asociată cu creșterea activității creierului în domeniul undelor theta, iar creșterile în domeniul undelor beta sunt asociate cu îmbunătățiri semnificative ale procesării cognitive. Aceste descoperiri au servit ca bază pentru dezvoltarea unui protocol terapeutic ce vizează tratamentul ADHD. (Arash Mohagheghi, 2017), (Aurore Bussalb, 2019)

Domenii de interes pentru fenomenul de neurofeedback

Încă de la început, psihologia și medicina au fost primele domenii care au abordat prin perspectiva fenomenului de neurofeedback diverse cercetări având ca scop o mai bună înțelegere a mecanismelor psihice din organismele vii, odată cu îmbunătățirea eventualelor demersuri terapeutice existente sau cu descoperirea altor noi direcții de acțiune, încă neexplorate până atunci.

Medicina beneficiază astăzi de metodele de examinare și monitorizare folosite pe scară largă, cunoscute sub denumirile pe care le cunoaștem cu toții, EEG (electroencefalograma) și EKG (electrocardiografia). Acestea pot fi privite ca fiind locul de unde ulterior s-a dezvoltat în continuare cea mai mare parte a cunoașterii legate de acest fenomen. Așadar, neurofeedback-ul s-a remarcat ulterior nu doar ca o alternativă demnă de atenția lumii științifice și medicale pentru îmbunătățirea comportamentului persoanelor cu ADHD, PTSD, pentru scăderea importantă a riscurilor de atac vascular cerebral (AVC) la persoanele cu predispoziție crescută, dar și folositor și eficient în abordarea tratamentelor pentru persoanele cu adicții severe (Victoria Di Sclafani, 2002).

De asemenea, mai sunt inițiative concretizate cu rezultate excelente în domeniul ameliorării simptomelor caracteristice tulburărilor din spectrul autist în cazul copiilor (Jarusiewicz, 2002), a insomniei sau chiar a tulburărilor de natură cognitivă manifestate prin dificultăți de citire la elevi și preșcolari (Mohammad Ali Nazari, 2012). Alte aplicații clinice

mai regăsim în tratamentul episoadelor epileptice ușoare, a activității epileptice subclinice, a tulburărilor bipolare, precum și a altor tulburări din această categorie. Tot din sfera terapeutică, regăsim cercetări care vizează folosirea fenomenului de neurofeedback în tratamentul tulburărilor de somn și a altor afecțiuni asociate, cum ar fi enurezisul nocturn, somnambulismul, bruxismul, apneea de somn, sau pentru reducerea frecvenței terorilor nocturne și a coșmarurilor (Stella B Legarda, 2011).

Comportamentele suicidare, anxietatea, depresiile, pot beneficia de contribuția terapeutică asociată folosirii efectului de neurofeedback, după cum arată studii recente în acest domeniu. (Barbara U Hammer, 2011), (Holger Gevensleben, 2009). Evident, în tot acest context, au fost dezvoltate și direcții care au vizat îmbunătățirea performanțelor psihice individuale, amplificarea unor capacități sau stări psiho-emoționale și fizice benefice (relaxare profundă, meditație, focalizarea intensă a atenției, a voinței, etc) dar și scopuri terapeutice sau de bunăstare personală, cum sunt managementul și combaterea stressului, îmbunătățirea calității somnului sau a eficienței în starea de veghe.

Psihologia este un domeniu care a beneficiat de asemenea de contribuția adusă de cercetătorii fenomenului de neurofeedback prin diversificarea metodelor de testare și măsurare ale unor parametri și funcții psihice. Aceste modalități de abordare noi au condus la o mai bună rafinare a diagnosticării sau a evaluării psihologice pe baze experimentale.

Una din cele mai spectaculoase arii de aplicare a neurofeedback-ului este recuperarea unor funcții fizice sau fiziologice cărora medicina clasică le oferă un prognostic extrem de rezervat în marea majoritate a cazurilor. De exemplu, pentru recuperarea în cazuri de paralizii sau atrofii ale unor regiuni sau zone corporale, se înregistrează rezultate cu adevărat excepționale care încă nu au găsit o deplină explicație științifică la nivel medical până în acest moment. De asemenea, au fost concepute dispozitive protetice inteligente, destinate înlocuirii unor membre sau părți amputate ale corpului, dar care sunt comandate direct de semnale primite de la sistemul nervos al purtătorului lor, prin intermediul unui dispozitiv de tip BCI (brain-computer interface). Evident, în acest caz, se poate reeduca o mare parte din funcționalitatea lipsă sau care a fost întreruptă de un eventual accident, precum și a reflexelor asociate, și care sunt antrenabile prin neurofeedback.

Domeniul militar și cel de securitate informatică constituie de asemenea zone cu înalt potențial de cercetare, prin realizarea de aplicații ce folosesc semnătura electrică și informațională unică pe care un individ o deține sub forma datelor biometrice preluate de la nivelul sistemului nervos și mai ales de la nivelul creierului. De asemenea, mai putem aminti aici echipamentele militare care folosesc biocurenții de la nivelul sistemului nervos în vederea

realizării de acțiuni specifice (drone, echipamente de restricționare a accesului la diverse informații sau resurse bazate pe date biometrice, etc).

Idei pentru aplicații practice

Fenomenul de neurofeedback, asociat cu folosirea dispozitivelor de tip BCI (brain-computer interface) oferă un câmp vast de posibilități de concretizare a unor aplicații practice care pot contribui la îmbunătățirea calității vieții și pot lărgi mult spectrul capacităților psihice umane, sau pot accelera dezvoltarea unor calități benefice individuale. Le vom parcurge doar pe câteva dintre acestea, lista lor fiind mult mai mare.

Redobândirea unui grad crescut de autonomie pentru persoanele cu dizabilități

Dispozitive care permit controlul unor sisteme la distanță și care funcționează pe baza efectului de neurofeedback există deja și sunt folosite în multe zone ale lumii. Ansamblele de acest tip implică, pe lângă multe alte mecanisme, folosirea unui dispozitiv de tip BCI (brain-computer interface) și parcurgerea unei faze de antrenament pentru personalizarea comenzilor ce pot fi efectuate la distanță. Astfel, din această gamă mai largă putem aminti scaunele electrice pentru persoanele cu dizabilități ale membrelor inferioare sau/și a celor superioare, comandate prin intermediul curenților cerebrali, instalațiile de tip casă inteligentă, în care sistemele de încălzire, televizorul, sistemele de comunicații din locuință, precum și alte utilități pot fi accesate de persoanele care se află în incapacitatea de a se mișca sau de a putea fi autonome.

Tot în această zonă se află și dispozitivele de comunicare cu ajutorul mijloacelor electronice, tastaturi virtuale sau instrumente de dictare comandate prin intermediul curenților cerebrali. Operatorul uman transmite prin mijlocirea unui dispozitiv BCI intenția de a alege o anumită literă de pe un ecran, sau de a mișca cu ajutorul intenției traduse în semnal electric care apoi este decodificat a unui cursor care execută o serie de acțiuni pe un ecran de computer.

Evident, aceste soluții pot avea și rolul de a antrena funcții deficitare de la nivelul sistemului nervos, ce urmăresc redobândirea parțială sau chiar completă a acestora, în unele cazuri. Antrenamentul sistematic cu ajutorul neurofeedback-ului poate contribui la accelerarea procesului de învățare a neuronilor din lanțurile care sunt responsabile de transmiterea informațiilor din zonele adiacente celei afectate, sau chiar din zona corporală ce manifestă disfuncția.

