



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



ADMINISTRAȚIA NAȚIONALĂ
A PENITENCIARELOR

SIMPOZIONUL NAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ *KREATIKON:* *CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANȚĂ*

"Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație"

Ediția a XVII-a
7 - 9 aprilie 2022

Iași

VOLUM LUCRĂRI IN EXTENSO SIMPOZION

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor

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

IAȘI 2022

ISSN 2068 - 1372

CUPRINS

Problema digitalizării persoanelor cu dizabilități	7
<i>Victoria MAXIMCIUC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, IȘE.....</i>	<i>7</i>
Diminuarea agresivității elevilor mici - calea spre asigurarea securității psihologice în mediul educațional.....	12
<i>Elena LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.....</i>	<i>12</i>
Intervenții psihologice în procesul de doliu și acceptarea pierderii în funcție de vârstă....	19
<i>Silvia BRICEAG, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți</i>	<i>19</i>
Unele aspecte ale comportamentului antisocial și pro-social al elevilor.....	28
<i>A. CUCER., Doctor în psihologie, conf. cercetător, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova.</i>	<i>28</i>
Creativitatea și inteligența umană: corelații, conexiuni și relaționări.....	35
<i>Vasile VRÎNCEANU, director adjunct pentru educație, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică, doctorand ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”</i>	<i>35</i>
Abordarea multidisciplinară în recuperarea persoanelor cu problemele alcool-corelate..	46
<i>Maria-Alexandra HASNAȘ Psiholog clinician ACAR „Don Orione”, Iași</i>	<i>46</i>
<i>Andreea, COCHIORCA: Asistent social specialist ACAR „Don Orione”, Iași.</i>	<i>46</i>
Simptomatologia anxioasă la balerinii specializați în dans clasic	53
<i>Alexandra-Cristina NICOLESCU, Drd. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>	<i>53</i>
<i>Aurelia GLĂVAN, Dr.hab. în psihologie, conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol.....</i>	<i>53</i>
Teorie și practică în activitate de formare continuă în mediul penitenciar	59
<i>Carmen MATEI, drd., Școala de Studii Avansate a Academiei Române, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, col.(r)drd., Școala de Studii Avansate a Academiei Române, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, carmen.cantec@gmail.com</i>	<i>59</i>
Viziuni psihologice actuale cu privire la afectivitatea elevilor	69
<i>Mariana BATOĞ, doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova; cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației.</i>	<i>69</i>
Impactul instituționalizării asupra persoanelor vârstnice	77
<i>Cristina VLAICU Cristina, doctorand, Universitatea Pedagogică ”Ion Creangă”</i>	<i>77</i>
Dilema prizonierului și implicațiile pentru cooperarea creativă în plan social.....	82

<i>Simona Mihaela DRĂMBĂ, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, profesor consiliere școlar, CJRAE Botoșani.....</i>	82
<i>Aurelia GLAVAN Aurelia, conferențiar universitar, dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>	82
Rolul resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități	87
<i>Liliana GOLOVEI Lilia, Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova, Chișinău</i>	87
Implicarea factorilor emoționali în procesul de învățare	94
<i>Gabriela LEUȚANU, drd "Ion.Creangă" State Pedagogical University, Chisinau,.....</i>	94
<i>Universitatea Pedagogică de Stat „Ion.Creangă”, Chișinău, doctorand.....</i>	94
<i>Angela CUCER, Doctor, associate professor (docent), Institute of Educational Sciences.....</i>	94
<i>Doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației, E-mail: cucer.angela@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9304-9791</i>	94
Metode și strategii ale creativității grupul creativ de formare.....	106
<i>Elena Ramona CENUȘE Elena Ramona, Drd. UPS „ION CREANGĂ”, Republica Moldova</i>	106
Stimularea automotivării în procesul de învățare, prin utilizarea tehnicii NLP a Ancorei cu resurse.....	113
<i>Ana Maria ROȘCA, Cuvinte cheie: automotivare, învățare, NLP, resurse, ancoră.....</i>	113
Învățăm să ne conectăm!.....	120
<i>Cristina Violeta CIOBANU, Profesor grad II, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași</i>	120
Rolul cadrelor didactice în integrare eficientă a elevilor cu CES în Școala de masă.....	122
<i>Prof. de sprijin Laura NISTOR, Școala Gimnazială Specială ”Constantin Păunescu” Iași.....</i>	122
<i>Școala Gimnazială ”Alexandru Vlahuță” Iași.....</i>	122
Locul și rolul educației în formarea personalității	128
<i>Lect. univ. dr. Cristina Elena STĂRICĂ, Student Ionuț MIHALACHE²</i>	128
Incluziunea educațională a copiilor din familiile refugiate din Ucraina în instituțiile de învățământ general și depășirea situației de criză.....	138
<i>Tatiana LUNGU, psiholog, grad didactic superior, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației,.....</i>	138
<i>Chișinău, Republica Moldova</i>	138
Competența managerială a directorului de școală, funcționarea școlilor în sistem online, predarea mixtă.....	147
<i>Gabriela MACSIM Gabriela, Profesor, I, Școala Gimnazială Comuna Văleni, Adresă e-mail: macsimgabriela@yahoo.com.....</i>	147
Integrarea elevilor cu ces din ciclul gimnazial prin activități extrașcolare	155
<i>Mihaela MOȘOI, Profesor itinerant /de sprijin Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași.....</i>	155

Arta de a gestiona furia la elevii din învățământul primar	164
<i>Mihaela OBREJA, Constanța Cristea</i>	<i>164</i>
Creativitatea- o condiție a omului de ieri, de azi și de mâine	168
<i>Prof. Cristina HRISCU, Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași</i>	<i>168</i>
<i>Prof. Anca Cristina DONISE, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”</i>	<i>168</i>
Opinii și abordări cu privire la dependența de internet în rândul tinerilor	172
<i>Daniel Mihai PANTAZI</i>	<i>172</i>
Consilierea copiilor afectați de divorțul părinților pentru creșterea performanțelor școlare	179
<i>Maria- Manuela BAGHIU (NICORESCU) Maria-Manuela, Masterand: Consiliere educațională și intervenție în orientarea școlară și vocațională</i>	<i>179</i>
Psihologia pozitivă și satisfacerea nevoilor psihologice de bază în mediul școlar	189
<i>Oana BIZĂU, Studentă, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași</i>	<i>189</i>
Motivația în activitatea de învățare a școlarului de nivel primar	197
<i>Mona-Ionela CHIRIAC (FĂRCĂȘ), Masterand: Consiliere educațională și intervenție în orientarea școlară și vocațională</i>	<i>197</i>
Formarea permanentă a cadrelor didactice pentru educația interculturală	208
<i>Gina Sonia PLOPU; Marta SABARIEGO PUIG; Núria Rajadell Puiggròs;</i>	<i>208</i>
<i>Universidad de Barcelona</i>	<i>208</i>
Noile tehnologii în cercetarea sistemului psihic uman	217
<i>Liviu Dordoruț CĂLCĂI, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Petre Andrei Iași, doru75c@gmail.com</i>	<i>217</i>
Trecerea la sistemul de lucru în varianta telemuncă și efectele sale la nivel psihologic și profesional	240
<i>Student: Ionuț MIHALACHE, Anul 1 de studiu, Universitatea ”Petre Andrei” din Iași</i>	<i>240</i>

Problema digitalizării persoanelor cu dizabilități

Victoria Maximciuc, doctor în psihologie, conferențiar universitar, IȘE

Rezumat

În acest articol este abordată problema digitalizării persoanelor cu dizabilități. În literatura de specialitate nu există o definiție clară privind formarea competențelor digitale a persoanelor cu dizabilități, ce pot include ele și cum trebuie de format. Sunt menționate unele lucrări în care sunt propuse aplicarea unor platforme digitale pentru copiii cu dizabilități și care sunt avantajele lor, însă mai puține platforme digitale găsim pentru această categorie de copii la treapta primară și gimnazială.