Antrenarea și dezvoltarea unor abilități psihice

Așa cum am amintit anterior, amplificarea unor abilități psihice și senzoriale nu este vizată doar în cazurile de patologie și disfuncționalitate. De asemenea, persoanele perfect sănătoase pot beneficia de pe urma accelerării proceselor de învățare neuronală de la nivelul sistemului nervos. Mai ales în cazul meditatorilor, vindecătorilor sau chiar în cazul unor

persoane care doresc descoperirea și dezvoltarea potențialului personal, care de cele mai multe ori rămâne latent, nevalorificat în timpul existenței umane, există multe evidențe experimentale și realizări remarcabile care sunt cu adevărat fascinante și care oferă o mare deschidere pentru viitor.

Fenomenul de neurofeedback este folosit în aceste cazuri pentru îmbunătățirea performanțelor mentale sau chiar fizice (cum este și în cazul sportivilor). Sunt menționate realizări importante în domeniul focalizării atenției, a măririi puterii de concentrare, de detașare, de relaxare și de control conștient asupra unor funcții ale corpului care rulează în mod normal inconștient (ritmul cardiac, respirator, rezistența la factori extremi de mediu: frig, căldură, umiditate, reflexe vegetative). Alte exemple includ de asemenea folosirea neurofeedback-ului pentru creșterea puterii mentale, a imaginației și a capacității de memorare, de vizualizare și a voinței. (J.H.Gruzelier, 2013), (Lydia Anna Weber, 2020),

Securitate și tehnică militară

În urma cercetărilor, s-a descoperit că fiecare individ prezintă caracteristici unice, care îl identifică în mod specific și nerepetabil, pe care le regăsim sub forma informațiilor biometrice. Aceste trăsături se reflectă și la nivelul sistemului nervos, prin unicitatea modelelor generate de undele cerebrale ale unui individ. În această perspectivă, comportamentul acestor fenomene de natură electrică, dacă este preluat și înregistrat de dispozitive specializate, constituie modalități de identificare care sunt folosite pentru restricționarea accesului la resurse și informații care nu sunt destinate unui public larg. De asemenea, există proiecte care vizează dublarea comenzilor unor vehicule prin adăugarea unor modalități alternative de pilotaj cu ajutorul unor dispozitive de tip BCI (brain-computer interface), care au și rolul adițional de identificare a persoanei care este delegată pentru a manevra vehiculul respectiv, din motive de securitate.

Aplicații destinate activităților de recreere și divertisment

Multe din proiectele realizate în regim de amator de către persoane pasionate de această tehnologie sunt puncte de plecare interesante care deschid larg perspective pentru industria jocurilor și a aplicațiilor destinate divertismentului. Multe dintre acestea au pornit de la posibilitatea oferită de dispozitivele BCI (brain-computer interface) de a controla cu ajutorul semnalelor electrice de la nivelul sistemului nervos, diverse sisteme și dispozitive. Au fost dezvoltate jocuri video la care personajul uman interacționează cu elementele virtuale prin intermediul interfeței electrice aferente dispozitivului de tip BCI. Există în prezent jucării, dispozitive, ansamble ce pot fi construite și individual, în regim de hobby, dar pe care le regăsim și comercializate și gata de utilizare, destinate publicului larg, care pot fi controlate pe baza

fenomenului de neurofeedback (drone, jocuri tematice ce vizează exersarea și dezvoltarea unor calități psihice, amplificarea capacităților mentale de vizualizare și memorare, etc).

Concluzii

Domeniul de studiu al neurofeedback-ului oferă largi perspective de cercetare, odată cu evoluția accelerată a științei în această arie de cunoaștere, și oferă impulsul necesar aprofundării informațiilor legate de creier, de întregul sistem psihic uman, ce ridică în continuare întrebări și probleme care sunt încă departe de a fi primit răspunsuri suficient de cuprinzătoare și care să înlăture incertitudinile care încă planează asupra acestor subiecte profunde. Este un loc în care imaginația, pasiunea, curiozitatea și genialitatea oamenilor de știință își găsesc locul potrivit pentru a se manifesta în anii care urmează.

Probleme deschise

Încă nu sunt pe deplin cunoscute implicațiile profunde pe care le are folosirea neurofeedback-ului asupra dezvoltării structurilor fizice ale sistemului nervos. Se avansează ideea că amplificarea unor calități psihice și alte beneficii realizate pe baza fenomenului de neurofeedback conduc la formarea unor noi căi de comunicare dintre sistemul psihic uman și mediul extern cu care individul interacționează, dar și la nivel intern, în lumea interioară, între componentele psihice, fizice și ale întregii structuri, în ansamblu, contribuind astfel în mod sinergic (Murariu, 2020) la evoluție și dezvoltare.

În lumina acestor idei, cercetătorii avansează tot mai mult ideea existenței unei corelații directe între dezvoltarea acestor capacități psihice și ritmul de formare accelerat al neuronilor din celule gliale adiacente (R. Douglas Fields, 2014), în scopul de a forma acele lanțuri neuronale necesare, ca urmare a antrenamentului psihic aferent, având ca bază fenomenul de neurofeedback.

Bibliografie

APA. (2016). *DSM-5, Manual de Diagnostic si Clasificare Statistica a Tulburarilor Mintale*. Callisto.

Arash Mohagheghi, S. A. (2017). A Randomized Trial of Comparing the Efficacy of Two Neurofeedback Protocols for Treatment of Clinical and Cognitive Symptoms of ADHD: Theta Suppression/Beta Enhancement and Theta Suppression/Alpha Enhancement.

Arnulfo Torres, F. W. (2013). Extracellular Ca²⁺ Acts as a Mediator of Communication from Neurons to Glia. *Sci Signal* .

Aurore Bussalb, M. C. (2019). Clinical and Experimental Factors Influencing the Efficacy of Neurofeedback in ADHD: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry* .

Barbara U Hammer, A. P. (2011). Neurofeedback for Insomnia: A Pilot Study of Z-Score SMR and Individualized Protocols. *PubMed* , 36 (4), pg. 251-64.

Bartheld, C. S. (2018). Myths and truths about the cellular composition of the human brain: A review of influential concepts. *Journal of Chemical Neuroanatomy* .