Problema digitalizării persoanelor cu dizabilități a devenit foarte actuală odată cu apariția pandemiei COVID 19. Menționăm că pentru această categorie de persoane este dificil accesul la tehnologiile informaționale, din cauza particularităților ce prezintă o anumită dizabilitate. Din cauza diverselor impedimente competențele digitale sunt insuficient formate/dezvoltate la un nivel optimal. Debutul dezvoltării erei tehnologiilor informaționale, a dispersat mediul prezent în mediu digital și real. Concomitent cu evoluția tehnologiilor informaționale apare definiția de socializare digitală ce reprezintă un proces de însușire/studiere a tuturor tehnologiilor informaționale accesibile, cât și formarea unei experiențe sociale formate în sistemul online.

În dezvoltarea competențelor digitale la copiii cu dizabilități putem aplica modelul european de dezvoltare a competențelor digitale pentru cetățeni „DigComp2.1” (2017, p. 3) care include următoarele competențe: corectitudinea gramaticală digitală; comunicarea și colaborarea; crearea unui conținut digital; securitatea digitală; rezolvarea problemelor.

Aplicarea tehnologiilor informaționale a primit o amploare în domeniul psihologiei speciale și anume în activitățile de dezvoltare a limbajului. Филатова О.В., Вяльшина Е.И. (2021, p. 33) a aplicat tehnologiile digitale pentru copii cu infirmitate motorie cerebrală prin Skype, ZOOM, WhatsApp. Prin intermediul acestor platforme a fost verificat nivelul de înțelegere a instrucțiunilor de către copil, volumul menținerii privirii la monitor, volumul informației prezentate. Au fost elaborate prezentări individuale, organizat locul de muncă a copilului în dependență de particularitățile sale. În conținutul slideuri - lor au fost introduse: gimnastica articulară, exerciții de respirație verbală, dezvoltarea percepției fonemice, dezvoltarea structurii lexico-gramaticale, dezvoltarea atenției vizuale, dezvoltarea motricității fine. În fiecare slide a fost prezentată câte o instrucțiune. În momentul activității are loc schimbarea permanentă a formelor de activitate. De asemenea, pot fi introduse: informația - video, jocuri, cât și colaborarea cu părinții prin poșta electronică, aplicarea resurselor din internet

– module interactive LearningApps.org pentru diferite exerciții, jocuri, „Constructor” de la Mersibo pentru materiale didactice.

Cercetătoarea Дорофеева Л.В. propune o altă alternativă digitală în activitatea cu copiii cu dizabilități ca se numește caietului electronic (2021, p. 24). Caietul electronic conține un set divers de exerciții gata elaborate pe diferite nivele de complexitate. Presupune activitatea în comun cu maturul cât și activitatea independentă. Prezintă o resursă liberă interactivă care poate fi perfectată permanent conform sarcinilor propuse. Pentru crearea acestui caiet există Google Docs și LearningApps. În prima variantă este posibil de creat documente textuale, de a efectua trimiteri la video, texte interactive cât și jocuri.

Chestionarea părinților se poate de realizat cu ajutorul Google Forms. LearningApps – este un service gratuit și simplu în utilizare. Aici există o duversitate de exerciții, jocuri de psihologie pentru preșcolari . Servisul conține 19 șabloane de diferit tip de exerciții: „Clasificarea”, „Ghicește”, jocuri „Perechi”, „Sortarea imaginilor”, „Caută perechea”. Tot aici este posibil de creat clase proprii și caiete electronice. Cu permisiunea părinților pentru fiecare copil poate fi creat câte un accont. Părinților le este prezentat loginul și parola pentru a accesa cabinetul personal cât și instrucțiunea - video cum trebuie de lucrat/aplicat caietul electronic. În cabinetul personal este prezent caietul electronic cu diferite sarcini interactive. Sarcinile pot fi selectate conform vârstei, particularităților dezvoltării și preferințelor. După executarea corectă a sarcinii copilul primește recompensa verbală, poza eroului iubit din poveste, desenului animat sau un video scurt cognitiv. Executarea sarcinii durează nu mai mult de 10 minute.

O parte dintre sarcini presupune realizarea unei pauze dinamice muzicale de un minut, împreună cu eroii preferați din desene animate. Activitatea copilului în caietul electronic și corectitudinea realizării sarcinilor se urmărește în cabinetul personal. Colaborarea cu părinții se realizează prin poșta electronică în limitele serverului. Autoarea menționează anumite avantaje al caietului electronic: pentru fiecare copil se elaborează un caiet individual în care are acces numai el și părinții- este posibilitatea de a urmări rezultatele copilului fără a compara cu alții; sunt propuse diferite variante de sarcini, este posibil de schimbat unul și același material, se poate de adăugat audio și video - materiale; realizarea activităților în mod sistematic; se creează un fișer - suport didactic integral unde se poate de repetat materialul, de selectat exerciții în mod independent; este posibil de organizat activitatea în orice moment; legătura permanentă dintre profesor și părinte.

Акимова А.Ю. (2020, p. 26) propune crearea unor mini prezentări de caracter cognitiv. Autorul propune urmatorul conținut la subiectul „Omul”: 1 slide „sunetele din mediul înconjurător” copiii conform imaginilor de pe slide însoțite și de sonorizare recunosc sunetele din

mediul înconjurător; slide-ul 2 „sunetele care poate pronunța omul?”- pe slide este prezentat omul care emite diferite sunete: merge, strănută, bate etc; slide – ul 3 „părțile corpului”- copiii numesc părțile corpului prezentate pe ecran; slide -ul 4 compunerea unei povestiri în baza unei imagini de pe ecran.

În literatura de specialitate este descrisă o metodă la fel de captivantă care se numește „secvein” care este aprobată de către Карапетова О.А., Репникова З.А. (2021, p. 25). USB conține 10 jocuri. Fiecare joc are obiectivele și instrucțiunea clară. În fiecare joc este câte un personaj care îl motivează pe copil să interacționeze. Aplicarea metodei poate fi realizată și în timpul orelor integrate, poate fi aplicată în mod individual și de grup, materialul poate fi aplicat în diferite etape ale activității, vârsta copiilor trebuie să fie cuprinsă între 5-7 ani. Jocurile se realizează cu ajutorul unui personaj, exemplul: „Acum eu voi indica un simbol dar cuvântul nu o să – l verbalizez, tu privește atent simbolul și numește cuvântul”. Există mai multe sarcini în realizarea unui joc.

O abordare deosebită primește și consilierea copiilor cu cerințe educaționale speciale pe timp de pandemie. Realizarea procesului educațional în mare parte a căzut pe umerii părinților, cu părere de rău din lipsa de informare și instruire o mică parte din ei au o idee reală despre cum se întâmplă acest lucru. Din acest motiv părinții au nevoie de consiliere psihopedagogică. Activitatea de consiliere la distanță este descrisă de către mai mulți autori [Slone N.C., 2012 p. 272] în forma individuală și de grup, dar totuși pentru desfășurarea acestei consilieri este nevoie de un specialist competent care are experiență de lucru cu așa copii și realizează această consiliere conform unui anumit algoritm.

Organizarea consilierii poate fi realizată prin intermediul telefonului, rețelelor WhatsApp, Viber, Skype, Zoom, platforme online, poșta electronică. Iar după durată consilierile pot fi: unice, de scurtă durată și asistență de lungă durată. Trebuie să menționăm că în contextul activităților cu copiii (cu tulburarea din spectru autist) TSA în surse bibliografice naționale și internaționale lipsește descrierea algoritmilor de desfășurare a consultațiilor la distanță. În sursele rusești există numai organizarea consultării la distanță la nivelul intervenției timpurii, descrierea aplicării instrumentelor necesare și trecerea treptată de la asistență fizică la cea de distanță (Панцырь С.Н., 2020, p. 6). În organizarea orelor de consiliere trebuie luate în considerare aspectele etice cât și problemele care pot fi: legate de copil, terapeut și societate.

În literatura de specialitate sunt menționate și efectele benefice în urma realizării consilierii psihologice la distanță, cu scopul diminuării problemelor afective și depresive, însă evaluarea eficacității consilierii la distanță la copiii cu TSA sunt foarte limitate: evaluarea rezultatelor intervenției psihopedagogice la distanță (Courtenay K. , 2020, p 1114), instruirea

părinților în intervențiile psihopedagogice pentru categoria aceasta de copii (Slone N.C., 2012, p.582). În literatura de specialitate autorii С.Н Панцырь Е.Ф., С.Н, Шведовский (2020, p.17) menționează că pentru organizarea consilierii la distanță trebuie luate în considerare următoarele aspecte: competențele profesionale a specialistului; particularitățile mediului familial (implicarea familiei); prezența unor caracteristici măsurabile pentru evaluarea eficacității consilierii; particularitățile relaționării of - line până la pandemie.

În activitatea cu copiii cu TSA terapeuții comportamentali aplică anumite particularități de lucru: consilierea părinților unde sunt explicate strategiile de intervenție și importanța implicării părinților; se începe cu activități de scurtă durată, după care se mărește timpul; în realizarea acestor activități recomandabil este utilizarea calculatorului (Андреева С.В., 2021, p. 11). V. Maximciuc și N. Corcevoi (2021, p. 110) au realizat un training privind formarea unor competențe la părinți prin aplicarea protocolului BST (behavioral skills training)- instruirea deprinderilor comportamentale la părinți pe planforma ZOOM din școala auxiliară nr.7 din mun. Chișinău.

În concluziile menționăm următoarele: în literatura de specialitate este clar determinat conceptul de competențe digitale pentru copiii cu dizabilități; nu este lucidă totuși care este metodologia formării competențelor digitale; există mai mult platforme digitale adaptate pentru activitatea logopedică sau aplicarea jocurilor la vârsta preșcolară; puține elaborări metodologice sunt pentru copiii cu dizabilități la treapta primară și gimnazială.

Bibliografie

Maximciuc V., Corcevoi N. Formarea competențelor la părinți în formatul instruirii la distanță. Restructurări psihologice în criză. Lucrări Conferinței A.P.A.R. – Ediția XVI. Brașov: Editura A.P.A.R., 2021, p. 110-115.

Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC_101254_unmedia-ted.

Courtenay K., Perera, B. COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic. Irish Journal of Psychological Medicine, 2020, p. 1-21. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>

Slone N.C., Reese R.J., McClellan, MJ. Telepsychology outcome research with children and adolescents: a review of the literature. Psychological services, 2012, 9, 3, 272-292. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

Акимова А.Ю. ИКТ как средство развития речи дошкольников с ТНР. Логопед, 2020, № 4, с. 24-28.

Андреева С.В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. Специальное образование, 2021, № 2, с. 6-19

Дорофеева Л.В. Электронная тетрадь в логопедической работе. Логопед, 2021, № 4, с. 22-27.

Карапетова О. А., Репникова З.А. Метод «синквейн» в компьютерных играх для развития связной речи детей с ОВЗ. Логопед, 2021, № 5, с. 25-30.

Панцырь, С.Н, Шведовский, Е.Ф. Возможности и условия дистанционного консультирования, семей воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Аутизм и нарушения в развитии, 2020, 18, с. 14-20.

Филатова О.В., Вяльшина Е. И. Логопедические занятия для детей с ДЦП в условиях дистанционного обучения. Логопед, 2021, № 2, с. 32-36.

Articolul este elaborat în cadrul proiectului: **BAZELE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE,** *Cifrul Proiectului:20.80009.1606.10.*

Diminuarea agresivității elevilor mici - calea spre asigurarea securității psihologice în mediul educațional

Elena Loști, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Trăim într-o lume plină de provocări. Existența în lumea de azi este una confuză, incertă, cu instabilitate politică, socială, economică etc. Această situație din societatea noastră influențează psihologia oamenilor, generând diferite comportamente dezadaptative, cum ar fi tensiune, încordare, anxietate, agresivitate. Cercetările și statisticile oficiale raportează o creștere a fenomenului agresivității în ultimii ani în mai multe țări ale lumii, inclusiv și în Republica Moldova. O îngrijorare mare prezintă manifestarea acestor comportamente la copii.

Copiii ajung să devină oglinda societății actuale și în devenire, o imagine a problemelor sociale și a lacunelor strategiilor educaționale, morale, elaborate de organele de conducere. Comportamentul agresiv a ajuns să fie o problemă de mare actualitate, fără ca subiectul să se fi epuizat, rămânând așadar ca un teren de cercetare cu noi orizonturi de investigare. Tema agresivității și formele pe care ea le poate lua la nivel individual și colectiv prezintă interes sporit pentru diferite organizații de stat și ONG-uri, care fac eforturi de a promova cultura păcii, a mentalității de toleranță pe planetă și pentru a crea copiilor un mediu educațional securizat, inclusiv și din punct de vedere psihologic.

Problema agresivității reprezintă un subiect foarte actual și discutat în literatura psihologică. Au fost întreprinse multe cercetări cu scopul de a defini, analiza și interpreta agresivitatea, de aici și foarte multe opinii cu privire la conceptul dat. Multitudinea de abordări științifice cu referire la agresivitate, convențional, pot fi împărțite în două categorii. Prima include teoriile, care tratează agresivitatea ca particularitate înnăscută, instinctivă a individului (Z. Freud, K. Lorents, W. McDougall etc). A doua cuprinde concepțiile care abordează agresivitatea prin prisma comportamentului dobândit al individului (J. Dollard, A. Buss, L. Bercowitz, N.D. Levitov, L. Semeniuc, I. Furmanov, T. Rumeanțeva etc).