- Collura, T. F. (2013). *Technical Foundations of Neurofeedback*. New York: Routledge.
- E.G. Peniston, P. K. (1991). Alpha-theta brainwave neuro-feedback therapy for Vietnam veterans with combat-related post-traumatic stress disorder.
- Elliott L. Mancall, D. G. (2011). *Gray's Clinical Neuroanatomy - The Anatomic Basis for Clinical Neuroscience*. Elsevier.
- Helmut K., A. V. (2008). Neuroglia: the 150 years after. *Trends in Neurosciences* .
- Hengameh Marzbani, H. R. (2016). Neurofeedback: A Comprehensive Review on System Design, Methodology and Clinical Applications. *Basic and Clinical Neuroscience* , 16 (2), pg. 143-158.
- Hines, T. (2014). Neuromythology of Einstein's brain. *Elsevier* , 21-25.
- Holger Gevensleben, B. H. (2009). Is Neurofeedback an Efficacious Treatment for ADHD? A Randomised Controlled Clinical Trial. (PubMed, Ed.) *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 50 (7), pg. 780-9.
- J.H.Gruzelier, M. T.-L. (2013). Beneficial outcome from EEG-neurofeedback on creative music performance, attention and well-being in school children. (PubMed, Ed.) *Biological Psychology* , 95 (1).
- Jang, J.-H. K.-S.-y.-y.-H. (2019). Beta wave enhancement neurofeedback improves cognitive functions in patients with mild cognitive impairment. *Medicine* , 98 (50).
- Jarusiewicz, B. (2002). Efficacy of Neurofeedback for Children in the Autistic Spectrum: A Pilot Study. *ournal of Neurotherapy* , 6 (4), 39-49.
- Jordan I. Ali, J. V. (2020). Efficacy of Neurofeedback Interventions for Cognitive Rehabilitation Following Brain Injury: Systematic Review and Recommendations for Future Research.
- Kaitlin P. Ward, N. A. (2019). The Effectiveness of Neurofeedback in an Outpatient Setting: A Multilevel Modeling Approach. *Research on Social Work Practice* , 29 (8).
- Konstantareas M. Mary, J. H. (1991). Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder* .
- Krol, L. R. (2020, 11 25). *Wikipedia.org*. Preluat pe 03 24, 2021, de pe 10-20 international notation system(EEG): [https://en.wikipedia.org/wiki/10%E2%80%9320_system_\(EEG\)](https://en.wikipedia.org/wiki/10%E2%80%9320_system_(EEG))
- Leon Dănilă, M. G. (2000). *Tratat de neuropsihologie, vol 1 + 2*. Editura Medicală.
- Lester G Fehmi, S. B. (2013). Open Focus Attention Training. (PubMed, Ed.) *The Psychiatric clinics of North America* , 36 (1), pg. 153-62.
- Lopategui Cabezas, A. B. (2014). Papel de la glía en la enfermedad de Alzheimer. Futuras implicaciones terapéuticasThe role of glial cells in Alzheimer disease: potential therapeutic implications. *Neurologia* , 305-309.
- Lydia Anna Weber, T. E.-C. (2020). Predictors of neurofeedback training outcome: A systematic review. *Springer* .
- M. L. Smith, T. F. (2014). *Neurofeedback*. Taylor and Francis.
- Manuel Schabus, H. G.-T. (2017). Better than sham? A double-blind placebo-controlled neurofeedback study in primary insomnia. *Brain* , 140 (4), 1041-1052.
- Mohammad Ali Nazari, E. M. (2012). The Effectiveness of Neurofeedback Training on EEG Coherence and Neuropsychological Functions in Children With Reading Disability. (PubMed, Ed.) *Clinical EEG and neuroscience: official journal of the EEG and Clinical Neuroscience Society (ENCS)* , 43 (4), pg. 315-22.
- Murariu, D. (2020). *Neuropsihologie - suport de curs*. Iași: Universitatea Petre Andrei - Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
- Murariu, D. (2016). *Teză de doctorat: Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației.
- Ned, H. (1996). *The Whole Brain*. New York, San Francisco: Bussines Book. New York: San Francisco: Bussines Book, McGraw-Hill.

- Niels Birbaumer, B. S. (1994). *Biofeedback of Slow Cortical Potentials in Epilepsy*. OAI.
- Olteanu A., L. V. (2000). *Neurofiziologia sistemelor senzitivo-senzoriale*. Presa Universitară Clujeană.
- R. Douglas Fields, A. A.-B.-S.-A. (2014). Glial Biology in Learning and Cognition. *The Neuroscientist* , 426-431.
- Stefanie Enriquez-Geppert, D. S. (2019). Neurofeedback as a Treatment Intervention in ADHD: Current Evidence and Practice. *Springer* .
- Stella B Legarda, D. E. (2011). Clinical Neurofeedback: Case Studies, Proposed Mechanism, and Implications for Pediatric Neurology Practice. *Journal of Child Neurology* , 26 (8), pg. 1045-51.
- Victoria Di Sclafani, M. T.-S. (2002). Neuropsychological performance of individuals dependent on crack-cocaine, or crack-cocaine and alcohol, at 6 weeks and 6 months of abstinence. *Drug and Alcohol Dependence* , 66 (2), pg. 161-71.
- Vishram Singh, M. (2010). *Textbook of clinical neuroanatomy, second ed.* Elsevier.
- Waxman, S. G. (2010). *Clinical Neuroanatomy 26th edition*. McGraw Hill.

PERSONALITATEA EMPATICĂ. DE LA CAPACITATE, LA COMPETENȚĂ, LA COMUNICARE

*Cocîrlă Andreea,
Universitaeta "Petre Andrei" din Iași*

Structura sistemului personalității empatice.

Sistemul personalității cuprinzând dinamici funcționale și organizări structurale, se recunoaște în urma manifestărilor psihofizice de conduită prestabilită potrivit modelelor constituționale psihobiologice aparținând sistemului personalității unei persoane.

Personalitatea empatică constituie potențial energetic, anumite structuri neuroanatomice, dinamici neuropsihofiziologice și o serie de competențe bine șlefuite și conturate potrivit unui grad de culturalizare ridicat dobândit ca urmare a bunei educații începând din mediul familial, continuând în mediul școlar apoi profesional și social ulterior definindu-și valorile morale, în multe cazuri și religioase.

La polul opus personalității empatice se găsește *abulia empatică* unde anumite instanțe responsabile de mecanismele de autoreglare ale sistemului personalității sunt mai mult statice manifestând adesea dezechilibru și implicit boală psihică sau somatică. Deci o personalitate dezorganizată se recunoaște în cazul tulburărilor și bolilor psihice și de asemeni somatice datorită dezvoltării unor instanțe prin raportare la valențele pozitiv (+) și negativ (-), adică instanțele cu valență pozitivă sunt dezvoltate la un nivel scăzut nesatisfăcător, iar instanțele cu valență negativă reprezentate de instanțele subordonate celor pozitive, a căror dezvoltare este obstrucționată de evoluția limitată a celor pozitive.

Dinamica personalității empatice implică un anumit tip de determinism specific, prin care dispozițiile latente, acele dispoziții reprezentând potențialul energetic ale sistemului personalității empatice, pot trece într-o activitate intensă potrivit circumstanțelor favorabile vieții respectiv mediul educațional, mediul cultural precum și mediul familial și social. Despre circumstanțele nefavorizante vieții, pot genera dezechilibru interior, iar măsura dezechilibrului este dată de manifestările psihofizice ca și consecință a factorilor circumstanțiali. Prin urmare, o persoană empatică reușește printr-un efort să solicite mecanismele de apărare și adaptare la circumstanțe ce sunt mereu în schimbare, în timp ce o persoană care prezintă abulie empatică întrunește condiții psihoafective de menținere a dezechilibrului și implicit de tulburare. Deci raportul dintre empatie și abulie prezintă diferențe calitative importante, în ceea ce privește sfera somatică în raport cu sfera normalității modului de trai și obișnuințele stilului de viață.

Psihozele exogene reprezentând grupa tulburărilor psihopatologice menționează afecțiuni ca urmare a unor disfuncții ale structurilor cerebrale astfel că boala psihică poate fi secundară unei boli somatice, spre deosebire de psihozele endogene cu constituție genetică ce menționează leziuni cerebrale specifice, unde organizarea sistemului personalității precizează un raport de interdependență între somatic și psihic, astfel că boala somatică arată organizarea dinamică a persoanei.

Potrivit lui J. M. Burchardt (Constantin Enăchescu, 2007, pag. 303), pot fi pecizate cinci tipuri de tulburări ca urmare a unor leziuni cerebrale în raport cu sediul cerebral aparținând acestor tulburări.

1. „În zona cerebelului, mai precis în secțiunea medulară înaltă, leziunile produse la acest nivel cauzează tetraplegie.
2. În zona de secțiune a trunchiului cerebral, în urma leziunilor de la acest nivel, sunt produse stările comatoase.
3. În zona înaltă a părții rostrale a trunchiului cerebral, leziunile produse la acest nivel, cauzează sindromul apatic, cu manifestările sale specifice, și în alte cazuri manifestări psihofizice și psihoafective prin abulie.
4. În zona de secțiune a encefalului, în urma unor leziuni specifice cauzatoare sindromului korsakow.
5. În zona cerebrală corticală, în urma unor leziuni extinse și difuze, având evoluție progresivă și ireversibilă, cauzează sindromul psihoorganic cerebral.”

Boala somatică deși privită sub aspectul de alterabilitate al normalității din punct de vedere biologic, cel mai adesea nu este implicit privită ca obstacol în raporturile de comunicare interpersonală spre deosebire de boala psihică unde raporturile de comunicare interpersonală

sunt adesea ineficiente, uneori de-a dreptul imposibile și prin urmare boala psihică fiind consecința uneia sau mai multor experiențe suflatești, înțelegem alteralitatea ființei doar ca ca persoană socială, nu și ca ființă biologică.

Atât personalitatea empatică cât și personalitatea antiempatică respectiv persoana care se manifestă prin abulie, arată fiecare modalitățile lor diferite de organizare a existențialității lor ca ființă umană și ca persoană, raportat la normalitate, stabilind conduitele manifestărilor psihofizice respectiv acțiuni, reacții, comportamente, modalități de comunicare și implicite tipare de gândire.

Personalitatea reprezintă totalitatea caracteristicilor (instanțelor) psihofizice definiții ale unicității unei persoane.

Totalitatea caracteristicilor psihofizice ce definesc personalitatea, reprezentând ansamblul de referință al omului ca ființă biologică și psihică, reprezintă de fapt cadrul sistematic structurat spre enunțarea unicității ființei umane ca ființă biologică și psihică.

Sistemul personalității empatică este constituit din:

- a. Cunoașterea propriei percepții conștiente asupra propriei ființe ca unitate și identitate structurală.
- b. Tendințe organizatorii coerente de raportare la semenii săi și mediul înconjurător.
- c. O anumită constanță în ceea ce privește modul său comportamental și conduitele sociale adoptate.
- d. Rezistență susținută a principiilor sale prin care se raportează la mediul social după o discernere atentă a drepturilor și obligațiilor personale în raport cu drepturile și obligațiile persoanelor de interacțiune.

Potrivit lui John Hughlings Jackson, (Constantin Enăchescu, 2007, pag. 173), „Instanțele care formează personalitatea se distribuie în două sectoare principale, de jos în sus:

1. Sectorul somatic, corporal, reprezentat prin următoarele niveluri:
 - a. Nivelul visceral;
 - b. Nivelul endocrin;
 - c. Nivelul neurovegetativ.
1. Sectorul vieții psihice, reprezentat prin următoarele niveluri sau instanțe structurale, de jos în sus:
 - a. Nivelul sau instanța instinctuală;
 - b. Nivelul afectiv;
 - c. Nivelul conativ (activitate, voință);

- d. Nivelul cognitiv instrumental-simbolic (gândire, expresie, memorie);
- e. Nivelul integrativ-sintetic (funcția realului, orientare și atenție, conștiința vigală, somnul).”

Procesul de structurare al personalității empatice urmărește în deosebi potențialul energetic al ființei umane. Înțelegem că de fapt acest potențial definește personalitatea. Dar, dispune și de alte constructe (stări, trăsături, abilități, interese) precum: **starea** generală de potență energetică pozitivă ce permite dezvoltarea dinamicilor neuropsihofiziologice și implicit dezvoltarea aptitudinilor ulterior abilități și competențe. Potrivit stării, sunt identificate **trăsăturile** ce desemnează stabilitate emoțională, altruism, receptivitate psiho-afectivă sporită, adaptabilitate, conștiința moralității, conștiința responsabilității, gândire productiv creatoare, constructivism, oponent oportunist, oponent persecutant, oponent sadic, oponent răzbunător. Aceste trăsături sunt esențiale în dezvoltarea **abilităților** precum abilitate în comunicare și abilitatea asimilării afective și schimbului energetic. **Interesul** principal vizează respectarea drepturilor și obligațiilor personale în raport cu drepturile și obligațiile celor din jur, privind legi scrise sau nescrise, mai cu seamă respectarea legilor nescrise, în lipsa unor constrângeri, ci benevol potrivit trăsăturilor de care dispune.

Trăsăturile personalității empatice

Stabilitatea emoțională

Stabilitatea emoțională precizează o dezvoltare afectivă ce permite formarea structurii sistemului personalității empatice ce desemnează dinamica manifestărilor psihoafective și psihocomportamentale ca urmare a activității proceselor de autoadaptare, autoreglare, și rezistență la frustrări, acestea asigurând calitatea optimă a vieții psihice. Adică stabilitatea emoțională arată funcționalitatea procesului de formare a sistemului personalității din punct de vedere dinamic și integrativ, și condițiile care asigură eficiența pentru atingerea performanțelor în ciuda circumstanțelor externe nefavorabile, astfel prin funcția sa de autoreglare și autostabilizare menține echilibrul emoțional.

Constructivismul

Manifestările unei persoane prin tendințe constructiviste vizează teorii ale cunoașterii, astfel persoana cu un aport de cunoștințe dobândit evaluează, identifică și intervine cu succes asupra realității, și la nevoie către schimbare. Fundamentul acestei tendințe o reprezintă întrebarea referitoare la constituția aspectului vizat prin raportare la cauză și efect. Adică un cadru didactic care prin natura meseriei sale are rolul de a construi, persoanele vizate fiind elevii săi, cadrul didactic a cărui manifestări psihocomportamentale desemnează tendințe constructiviste, la interacțiunea cu elevii săi crează legături relaționare cu aceștea prin comportamente de congruență astfel în cât să poată identifica realitatea privind cauza și efectul

manifestărilor psihocomportamentale ale elevului, ulterior să stabilească concret, precis, asumat intervenții adecvate utilizând patternuri de comportament și limbaj prin care să nu constrângă ci să ofere alternative.

Având capacitatea și cunoștințele necesare să evalueze și să identifice construcția reală a elevului, să stabilească și condiții necesare elevului pentru a se adapta și astfel să devină cooperant și dispus să ia parte la procesul de reconstrucție prestabilit, organizând acțiuni succesive potrivit unor operații elaborate ținând obiectivul de a determina elevul să se manifeste ulterior prin noi structuri mai demne de apreciat. Filozoful german I. Kant susține prin *critica rațiunii pure* că la baza cunoașterii stă experiența însă nu susține și că doar experiența conduce la cunoaștere.

El numește cunoașterea rezultată din experiență *a posteriori*, iar cunoașterea rezultată fără de experiență o numește *a priori*, aceasta considerată și universală și deosebit de necesară. Prin urmare cunoașterea are o componentă numită *materie* ce vizează impresiile sensibile derivate din experiență și o altă componentă numită *formă*, ce implică atribuirea sensului de înțelegere prin raportare la teorii, potrivit capacității facultăților mintale, prin care materia capătă formă devenind astfel un întreg definit. Deci percepția afectivă (sensibilă) se face utilă în scopul identificării, iar capacitățile intelectuale dau nume celor identificate spre a putea fi exprimate și explicate verbal în scop aplicabil util.

Prin totalitatea resurselor de care cadrul didactic dispune, poate aprofunda latura sa cognitivă prin care tendințele sale psihocomportamentale nu vor fi doar gândite ci mai mult gândite ulterior unor consimțiri determinate de conștientizarea simțului datoriei și de asemenea determinate de conștiința responsabilității, și astfel benevol acordă atenție consimțirilor și operează prin latura sa cognitivă profundă acționând prin cunoștințe individuale și de asemenea prin latura personalității sale. Deci tendința constructivistă specifică gânditorului afectiv empatic sensibil, adică specifică celui care gândește profund prin latura sensibilității sale utilizând operații mentale spre dobândirea cunoașterii desemnată ca experiență cognitivă personală și directă.