Analizând situația în domeniu în Republica Moldova, constatăm realizarea mai multor cercetări și publicații cu referire la agresivitatea/ violența în școli, după cum urmează: Petruți D., Popescu D. (manifestarea/ percepții ale comportamentelor agresive în școală); Leșco G. ș.a. (aspectele de sănătate legate de violență, inclusiv în școală). Studiu experimental al agresivității la elevii din ciclul primar a fost realizat de Racu Ig., Racu Iu., Chirev L., Gangan T., care au explorat diferențele de gen în manifestarea agresivității la școlari (Racu Iu, Gangan, 2013, Marcu, 2018). Adăscălița V., Pleșca M. abordează specificul manifestării și modalități de diminuare a

comportamentului agresiv la preadolescenți, Verdeș A. studiază agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți etc. (Verdeș, 2020). Cu certitudine putem afirma că agresivitatea este tratată ca o formă a comportamentului ofensiv al individului, cu multitudinea de fațete, cu o diversitate cauzală și a formelor de manifestare, constituind reacție la o opoziție, reală ori numai imaginară din partea celorlalți (Marian, 2011).

În pofida numeroaselor cercetări în domeniul agresivității în literatura de specialitate mai puțin este tratată problema manifestării agresivității la etapele timpurii de dezvoltare și numărul de cercetări asupra copiilor de vârstă școlară mică în această direcție, la fel, este foarte mic. Copiii de vârstă școlară mică supuși studiului constituie o vârstă mai puțin studiată până în anii 90, când această categorie de vârstă nu crea mari probleme. De aceea, vârsta subiecților supuși cercetării este școlară mică, perioadă decisivă în dezvoltarea personalității.

Școala contemporană a devenit la momentul actual un spațiu unde copiii sunt înțeleși, protejați, unde sunt pregătiți pentru viața și li se creează condiții pentru dezvoltarea continuă. În zilele de azi efortul multor psihologi și pedagogi este îndreptat spre crearea unei școli ce ar asigura condiții prielnice pentru dezvoltarea copilului. Școala nu mai este doar un furnizor de cunoștințe, ea creează copilului situații ce presupun dezvoltarea personalității. Primii patru ani de școală, chiar dacă au fost pregătiți prin frecventarea grădiniței, modifică regimul, tensiunea și planul de evenimente ce domina în viața copilului. Deseori pedagogii se plâng pe copii mici că nu sunt atât de ascultători și amabili ca mai înainte.

Pentru mulți copii devine mai dificil de a interacționa cu alții. Ei nu-i înțeleg și nu iau în considerare particularitățile individuale ale altor oameni, mai puțin vorbesc despre problemele importante, fac schimb doar de observații formale și superficiale. Mulți profesori sunt nevoiți să atragă mai multă atenție disciplinei decât comunicării, dezvoltării copiilor. Se primește un cerc vicios: ei sunt nevoiți să lucreze cu număr mare de copii neliniștiți, nedisciplinați, și astfel, sunt impuși să stabilească niște reguli mai severe. Aceasta, la rândul său, favorizează faptul că copii se simt mai puțin liberi, mai puțin comunică unul cu altul și cu profesorul.

În rezultat, nu au posibilitatea să însușească și să dezvolte aptitudinile comunicative și devin mai agresivi, mai „necontrolabili” (Pânișoară, Sălăvăstru, Mitrofan, 2016). *În acest context consideram că învățarea colaborării la această etapă inițială din cariera școlară poate contribui la prevenirea sau diminuarea agresivității și, respectiv, la o adaptare mai ușoară la cerințele școlii și va forma niște deprinderi utile pentru celelalte etape ale vieții.* Pentru a confirma acest fapt am întreprins o cercetare experimentală, la care au participat 4 clase de elevi: 2 clase întâi și 2 clase a III-a (câte o clasă de la fiecare paralelă sunt obișnuite și câte o clasă – cu program prelungit). Pentru a studia nivelul agresivității elevilor de vârstă școlară mică am aplicat tehnica

proiectivă „Animalul inexistent”, una din cele mai răspândite metodici proiective pentru diagnosticarea agresivității. Iar cu scopul studierii nivelului de colaborare în clasele de elevi am elaborat un chestionar, ce cuprinde 15 întrebări, răspunsurile la care se cotează de la 1 la 5 (Losfi, 2016).

Tabelul 1. Rezultatele obținute de elevii clasei I la testul „Animalul inexistent”, scala agresivitate

<i>Nivelul agresivității</i>	<i>Numărul de elevi</i>	
	<i>Clasa I obișnuită</i>	<i>Clasa I cu program prelungit</i>
Nivel înalt al agresivității	9 (36%)	5 (22,7%)
Nivel mediu al agresivității	12 (48%)	10 (45,5%)
Nivel scăzut al agresivității	4 (16%)	7 (31,8%)
<i>Valoarea medie pe clasă</i>	<i>11,2</i>	<i>10,2</i>

Observăm că valori mai înalte ale agresivității le-au obținut elevii clasei obișnuite (de comparat media pe clasă de 11,2 în clasa obișnuită și 10,2 – în cea cu program prelungit), nivel înalt având mai mult de o treime din elevii clasei, spre deosebire de puțin mai mult de o cincime din elevii clasei cu program prelungit. Remarcăm și faptul că nivel scăzut al agresivității îl au doar 16% din elevii clasei obișnuite, iar numărul elevilor cu același nivel al agresivității este aproape dublu în clasa cu program prelungit.

Putem admite faptul că interacțiunea în cadrul programului prelungit oferă copiilor posibilitatea de a comunica mai mult unul cu altul, de a se cunoaște mai bine, de a fi mai predispuși spre colaborare, decât spre confruntare. Dacă într-adevăr lucrurile stau în acest mod am elaborat și aplicat ancheta de studiere a nivelului de colaborare a elevilor, rezultatele cărei sunt incluse în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele obținute de elevii clasei I la ancheta de studiere a nivelului de colaborare

<i>Nivelul colaborării</i>	<i>Numărul de elevi</i>	
	<i>Clasa I obișnuită</i>	<i>Clasa I cu program prelungit</i>
Nivel înalt al colaborării	5 (20%)	10 (45,5)
Nivel mediu al colaborării	9 (36%)	8 (36,35%)
Nivel scăzut al colaborării	11 (44%)	4 (18,15%)
<i>Valoarea medie pe clasă</i>	<i>36,4</i>	<i>45,4</i>

Constatăm că în ambele clase a fost obținut aproximativ același număr de elevi (36 și 36,35%) ce au un nivel mediu al colaborării, totuși în clasa cu program prelungit prevalează numărul elevilor cu nivel înalt al colaborării (45,5%), iar în clasa obișnuită prevalează numărul elevilor cu nivel scăzut al colaborării (44%). Din tabelul 2 este evident că media pe clasă este mai mare în clasa cu program prelungit (45,5%) decât în clasa obișnuită (36,4), ceea ce confirmă

faptul că cei cu program prelungit au mai multe posibilități de a colabora, coopera și în afara programului școlar obligator. Remarcăm, că în clasa III cu program prelungit valorile obținute de elevi sunt mai mari decât valorile obținute de elevii clasei I obișnuită, valorile medii fiind respectiv de 19,1 și 17,35.