Directă deoarece evaluează, identifică și intervine prin intermediul reprezentărilor, structurilor mentale, acordând sensuri și semnificații proprii, ceea ce face să fie și personal. Acestea spre deosebire de cei care suțin că dețin capacitate și determinare prin tendințele constructivismului, manifestând și acționând în urma dobândirii unor cunoștințe pe care le supun unui proces de gândire desemnându-le ulterior acceptate în lipsa activității laturei sensibile care se face responsabilă de trecerea cunoștințelor din stadiul lor la stadiul de cunoaștere.

Adaptarea

Achiziția cunoștințelor de bază spre dobândirea cunoașterii reprezintă și mijloace de adaptare la mediu. Noțiunea de *adaptare* arată tendința spre ajustare potrivit cerințelor mediului spre adaptare și conformare la circumstanțe, ca rezultat al interdependenței proceselor complementare respectiv *asimilare* și *acomodare*. Interdependența celor două procese rezultă și funcția lor de echilibru.

Asimilarea este un proces mental implicând raționamentul afectiv și cognitiv spre conștientizare și integrare a experiențelor cognitive care devin ulterior scheme operatorii. Acomodarea este un proces mental prin care se produce flexibilitatea procesului de gândire de a jongla cu informația astfel având loc schimbarea și adaptarea schemelor la noile informații.

Procesul de asimilare are rol de construire ca necesar al organismului, iar procesul de acomodare survine ca necesar al organismului către schimbare și reconstruire spre restabilirea echilibrului perturbat ca urmare a supunerii la schimbare de către mediu sau circumstanțe.

În urma a numeroase interacțiuni interpersonale, ființa umană ca persoană socială dispune de multiple transformări și ajustări ale propriilor trăsături de personalitate și ale conduitei interdisciplinare. Relația de echilibru dintre organism și mediu și implicit relația mecanismelor și proceselor ce susțin fenomenul adaptării vizează stabilirea reacției necesare și conduitei adecvate caracteristice ființei umane ca persoană socială aptă în îndeplinirea funcțiilor și obiectivelor proprii, prin care se recunoaște și capacitatea sa de a învăța. Capacitatea de a stabili reacții necesare și conduite adecvate desemnează capacitate de inteligență necesară în menținerea sănătății spre dezvoltarea capacității de muncă prin care vine în sprijinul societății.

Conștiința responsabilității

Conștiința este trăsătura prin care ființa umană ca persoană percepe intuitiv scopul și rolul său existențial în lume, ca persoană socială, și în societate prin simțul datoriei prin care se recunoaște experiența proprie în implicare, dăruire, și devotament. Experiența proprie desemnează cunoaștere, pricepere și determinare și o responsabilitate morală în ceea ce privește conduita proprie.

Gândirea productiv-creatoare

Capacitatea de gândire productiv-creatoare este un proces psihic cognitiv a cărei activitate este determinată de resurse interioare precum: determinare, organizare, realizare, reglare, control, și dirijare. Conștientizarea responsabilităților personale determină eficientizarea acțiunilor punând în mișcare toate resursele interioare la momentul implicării într-o situație dată. Un repertoriu bogat în strategii cognitive sunt necesare la acordarea de răspunsuri privind

soluționarea unor probleme. Ființa umană ca persoană socială ce dispune de gândire productiv-creatoare se arată capabilă de uz de inteligență la implicarea sa în rezolvare de probleme a unor persoane vizate pe care îi ajută să se ajute singuri. Adică îi determină să dea curs activităților inteligibile de care dispun.

- Exercițarea controlului asupra activității cognitive proprii reprezintă baza de control a unei persoane vizate.
- Organizare privind detașarea de aspectele unicității proprii, permite adaptarea cadrelor de gândire adecvate în plan personal, dar inadecvate în planul persoanei vizate prin raportare la unicitatea sa, astfel având loc coordonarea punctelor de vedere proprii cu cele ale persoanei vizate.
- Inițiativa de dirijare a unei persoane vizate necesită enunțarea cauzei și efectului nevoilor de învățare și a scopului lor, ulterior printr-un apel la strategiile cognitive din repertoriul personal pot fi identificate resursele umane și materiale necesare în procesul de învățare autodirijată cu scopul de implicare spre determinarea dobândirii unor abilități și deprinderi autonome în parcursul realizării persoanei vizate.
- La baza realizării se găsește responsabilizarea. Capacitatea de învățare autonomă arată maniera de utilizare a unor strategii și metode de învățare elaborate personal, și stabilirea unei proceduri de autoevaluare a propriei instruirii.
- Reglarea vizează manifestările comportamentale și atitudinale personale, atât cele cognitive contextuale cât și cele emoționale contextuale ce desemnează nivelul propriu de învățare și dezvoltare personală prin care se arată capacitatea de instruire proprie, de a veni în sprijinul unei persoane vizate.
- Determinarea reprezintă urmarea conștientizării propriilor interese, aspirații și scopuri prin care se asigură de autoreglare, astfel având loc pregătirea personală necesară înainte de implicarea sa atât afectivă cât și efectivă în rezolvarea problemelor unei persoane vizate.

Conștiința moralității

Trăsăturile specifice factorilor sociali și morali, menite să întregească persoana, sunt aspecte deosebit de importante în evaluarea persoanei din punct de vedere clinic, cât și din perspectiva abordării psihoterapeutice a tulburării.

Capacitatea de consimțire prin aderare voită la judecăți bune și rele ce determină manifestările persoanei prin echilibru psihofizic și psihoafectiv resimțite de persoana însăși prin pace lăuntrică ori prin polul opus acesteia reprezentat de dezechilibru, boală, agresivitate,

violență, răzbunare, sadism, oportunism ca urmare a unor concepții susținute reprezentând conștiința morală care în opinia lui Socrate reprezintă o *cenzură* veritabilă.

Înțelegem că această cenzură are o deosebită implicație în menținerea echilibrului psihic și în egală măsură în procesul de restaurare terapeutică, opinie susținută de J. H. Bless prezentând punctul său de vedere precum că evaluarea oricărei tulburări psihice necesită o raportare la sfera conștiinței moralității. În suținerile sale precizează că scrupulul este reprezentativ în tulburarea conștiinței morale deoarece se face resimțit de către persoana însăși prin o stare interioară de îndoială cu valență negativă (-), obstrucționând anumite procese de dezvoltare în evoluția sa, sau alterează anumite funcții, astfel că scrupulozitatea precizează tendința spre culpabilitate determinată de îndoială a cărei valență negativă determină manifestări prin temeri și slăbiciuni care adesea au un parcurs evolutiv până la angoasă, anxietate, depresie ca efect psihopatologic de cauză conflictuală. Mai precis scrupulul reprezintă o încărcătură energetică intrapsihică cu consecința manifestărilor prin descurajare, la baza căreia se găsesc credințe specifice penibil – obsedant. Prin urmare putem conchide că scrupulozitatea reprezintă un sentiment fondat pe capacitatea de consimțire prin aderare voită la judecăți bune, prin care se recunoaște tendința persoanei spre inocență morală atribuinduși o eventuală vinovăție sau o vinovăție deja manifestată de consecința a săvârșirii în act.

Receptivitate psihoafectivă

Desemnează o funcție având caracter informațional printr-un proces de reflectare în strânsă legătură cu procesul de reglare, care ca și componentă a procesului empatic arată specificul relaționării, asimilării și schimbului energetic și de asemeni al comunicării, atât în relația cu sine cât și în relația cu cei din jur. Are o implicație deosebită în raționamentul afectiv prin condiționarea interesului, astfel semnaleză intensitatea emoțiilor și semnificația lor, prin raportare la planul intern și extern care definesc personalitatea ființei umane.