Tabelul 3. Rezultatele obținute de elevii clasei III la testul „Animalul inexistent”, scala agresivitate

<i>Nivelul agresivității</i>	<i>Numărul de elevi</i>	
	<i>Clasa III obișnuită</i>	<i>Clasa III cu program prelungit</i>
Nivel înalt al agresivității	8 (30,8%)	2 (10%)
Nivel mediu al agresivității	11 (42,3%)	7 (35%)
Nivel scăzut al agresivității	7 (26,9%)	11 (55%)
<i>Valoarea medie pe clasă</i>	<i>9,76</i>	<i>7,85</i>

Observăm că valori mai înalte ale agresivității le-au obținut elevii clasei obișnuite (de comparat media pe clasă de 9,76 în clasa obișnuită și 7,85 – în cea cu program prelungit), nivel înalt având mai mult de o treime din elevii clasei, spre deosebire de puțin mai mult de o cincime din elevii clasei cu program prelungit. Remarcăm și faptul că nivel scăzut al agresivității îl au doar 26,9% din elevii clasei obișnuite, iar numărul elevilor cu același nivel al agresivității este aproape dublu în clasa cu program prelungit (55%). Constatăm că acești indici în comparație cu rezultatele obținute de elevii clasa I sun mai mici. Putem admite faptul că acest lucru se datorează adaptării la cerințele și regimului școlii, cunoașterii mai bune a colegilor.

Tabelul 4. Rezultatele obținute de elevii clasei III la ancheta de studiere a nivelului de colaborare

<i>Nivelul colaborării</i>	<i>Numărul de elevi</i>	
	<i>Clasa III obișnuită</i>	<i>Clasa III cu program prelungit</i>
Nivel înalt al colaborării	10 (38,45%)	9 (45%)
Nivel mediu al colaborării	6 (23,1%)	8 (40%)
Nivel scăzut al colaborării	10 (38,45%)	3 (15%)
<i>Valoarea medie pe clasă</i>	<i>43,3</i>	<i>46,6</i>

Constatăm că în ambele clase a fost obținut aproximativ același număr de elevi (38,45 și 45%) ce au un nivel înalt al colaborării, totuși în clasa cu program prelungit prevalează numărul elevilor cu nivel înalt și mediu al colaborării, iar în clasa obișnuită prevalează numărul elevilor cu nivel scăzut al colaborării (38,45%). Din tabelul 4 este evident că media pe clasă este mai mare în clasa cu program prelungit (46,6%) decât în clasa obișnuită (43,3), ceea ce confirmă faptul că cei cu program prelungit au mai multe posibilități de a colabora, coopera și în afara

programului școlar obligator. Aceste rezultate sunt mai înalte ca rezultatele obținute de elevii din clasele I.

Credem că acest fapt se datorează în mare măsură cunoașterii mai bune a colegilor, învățării modalităților de colaborare. Prezintă interes nu doar rezultatele în sine, dar și modul în care ele interacționează. Există o corelație inversă și între colaborare și agresivitate, coeficientul de corelație fiind egal cu $-0,93$ la $p=0,05$, iarăși există tendința de creștere a agresivității în cazul în care se diminuează valorile colaborării. Când copiii de clasele primare nu reușesc să găsească soluții reciproc avantajoase, ei recurg la comportamente agresive, fie ele verbale sau fizice.

Trebuie să menționăm că învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de auto conștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă. *Cooperarea* (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune *colaborarea* (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, idei).

Cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin *colaborare o formă de relații* între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv și prin *cooperare o formă de învățare*, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați. Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Cooperarea este o formă de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea (Losii, 2014). Ținând cont de acest fapt am elaborat un complex psihocorecțional axat pe: dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea simțului responsabilității, stimularea inteligenței interpersonale, dezvoltarea capacităților de colaborare, dezvoltarea capacităților de ascultare și exprimare. Având grupul experimental formativ constituit din 8 elevi din clasa I obișnuită, am format un grup de control din elevii clasei I cu program prelungit.

Selecția lor s-a făcut în baza aceluiași criterii: cei care au obținut cele mai înalte valori la agresivitate și cele mai joase valori la colaborare. Elevii din grupul experimental formativ au participat în afara orelor la 14 ședințe de training. Remarcăm că în urma aplicării trainingului s-au produs schimbări la scala agresivitate, valoarea medie s-a redus aproape în jumătate la grupul experimental, iar în grupul de control s-a redus cu 0,75 unități. Pot fi observate diferențe și la scala colaborare, ele fiind mai mari iarăși în grupul experimental: valoarea medie pe grup a crescut cu aproape 8 unități, în grupul de control a crescut doar cu 0,25 unități. Astfel putem conchide am reușit să diminuăm agresivitatea elevilor.

Pentru a constata dacă trainingul a fost eficient și într-adevăr schimbările din personalitatea participanților s-au produs ca rezultat al influențelor psihologice și nu spontan

datorită altor factori, am utilizat testul de prelucrare statistică t -Student. Valoarea obținută este de 7,74. Astfel, putem concluziona că trainingul organizat în cadrul studiului a fost eficient și a redus agresivitatea, a sporit colaborarea și adaptarea subiecților din grupul experimental. Aceste constatări confirmă ideea că *însușirea modalităților de relaționare bazate pe colaborare contribuie la procesul de diminuare a agresivității elevilor mici.*

Studiul experimental realizat a confirmat faptul că societatea de azi nu a reușit să influențeze diminuarea comportamentului agresiv în rândul copiilor. Sunt îngrijorătoare cifrele obținute. Copiii agresivi își manifestă comportamentul la școală, în stradă și reușesc să-i influențeze psihologic pe mulți dintre semenii lor. Este absolut necesar elaborarea și implementarea unor programe de prevenire sau limitarea comportamentului antisocial axat pe formarea de abilități cognitive generale pentru rezistența la influențele media și interpersonale, pe formarea unor deprinderi generale de rezolvare de probleme și luare de decizii, de abilități de creștere a autocontrolului și stimei de sine, însușirea unor strategii de adaptare la situații stresante, formarea unor deprinderi generale interpersonale și asertive.

Constatările făcute în urma studiului experimental formativ pot veni în ajutor profesorilor, psihologilor, părinților în vederea înțelegerii comportamentelor elevilor de vârstă școlară mică de azi și elaborarea măsurilor efective de ajutor complex acelora ce manifestă unele abateri comportamentale. Potrivit lui Roșan prevenția violenței în școală este eficientă dacă se aplică abordarea „the whole school” care presupune implicarea profesorilor, elevilor și părinților în organizarea și dezvoltarea mediului educațional precum și stabilirea semnificației rolului cheie jucat de fiecare grup în dezvoltarea copilului. Prevenția violenței școlare se realizează la trei niveluri și anume: prevenția primară (strategii proactive), prevenție secundară (intervenții reactive), prevenție terțiară sau curativă (Roșan, 2009).