Altruismul

Pot fi precizate două forme de altruism respectiv altruismul pur ce arată disponibilitatea unei persoane de a pune în mișcare toate resursele proprii și bunăvoința personală de a veni în sprijinul unei persoane în lipsa oricărui interes personal și nici în detrimentul persoanei proprii. Prin urmare altruismul pur desemnează o conștiință a moralității, o conștiință a responsabilității, și de asemeni un simț al datoriei pe principii ce anulează egoismul și susțin drepturile și obligațiile personale în raport cu drepturile și obligațiile celor din jur, prin calitățile sale ca ființă umană și persoană socială.

Altruismul prin obligație morală ce vizează interesul personal. Arată disponibilitatea unei persoane de a pune în mișcare toate resursele proprii și bunăvoința personală de a veni în

sprijinul anumitor persoane, prezentând un interes personal, fie sau nu în detrimentul persoanei proprii. Desemnează o conștiință limitată a moralității și a responsabilității, și un simț al datoriei pe principii egoiste cu calitatea spiritului întreprinzător în deosebi de tip familist.

Oponent persecutant

Trăsăturile a căror manifestări precizează persecuție arată o stăruință de ghidare după idei fixe prin care urmărește interesul personal adesea în detrimentul altor persoane. Implică în deosebi comportamentul ostil pe care o persoană îl abordează cu scopul de a determina pe altcineva să prezinte manifestări psihofizice ca urmare a constrângerii prin intimidare sau amenințare. La polul opus acestora se găsesc trăsături de tip oponent persecutant.

Oponent oportunist

Adepții oportunismului sunt axați pe interesul propriu adesea într-o manieră lipsită de scrupule. Opoziția oportunismului arată interesul vizat pe forțe proprii ca urmare a dezvoltării personale.

Oponent sadic

Sadismul reprezintă sadisfacția unei persoane de a crea cuiva neplăceri sau adevărate suferințe fizice sau psihice. Vizează persoane pe care le privește prin latura sa rece și insensibilă. Privește cu satisfacție la persoane supuse unor chinuri din partea altora. Acționează prin istigare la agresivitate, perversiuni și alte violențe. La polul opus acestora se găsesc trăsături de tip oponent sadic.

Oponent răzbunător

Răzbunătorul nutrește sentimentul de ură ca urmare a unor frustrări, dezamăgiri sau invidii, la adresa unor persoane vizate, la care se raportează prin consecință cauzându-le neplăceri în scopul unor satisfacții personale. Se simte îndreptățit să pregătească piedici sau obstacole, ori să se alătore altora care se găsesc în potriva lor.

Potrivit acestor trăsături mai pot fi menționate alte câteva trăsături numite *trăsături de limită* și *trăsături majore* menite să precizeze raportul dintre personalitatea empatică și personalitatea antiempatică, și de asemeni raportul dintre eficiență empatică și deficiență empatică.

Trăsături de limită ale sistemului personalității antiempatice ce precizează abuluie

Sistemul personalității antiempatice având manifestări psihofizice și psihoafective ce precizează abuluie, pot fi consemnate câteva trăsături specifice acestui tip de personalitate:

- Incapacitatea de a recepționa mesajul afectiv emis de persoanele de interacțiune, astfel că nu pot manifesta comportamente de congruență cu nevoile acestora.

- Sunt egocentrice privind propriul corp fizic, contorizând starea de sănătate, astfel că precizează dificultate de atenție distributivă.
- Oscilează între scepticism major și sugestibilitate excesivă. Pentru ei totul trebuie să fie materializat, palpabil sau susținut de o persoană în care investește încredere. În ceea ce privește latura lor prea ușor sugestionabilă precizează specificul lor temperamental psihoafectiv labil.
- Contagiune psihică manifestată ca urmare a sugestibilității lor.
- Adoptă cu ușurință părerile acelor persoane care satisfac nevoia lor de a fi protejați.
- Au o voință inefficientă, pasivă, în ceea ce privește efortul intelectual autonom. Cumulează informații și cunoștințe, fără a le supune verificărilor.
- Dispun de stări afective defectuase ce precizează dizabilitate psihoafectivă ulterior manifestările psihofizice, acțiuni, reacții, comportamente, modalități de comunicare și implicit tipare de gândire, fiind consecința deficienței lor empatice.

Trăsături majore ale sistemului personalității empatice

Sistemul personalității empatice cu manifestări psihofizice și psihoafective specifice, precizează următoarele trăsături:

- Eficiență psihoafectivă ambivalentă în procesul activității de tip RAS.
- Echilibru funcțional psihofizic și psihoafectiv, resimțit ca stare generală de sănătate constantă.
- Dezvoltare intelectuală eficientă.
- Capacitate de adaptare eficientă potrivit nivelului intelectual.
- Dispoziție afectivă de echilibru dinamic, cu manifestări armonioase, agreabile și eficiente.
- Dispoziție constituțională de rezistență la frustrare, astfel că nu dispune de stări afective defectuase. Ulterior manifestările psihofizice, acțiuni, reacții, comportamente, modalități de comunicare și implicit gândire multiperspectivă, fiind consecința eficienței lor empatice și implicit eficiență în discernere și conștiință psihoafectivă și morală.

Tipuri de personalitate empatică

- Personalitatea empatică majoră este caracterizată de toate trăsăturile majore ce desemnează gradul I. de dezvoltare mare normală satisfăcătoare.
- Personalitatea empatică de limită este caracterizată de trăsături majore și trăsături de limită ce desemnează gradul II. de dezvoltare mică normală satisfăcătoare.
- Personalitatea antiempatică prezintă toate trăsăturile de limită astfel că sistemul personalității lor soldează cu deficiență empatică de grad I. Mare, grad II. Mediu, și grad III. Mic. Toate cele trei grade se raportează la o dezvoltare anormală nesatisfăcătoare. Se regăsesc în deosebi adolescenții, adulții cu dezvoltare defectuasă, și persoanele aflate în stadiu de degradare.

Deficiența empatică

Deficiența empatică menționează dizabilitate psihoafectivă.

Deci abilitățile psihoafective sunt incomplete și prin urmare o persoană recunoscută cu deficiență empatică, este acea persoană care se manifestă prin tulburări emoționale și de comportament, producând pagubă atât în detrimentul persoanei proprii cât și a celor din jur, manifestând comportamente de tip pasiv și activ. Este de fapt o problemă a capacității de orientare spre interiorul propriu, astfel că emoțiile, afectele, sentimentele și stările afective de care dispune nu sunt deplin conștientizate prin raportare la cauza și consecințele manifestărilor proprii și prin urmare nu le poate supune procesului de integrare, proces care are menirea de a aduce un plus de înțelegere asupra celor conștientizate. Deci procesul de integrare vine în completarea procesului de conștientizare asigurând calitatea vieții psihice pentru o bună organizare, o bună orientare în planul vieții, ca ființă socială.

Procesul psihic de conștientizare are la bază funcția psihică responsabilă de starea de vigilență necesară în actul de *luare la cunoștință*, spre realizarea ulterioară a unor sinteze.

Procesul psihic de integrare este procesul care face posibil înțelegerea rezultatelor obținute în urma procesului de conștientizare respectiv înțelegerea sintezelor. E vorba despre o înțelegere mai mult trăită decât gândită, de aceea implică procesul de gândire psihoafectiv mai presus de procesul gândirii cognitive.

Dizabilitatea psihoafectivă arată o condiție psihică alterată și implicit un handicap socioafectiv în urma condițiilor de viață. Factorii externi circumstanțiali ai vieții sale și maniera de relaționare a semenilor familiei incluzând și copilul mic, inpactează planul afectiv al celui aflat în proces de creștere și dezvoltare, astfel limitând dezvoltarea funcțiilor psihice ulterior activitățile sale intelectuale fiind restricționate.

Deficiența empatică nu reprezintă boală psihică, ci prezispozițiile acelei persoane recunoscute cu deficiență empatică, spre dezvoltare de boli psihice în anumite circumstanțe declanșatorii pe care le-ar putea întâmpina în decursul vieții sale.

Dacă facem o comparație între persoana empatică și persoana antiempatică, va trebui să punem în balanță raportul dintre eficiența empatică și deficiența empatică. Eficiența empatică este punctul de referință al potențialului energetic dezvoltat, iar deficiența este punctul de referință al potențialului energetic latent. Eficiența empatică este rezultatul dezvoltării psihofizice și psihoafective armonioase, în timp ce deficiența empatică este rezultată din o dezvoltare psihofizică și psihoafectivă dizarmonioasă, și prin urmare o astfel de persoană este mai mult predispusă la a dezvolta o boală psihică, potrivit circumstanțelor vieții sale.

Implicația discernământului în procesul empatic.

Capacitatea de discernere este o aptitudine ce se dezvoltă treptat o dată cu înaintarea în vârstă și se face resimțită printr-o stare interioară numită *voință*, detrimată de o dinamică a pulsionilor, independentă de factorii raționali. Forța pozitivă a planului afectiv determină delimitarea intuitivă a judecăților bune și rele. Prin urmare *discernământul este o aptitudine psihoafectivă de intelect, dobândită, prin care o persoană face distincții, printr-o consimțire intuitivă a judecăților bune și rele.*

Potrivit lui S. Freud, „*viața psihică reprezintă expresia funcției unui aparat căruia noi îi atribuim o extensie spațială și pe care îl presupunem format din mai multe părți sau instanțe, cuprinzând creerul și depășindu-l concomitent prin natura acestor instanțe.*“ , (Constantin Enăchescu, 2007)

Factorii raționali limitează anumite instanțe responsabile de actul consimțirii. Gândirea determină maniera de manifestare psihocomportamentală, datorită ansamblului de concepții dobândite susținute, din care se recunoaște gradul de culturalizare și capacitatea de discernere. În procesul empatic, capacitatea de discernere nu stă la baza raționamentului afectiv și cognitiv, și totuși discernământul este o abilitate intelectuală datorită căreia poate fi pătrunsă esența unui concept, urmărind în egală măsură drepturile și obligațiile personale în raport cu drepturile și obligațiile față de tot ce reprezintă obiectul interacțiunii cu persoana.

Capacitatea de discernere dă curs procesului selectiv potrivit principiului selectivității, prin care deciziile sunt stabilite prin simțul responsabilității prin raportare la consecințe. Adică acele principii care au la bază principiul egalității între oameni. Prin urmare o persoană cu discernământ, stabilește aprecierile și deciziile personale astfel în cât cei din jur să nu sufere consecințe precum cele de privare sau păgubire și implicit aprecierile și deciziile sale să nu fie stabilite nici în detrimentul persoanei proprii. Această aptitudine intelectuală de discernere poate fi antrenată și valorificată astfel în cât să devină abilitate, iar în urma valorificării abilității, să poată fi recunoscută ca abilitate de competență. Deci, consimțământul arată tendința de aderare voită la judecăți bune și rele, iar dacă tendința de aderare la judecăți rele este mai mare, apar semne de întrebare în privința discernământului.

În urma dobândirii abilității intelectuale de discernere, manifestările psihofizice și maniera de desfășurare a acțiunilor arată felul în care sunt atribuite semnificații manifestărilor, faptelor și acțiunilor precum și urmărilor. Prin urmare o persoană având discernământ poate fi definită ca fiind: „*liber cel care are puterea de a reflecta asupra propriilor acte, cel care rezistă instinctelor, prevede consecințele actelor proprii și aspiră la un nivel moral superior.*“ - Citat aparținând lui Aristotel. (Livia Olaru, 2015).

Bibliografie

- Ancuța, P. (2000). *Metode de cercetare psihologică a personalității*, Editura, Augusta, Timișoara
- Arăvădoaice, G., Popescu, Ș., (1998). *Autocunoașterea personalității. Teste de autoevaluare.*, Editura, Antet, București
- Abric, Jean-Claude, (1989). *L'étude expérimentale des représentations sociales*, În Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris
- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M., (1968). *Human memory. A proposed system and its control processes*, În K. Spence, J. Spence (coord.), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 2, Academic Press, New York
- Allport, W. G., (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*, E. D. P., București
- Albu, M., (1998). *Construirea și utilizarea testelor psihologice*, Editura, Clusium, Cluj
- Beutjer, L. E., Groth-Marnat, G. (2003). *Integrative Assessment of Adult Personality*, ediția a II. a, The Guilford Press, New York
- Boncu, S., (2002). *Psihologia influenței sociale*, Editura, Polirom, Iași
- Brooks, J. G., Brooks, M. G., (1993). *In search of Understanding: the case for Constructivist Classrooms*, American Society for Curriculum Development, VA.
- Bandura, A., (1965a). *Behavioral modification through modeling procedures*, În Krasner, L., Ullmann (coord.), *Research in behavior modification*, Holt, New York
- Bandura, A., (1965b). *Vicarious processes: A case of no-trial learning*, În L., Berkowitz (coord.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, Academic Press, New York
- Boisvert, J., (1999). *Le développement de la pensée critique. Théorie et pratique*, De Boeck Université, Quebec
- Baron, R. J., Sternberg (coord.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, W. H., Freeman, New York
- Constantin, E., (2007). *Tratat de psihologie*, ediția a VI a revizuită și adăugită, Editura polirom, Iași
- Constantin, E., (2007). *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura polirom, Iași
- Doise, W., Mugny, G., Deschamp, J. CL., (1996). *Psihologie socială experimentală*, Editura, Polirom, Iași
- Ennis, R. H., (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, în J. B., Gaonac`h, D., Larigauderie, P. (2002). *Memorie și funcționare cognitivă. Memoria de lucru*, Editura, Polirom, Iași
- Ficeac, B., (1996). *Tehnici de manipulare*, Editura, Nemira, București
- Fukuyama, F., (1997). *Trust. Încredere. Virtuțile sociale în crearea prosperității*, Editura, Antet, București
- Grasha, A. F., Riechman, S. W., (1975). *Student learning styles questionnaire*, University of Cincinnati Faculty Resource Center, Cincinnati, Ohio
- Joița, E., (coord.), (2007). *Formarea pedagogică a profesorului, instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura, Didactică și Pedagogică, București
- Joița, E., (coord.), (2008). *A deveni profesor constructivist*, Editura, Didactică și Pedagogică, București