În urma unui studiu la nivelul unei școli de elevi din România s-a stabilit că ariile prioritare de intervenție pentru ameliorarea climatului psiho-social sunt: dezvoltarea activităților creative, susținerea cooperării și învățării active, asigurarea unei atmosfere prietenoase încurajatoare și recompensatoare (Irimie, Mireștean, Samoilă, Decanovici și Beldean-Galea, 2011). În conformitate cu cele expuse, devine indiscutabilă importanța și rolul profesorilor în prevenire și anihilarea acestor comportamente. Ei sunt acele persoane care pot învăța copii prin intermediul conținuturilor de învățare să însușească modalități de relaționare bazate pe colaborare, pe capacitatea de ascultare și exprimare adecvată, social acceptată.

În conformitate cu Codul Educației al Republicii Moldova, misiunea educațională a școlii contemporane este formarea personalității de tip nou, cu spirit activ, cu valori social - morale înalte, capabilă să promoveze binele, frumosul, adevărul, călăuzindu-se de credințe și idealuri,

conferind un sens superior propriei vieți este imperativul școlii contemporane. Iată de ce, problema educației copiilor, a dezvoltării personalității lor, a prevenirii și diminuării comportamentelor agresive poate fi realizată doar într-un mediu securizat din punct de vedere fizic și psihologic.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A., Iacob, L. (1998). Psihologie școlară. Iași: Polirom, 304 p.
2. Golu, F. (2015). Manual de psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 344 p.
3. Irimie, S., Mireștean, I.M., Samoilă, C., Decanovici, A., & Beldean-Galea, I.E. (2011, septembrie). Profilul de risc psiho-social în unități de învățământ. Prezentare orală la Simpozionul Național Evaluarea și Promovarea sănătății, București.
4. Losfi, E. (2014). Psihologia educației. Chișinău: UPSC, 204 p.
5. Losfi, E. (2016). Psihodiagnoza agresivității. Chișinău: UPSC, 135 p.
6. Marian, C. (2011). Agresivitatea în școală. Determinări, mecanisme și traiectorii. Cluj-Napoca: Limes, 267 p.
7. Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., Mitrofan, L.(2016). Copilăria și adolescența, Iași: Polirom. 308 p.
8. Pânișoară, G. (2011). Psihologia copilului modern. Iași: Polirom, 219 p.
9. Racu, Iu., Gangan, T. (2013). Studiu experimental al agresivității la elevii din ciclul primar. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr.4(33), pp.30-40.
10. Racu, Iu., Marcu, E. (2018). Diferențe de gen în agresivitate la școlari. În: Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență. Materialele Conferinței științifice internaționale din 26 octombrie 2018. MECC, Universitatea Pedagogică 134 de Stat „Ion Creangă“ din Chișinău, pp.301-310.
11. Roșan, A. (2009). Comportamentul violent-screening si strategii de intervenție. Cluj-Napoca: Editura Alma Mater.
12. Șoitu, L., Hăvărneanu, C. (2001). Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European. 240 p.
13. Verdeș, A. (2020). Agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, nr.11, p.77-83.
14. Слепцова, А. М. (2016). Сотрудничество как основной вид взаимодействия младших школьников в условиях реализации ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 19. С. 74–77. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56255.htm>.

Intervenții psihologice în procesul de doliu și acceptarea pierderii în funcție de vârstă.

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article presents materials that reveal the conceptual clarification of notions such as: stress - crisis - trauma - pain and loss, the specific features of grief and loss by children of different ages, psychological intervention strategies to overcome personal and behavioral difficulties of children in this category.*

Istoria felului cum oamenii au interpretat și tratat moartea începe de la faptul de a o percepe ca ceva natural, care se petrece cu oricine, pînă la ceva psihologic. Aceeași traiectorie o parcurge și reacția de pierdere, de la ceva natural și implacabil ca mai apoi să ia o întorsătură către patologizare, oamenii de azi avînd nevoie să apeleze la specialiști pentru a rezolva pierderea și să se reîntoarcă la raționalism, funcționalism și eficiență.¹

În cartea „*The Anatomy of Melancholy*” de Robert Burton publicată în 1621 se vorbește pentru prima dată termenul de *pierdere* ca și concept bine delimitat. El spunea că „pierderea este o melancolie trecătoare care poate afecta pe oricine și o descrie ca o “tortura a sufletului” cu tristețe, frica, durere sufletească și chiar perturbări ale minții”. În general este considerat faptul că R. Burton a fost primul care a descris pierderea în termeni psihologici.²

Înainte de a recurge la elucidarea strategiilor de intervenție psihologică în situație de pierdere, considerăm importantă realizarea unui demers de clarificare conceptuală a unor noțiuni precum : *stres - criză - traumă/reacție post-traumatică de stres - durere - travaliu de doliu*.

Stresul este definit ca fiind răspunsul individului la circumstanțe și evenimente, numite stresori, care amenință și provoacă abilitățile acestuia de a face față situației (Simons, 1994). „Atunci când suntem confrunțați cu situații care sunt importante, pe de o parte, din punct de vedere biologic, psihic și/sau social, iar, pe de altă parte, care nu permit o rezolvare simplă, ajungem într-o situație pe care o putem numi, împreună cu Selye, *stres*. Selye diferențiază între distresul negativ sau străin și stresul pozitiv eu-stres. Cel din urmă este o stare de activare psihofizică a individului care poate facilita sau chiar stimula rezolvarea productivă a problemelor.

¹ Zisook S, Shuchter SR (2001); Treatment of the depressions of Bereavement, American Behavioral Scientist special Issue: New Directions in Bereavement Research and Theory 44:782-792

² Granek L (2010): Grief as pathology: The Evolution of Grief Theory in Psychology From Freud to the Present, History of Psychology 13 (1): 46–73.

Dimpotrivă, la distres are loc căutarea de soluții pentru probleme, comportamentul de *coping* în condiții de activare fiziologică, adesea nefavorabile”³

Criza este definită ca o perioadă ce apare în cadrul dezvoltării identității personale și care presupune realizarea unei alegeri de către persoană între alternative cu sens (Stratton, 1993). Prin urmare, crizele sunt o realitate general-umană, ele se pot întâmpla și chiar se întâmplă tuturor oamenilor. Criza înseamnă perceperea unui eveniment sau a unei situații ca fiind de o dificultate intolerabilă, ce depășește resursele și mecanismele de *coping* ale persoanei (Boyd Webb, 1999). Atunci când criza nu este depășită, aceasta are potențialul de a produce afectări severe pe planurile afectiv, cognitiv și comportamental.

Trauma psihică este „o experiență vitală de discrepanță între factori situaționali amenințatori și capacitățile individuale de stăpânire, care este însoțită de sentimente de neajutorare și abandonare lipsită de apărare și care duce astfel la o prăbușire de durată a înțelegerii de sine și de lume”⁴

În literatură de specialitate sunt descrise șase tipuri de traume majore:⁵ Viața persoanei este în pericol sau persoana percepe că se află sub o amenințare majoră; Amenințarea identității persoanei, a imaginii de sine, a integrității personale și a stimei de sine; Pierderea unei relații semnificative sau a suportului social; Întreruperea funcționării normale sau pierderea libertății normale; Pierderea viziunii asupra lumii, care oferea o coerență și un sens vieții și a filosofiei de viață; Afectarea sufletului persoanei.