- Joița, E., (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Editura, Aramis, București
- Kagan, J., (1965). *Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo*, în D., Krumboltz (coord.), *Learning and process*, Rand McNally Chicago
- Le, Bon, G., (1990). *Psihologia mulțimilor*, Editura, Anima, București
- Linton, R., (1968). *Fundamentul cultural al personalității*, Editura, Științifică, București
- Le Moigne, J. L., (1994). *Le constructivisme. Tome I: Des fondements*, ESF, Paris
- Lefton, L. A., (1991). *Psychology*, Allyn & Bacon, Boston, Londra
- Livia, Olaru, (2015). *Maxime cugetări și aforisme*, Editura, Prestige, București
- Mărgineanu, N., (1973). *Condiția umană*, Editura, Științifică, București
- Moscovici, S., (1997). *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*, Editura, Polirom, Iași
- Moscovici, S., (coord.), (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura, Polirom, Iași
- Maslow, A. H., (2007). *Motivație și personalitate*, Editura, Trei, București
- Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*, Editura, Polirom, Iași
- Paul, R. W., (1992). *Critical Thinking: What, Why and How*, în *New Directions for Community Colleges*, Primăvara, nr. 77
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., Adamson, K., (1998). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*, Sonoma State University, Rohnert Park, CA.
- Piaget, J., (1965). *Psihologia inteligenței*, Editura, Științifică, București
- Polya, G., (1965). *Cum rezolvăm o problemă*, Editura, Științifică, București
- Renzulli, J. S., Smith, Linda, H., (1978). *Learning styles inventory: a measure of student preference for instructional techniques*, Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut
- Rogers, C. R., (2008). *A deveni o persoană, Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura, Trei, București
- Snyders, G., (1978). *Încotro merg pedagogiile nondirective? Autoritatea profesorului și libertatea elevilor* Editura, Didactică și Pedagogică, București
- Stan, E., (1999). *Profesorul între autoritate și putere*, Editura, Teora, București
- Stan, E., (2009). *Managementul clasei*, Editura, Institutul European, Iași
- Stan, A. (2002). *Testul psihologic. Evoluție, construcții, aplicații*, Editura, Polirom, Iași
- Șchiopu, U., (2002). *Introducere în psihodiagnostic.*, Editura, Fundației Humanitas, București
- Thorndike, R. L., Hagen, E., (1979). *Examiner`s Manual for the Cognitive Abilities Test*, Houghton Mifflin Company, Boston

CUM NE ADAPTĂM LA NOUL CONTEXT EDUCAȚIONAL?

prof. Cristina Violeta Marin, Școala Gimnazială Vlahuță

Am urmărit cu mare interes tot ce se întâmplă în această perioadă cu sistemul educațional și modul în care acesta este forțat să se adapteze la noul context. Nu este niciun secret faptul că asistăm la o situație cu totul nouă prin care trece învățământul românesc. Luăm parte la un moment istoric în care Statul încearcă să oblige elevii și părinții la un tip de educație pe care nu îl poate garanta gratuit și nediscriminatoriu, așa cum este scris în Constituție.

Într-o țară în care mai puțin de 75% dintre elevii români au un calculator acasă, responsabilitatea pentru a asigura acces la educație este pasată către părinți, iar aceștia, la rândul lor, o dau mai departe către inspectoratele școlare și instituțiile publice. În tot acest context, cei mai expuși sunt elevii care se află într-o stare de confuzie în ceea ce privește viitorul lor educațional. Nici profesorii nu sunt scutiți de această stare de confuzie.

Pentru o adaptare eficientă la noul context, elevii și studenții sunt încurajați să urmeze metode de studiu individual, să identifice și să își stabilească strategii personalizate de învățare și nu în ultimul rând să își găsească motivația. Dar oare câți dintre ei știu ce presupune acest lucru?

Învățarea înseamnă să știi cum să obții soluții reale la situațiile din viața ta.

Ce înseamnă studiu individual? Studiul individual este o activitate educațională care vizează dezvoltare anumitor abilități/competențe sub îndrumarea unui profesor/mentor, dar fără participarea sa directă.

Primul pas spre studiul individual este stabilirea unui scop. Să presupunem că elevul sau studentul este pasionat de biologie, muzică sau matematică. Câteva întrebări care l-ar putea ajuta să dea un scop învățării ar fi: ce anume mă interesează din acest domeniu? Care sunt conceptele pe care nu le stăpânesc? Care sunt informațiile de care am nevoie? Ce vreau să aplic?

Un alt aspect important în studiul individual este finalitatea procesului. Cum demonstrez că am studiat/asimilat/învățat lucruri noi? De multe ori, finalitatea procesului poate fi un test, o lucrare de cercetare, o lucrare practică sau toate trei. După ce avem un scop și finalitatea procesului în minte, urmează partea de planificare a studiului. Cât timp sunt dispus să aloc pe zi pentru îndeplinirea scopului și până când?

Creierul are nevoie să știe că nu o să facă acest lucru toată viața. Când se setează timpul de lucru este recomandat să se treacă un minim, mai ales dacă am avut o pauză destul de mare în procesul de învățare. Dacă nu am mai studiat nimic nou de cel puțin două luni, nu o să îmi

propun să învăț două – trei ore/zi pentru că nu o să reușesc. Poate o să trag de mine în prima zi și a doua, dar din a treia zi o să gădesc cele mai inventive scuze ca să nu mai revin la învățare.

În procesul de studiu individual la fel de importante sunt și organizarea timpului, micile recompense, perseverența. Toate aceste mici detalii ne vor transforma într-o persoană autodidactă.

Organizează-ți timpul eficient. La sfârșit de săptămână, duminica, să se scrie o scurtă listă a sarcinilor săptămânale în agendă. În fiecare seară, notează ce ai de făcut pentru a doua zi. Scriind seara înainte de culcare, subconștientul va lucra și dimineța va aduce starea necesară, dar și soluții pentru a le îndeplini. Dacă nu le scrii seara și le lași pentru a doua zi, memoria ta de lucru va fi ocupată cu îndeplinirea acestor task-uri și îți va ocupa spațiu prețios pe care l-ai putea folosi pentru alte informații. Când planifici timpul de lucru, ține minte că este important să notezi atât ora la care vei începe studiul cât și ora la care vei termina. În planificarea unei călătorii, ora de sosire este la fel de importantă ca ora de plecare. La fel de important este ca la prima oră să începi cu cea mai neplăcută sarcină pentru a nu căra după tine durerea provocată de amânarea lucrurilor care nu îți fac plăcere.

Oferă-ți o mică răsplată după fiecare repriză de învățare. Motivația pentru învățare este controlată de o substanță chimică din creier numită dopamină. Dopamina este eliberată atunci când primim o răsplată neașteptată. Lipsa dopaminei duce la lipsă de interes. Această răsplată poate fi să stai câteva minute pe telefon, să asculți melodia preferată, câteva pătrățele de ciocolată, o discuție cu un prieten drag, o plimbare în natură. În planificarea procesului de învățare îți poți stabili încă de la început și recompense mai consistente în momentul în care ajungi la jumătatea obiectivului și la finalul lui.

Fii perseverent! Virtutea celor mai puțini înzestrați este perseverența. Orice persoană considerată mai puțin înzestrată poate ajunge să își modifice structura creierului într-o recoltă neuronală abundentă. Îi avem ca exemplu pe Einstein care a vorbit la patru ani și a citit la șapte ani, Isaac Newton lua note slabe în școala primară. Când Edison era copil, profesorii lui i-au spus că este prea prost ca să învețe ceva, iar Walt Disney a fost concediat de un editor de ziar pentru că nu avea destule idei. Charles Darwin era considerat un elev slab la școală și a renunțat la medicină.

Fii autodidact! O caracteristică a geniilor este aceea că sunt autodidacți. Să îți asumi responsabilitatea pentru procesul de învățare este unul dintre cele mai importante lucruri pe care le poți face. Când ești curios și nu te rezumi doar la informațiile dintr-o carte sau la cele pe care ți le furnizează profesorul la clasă, ci îți propui să abordezi și alte materiale cu scopul de a le

învăța singur și a-ți mări universul de cunoaștere, acest lucru îți poate oferi o cale unică spre expertiză.

În încheiere, dacă ar fi să privim și partea pozitivă a acestei perioade, eu cred că este un moment oportun de a învăța să ne planificăm singuri procesul de învățare și să dobândim acele cunoștințe de care chiar avem nevoie. Această abilitate ne va antrena să obținem ceea ce ne dorim în viață.