Durerea este o reacție normală, interiorizată, la pierdere. Vorbim în acest context de orice formă a pierderii, nu numai de moartea unei ființe dragi, ci și de separarea de o persoană semnificativă, de pierderea poziției comunitare, a visurilor, a credinței, a limbii materne, a rudelor, a țării de origine.⁶ Durerea semnifică experiența unei nenorociri severe, a pierderii valorilor vitale sub formă de tristețe profundă, suferință psihică profundă. Trebuie să menționăm ca durerea este mai mult un concept psihologic decât unul medical.

În psihologie, durerea este de obicei înțeleasă ca experiență de pierdere. K. Izard menționează că „pierderea poate fi temporară (separare) sau permanentă (moarte), reală sau imaginară, fizică sau psihologică”(11) Durerea se referă la procesul de experimentare a unui răspuns psihologic, comportamental, social și fizic la pierdere. Este un proces prelungit în timp, incluzând multe modificări. Aceasta este o reacție naturală, iar absența ei poate fi o abatere de la

³ Fischer, G., Riedesser, P. *Tratat de psihotraumatologie* București: Editura Trei, 2001.

⁴ Fischer, G., Riedesser, P. *Tratat de psihotraumatologie* București: Editura Trei, 2001.

⁵Vasile, D. *Curs de psihotraumatologie*. Universitatea București, Modulul de master Psihodiagnoză și psihoterapii, 2002

⁶ Mitrofan, I., Buzducea, D. *Psihologia pierderii și terapia durerii*. București: Editura SPER, 2002

normă și un semn de patologie. Durerea este o reacție la orice fel de pierdere, nu doar la moarte, ea depinde de percepția individuală a unei persoane despre pierdere și nu necesită recunoașterea socială sau evaluarea celorlalți, adică este un sentiment subiectiv specific care însoțește pierderea.

Cauza psihologică a durerii o constituie sentimentul de pierdere a ceva valoros și iubit, ceva față de care exista un puternic atașament afectiv. Durerea este cu atât mai puternică, cu cât atașamentul față de obiectul pierdut este mai puternic. Experiența durerii este influențată de dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială, de vârstă, de caracteristicile culturale și etnice și de credințele religioase ale persoanei.

Viața unui copil este plină nu numai de bucurii sau neazuri minore, uneori există o adevărată durere asociată cu pierderea celor dragi din cauza bolilor, accidentelor, catastrofelor etc. Adulții sunt adesea confuzionați, neștiind cum să ajute un copil în această situație, neavând idee nu doar cum să se comporte cu un copil care a trăit durere, ci și despre cum și cât de acut trăiește copilul pierderea. Dereglările care apar după durere afectează toate nivelurile funcționării umane (fiziologic, psihologic, comportamental, interpersonal și interrelațional), duc la schimbări persistente de personalitate la copiii care au experimentat durerea. Ulburările de stres posttraumatic (stări după o pierdere) contribuie la apariția și manifestarea unor probleme psihofiziologice, scenarii speciale de viață etc. și pot afecta întreaga viață a unui copil.

Practica de zi cu zi în lucrul cu copiii cere adulților nu atât să posede forme și metode specifice de asistență socio-psihologică special organizată, cât să fie capabili să ajute copilul să depășească durerea, să-l sprijine și să prevină dezvoltarea problemelor psihofiziologice. Durerea, atât pentru adulți, cât și pentru copii, este o experiență individuală, dar există mai multe expresii comune ale durerii la toate grupele de vârstă.

George Williams identifică 5 faze ale durerii copilăriei: Prima fază a durerii este negarea sau izolarea; A doua fază este furia și, spre deosebire de adulți, copiii își exprimă furia mai deschis după o pierdere. De exemplu, copiii se pot supăra brusc și neașteptat pe părinții și rudele lor. A treia fază este faza tranzacției, când copiii încearcă să schimbe realitatea, de exemplu, promițând „Voi fi bine”. A patra fază este depresia, când furia copiilor se întoarce asupra lor înșiși. În timpul decesului, copiii, ca și adulții, pot prezenta simptome precum coșmaruri sau alte tulburări de somn, pierderea în greutate sau a poftei de mâncare, durere fizică sau disconfort. Copiii de toate vârstele pot regresa la stadiile anterioare de dezvoltare și pot apărea răspunsuri comportamentale caracteristice unei vârste mai timpurii - enurezis, suptul degetului mare, capricii, agățarea de adulți. Această regresie este de obicei temporară. Este necesar să se permită copilului să-și exprime starea într-un mod care îi este accesibil pentru a preveni fixarea acestor simptome pentru o lungă perioadă de timp.

- A cincea, faza finală are loc atunci când copilul acceptă în sfârșit pierderea.⁷

Durerea copiilor în ansamblu este caracterizată de trăsături precum: reacții întârziate, secrete, surprize, neuniformități. Copilul poate să nu manifeste durere imediată, iar reacția acută este uneori întârziată cu luni de zile. În unele cazuri, conștientizarea reală și experiența pierderii vine foarte târziu și sub influența unui eveniment semnificativ, de exemplu, o altă pierdere. Copilul poate să nu aibă manifestări evidente de durere, cum ar fi plânsul sau expresia verbală a emoției, dar pot exista semne ale unei experiențe ascunse de pierdere sub formă de acțiuni, modificări comportamentale și simptome nevrotice.

Exprimarea vadită a durerii copiilor se dovedește uneori a fi neașteptată pentru cei din jur: copilul tocmai s-a jucat, a zimbit și brusc începe să plângă. Este de remarcat faptul că la copii, experiența durerii are adesea un caracter ondulatoriu, atunci când un val de emoții și un flux de lacrimi sunt înlocuite cu un relativ calm sau chiar animație și momente de distracție.

Fiecare dintre noi cu siguranță a pierdut ceva în viață, dar cea mai acută durere apare atunci când o persoană iubită moare. Acesta este cel mai grav tip de pierdere, și bineînțeles că este foarte important să observăm diferențele percepției morții de către copii în funcție de vârstă. Dacă moartea unui adult semnificativ are loc atunci când copilul are sub 2 ani, el nu este capabil să-și exprime sentimentele pierderii sale, însă, dezvoltă un sentiment de pierdere și o reacție la aceasta, care poate fi exprimată prin iritabilitate, plâns sau modificarea regimului alimentar.

Poate exista chiar și o întârziere temporară în dezvoltare. De îndată ce viața familiei este mai mult sau mai puțin stabilizată, aceste reacții trec de la sine. În această perioadă, pe cât posibil, este necesar să se respecte regimul de somn-veghe și cel alimentar. Atingerea, contactul fizic, comunicarea cu copilul îi vor da un sentiment de confort, căldură și dragoste. Pe măsură ce copilul crește, se va putea înțelege mai bine ce a trăit în acea perioadă în care încă nu putea vorbi.

Copiii cu vârsta cuprinsă între 2 și 6 ani trăiesc moartea ca pe un vis sau o călătorie din care se pot trezi sau întoarce/reveni. Persistența morții nu este încă realizată. Copiii de această vârstă sunt conștienți și explică realitatea obiectivă, ținând cont de opiniile și acțiunile adulților. Ei nu sunt capabili să înțeleagă sensul cuvintelor „moarte”, „nu se întoarce niciodată”.

Copilul va căuta defunctul, dar, în final, va renunța la încercările lui și se va resemna; el va reacționa la pierdere devenind enervant și iritabil sau – în cazuri mai severe prin închidere în sine. Pot exista tulburări de somn și regim alimentar, tulburări ale funcțiilor intestinului și vezicii urinare, dureri de cap, colici intestinale, erupții cutanate.

⁷ Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. - М., 2005.

Copiii pot reveni la comportamente care le-au fost caracteristice cu mult înainte de moartea unei persoane dragi, cum ar fi dorința de a fi ținut mai des în brațe, sau accese de iritabilitate. Copiii de toate vârstele regresează în caz de experiențe severe de pierdere. Fricile obișnuite din această perioadă de vârstă se pot intensifica (teama de întuneric s.a.). Copilul poate crede că el a fost cauza morții. Aproape toți copiii își doresc uneori ca părinții lor să dispară, de exemplu, atunci când presupun că vor fi pedepsiți pentru ceva. Însă atunci când unul dintre părinți moare, copilul poate crede că gândurile lui au determinat moartea. În așa caz este indicat să-i spunem copilului că gândurile, sentimentele, dorințele lui nu pot cauza moartea sau readuce la viață defunctul. Copilul poate avea perioade de tristețe, frică, furie, anxietate.

Se poate întâmplă însă ca copilul să nu manifeste prea multă tristețe în legătură cu moartea, fenomen, de altfel, destul de obișnuit. Copiii nu pot experimenta emoții negative mult timp. Ei simt necesitatea de reluare a activităților normale și mai ales a jocurilor. Jocurile sunt, de asemenea, o modalitate de protecție psihologică în perioada pierderii. Copiii la această vârstă spun adesea tuturor, chiar și străinilor, despre pierderea lor. Astfel, ei caută sprijin sau identifică reacțiile celorlalți pentru a înțelege cum ar trebui să se simtă ei înșiși.

În această perioadă este important ca adultul să înțeleagă și să accepte aceste reacții ale copilului ca fiind naturale. Nu trebuie să uităm că un copil nu numai că experimentează durere, ci continuă și să crească. Cel mai bun ajutor pentru un copil traumatizat este atunci când un alt adult intervine și construiește treptat o relație emoțională sigură cu copilul, continuând astfel dialogul care s-a întrerupt brusc. Această nouă relație poate servi ulterior ca fundament solid, datorită căruia copilul va putea face față nenorocirii care i s-a întâmplat.

Copii de vârstă școlară mică (7-9 ani) se gândesc adesea la moarte, pentru că înțeleg deja că moartea este inevitabilă și definitivă. Ei știu că circumstanțele de bază ale vieții nu pot fi schimbate. Copiii le observă și le înțeleg, dar sunt încă departe de a gestiona acele situații care pot provoca sentimente de anxietate și neputință. La această vârstă, copiii înțeleg realitatea morții, dar le este greu să-și imagineze că ei sau cei dragi pot muri. Copiii de această vârstă au nevoie de informații simple, oneste și corecte. Acest lucru îi ajută să facă față mai bine durerii. Contactul fizic (îmbrățișări, sărutări, o strângere de mână blândă) este întotdeauna o modalitate bună de a arăta afecțiunea.

În comportamentul copiilor de 10-12 ani se poate observa un fenomen numit fragmentarea. Acest comportament al copilului poate fi privit ca o intenție de apărare psihologică de starea de anxietate și suferință, caracteristica fiind alternarea periodică a stărilor de tristețe și distracție, joc. Pentru a minimiza fanteziile înspăimântătoare și emoțiile negative puternice ale copiilor, este important să le oferim informații exacte și detaliate despre deces și să le permitem

să pună întrebări. Cunoașterea faptelor concrete va ajuta la restabilirea credinței copilului în viață. Copiii realizează pentru prima dată natura inevitabilă a morții. Ei sunt mai interesați de aspectele biologice ale morții, fiind conștienți de semnificația socială a morții și a pierderii.

Până la debutul adolescenței (de obicei, între 12 și 14 ani), majoritatea copiilor au o înțelegere destul de completă a morții. Dar adesea perioada de tranziție nu este o perioadă ușoară pentru a experimenta durerea. Reacțiile de durere la adolescenți sunt similare cu cele ale adulților și copiilor. Deoarece adolescenții regresează de obicei atunci când sunt supuși unui stres atât de sever precum pierderea, reacțiile lor pot fi mai asemănătoare cu cele ale copiilor. Cu toate acestea, există caracteristici specifice ale durerii adolescenților care le afectează reacțiile și comportamentul. Adolescenții în doliu pot nega sau amâna durerea pentru mai târziu. Un factor care complică trăirea pierderii poate fi lupta adolescentului între independență și dependență.

Moartea poate fi oarecum o amenințare pentru adolescent, care poate dezvolta o frică de separare și independență. Deoarece adolescenții se străduiesc adesea să-și ascundă sentimentele mai bine decât copiii, ei pot fi mai preocupați de comportamentul sau de vestimentația lor decât de pierderea în sine, (mijloc perfect de negare) provocând enervarea celor din jur.

Este obișnuit ca un adolescent îndoliat să experimenteze niveluri crescute de anxietate și vinovăție, ceea ce poate duce la gânduri suicidare, aceste gânduri fiind un exemplu de autodistrugere, însă pot exprima și dorința subiectului de a se conecta cu defunctul. Pentru a ajuta un copil care a pierdut o persoană dragă, este necesar să: ținem cont de formele și metodele de lucru cu astfel de copii; să menținem contactul emoțional și fizic cu copilul; să fim atenți la starea și dorințele copilului; să răspundem la întrebări cu onestitate; să avem răbdare atunci când ne confruntăm cu aspectele negative ale comportamentului; să fim deschiși față de sentimentele copilului și să împărtășim propriile sentimente într-un mod acceptabil, respectând măsura (pentru a nu provoca frică sau disperare).

În lucrul cu copiii care au experimentat durere, se folosesc următoarele metode: socio-pedagogică, socio-psihologică, socio-medicală etc., care se realizează prin următoarele forme: muncă individuală, muncă în grup, suport psihologic și pedagogic, consiliere socio-psihologică și pedagogică, psihoterapie etc. În situația de pierdere prin deces, psihologul trebuie să aibă în vedere atât rolul, cât și funcția socială a doliului. Sarcina psihologului constă în a susține travaliul de doliu adică dezinvestirea treptată a persoanei dispărute și reinvestirea obiectelor actualității. Procesul este de durată și necesită tehnici de comunicare, precum empatie, reflectare, susținerea expresiei afective.

Sarcinile psihologului în consilierea în situație de pierdere se profilează reesind din stadiul pe care îl trăiește clientul, constată Ana-Maria Constantin⁸.

În cele ce urmează o să scoatem în evidență 3 metode de lucru cu copii care experimentează starea de pierdere și anume: psihoterapia, terapia prin artă, terapia cu nisip.

Psihoterapia este parte integrantă a măsurilor generale de reabilitare care vizează reevaluarea experienței traumatice, crearea unui nou model de viață, restabilirea unui sentiment al valorii proprii personalității și a capacității de a continua să interacționeze cu sociumul. În psihoterapie, o abordare individuală a fiecărui caz specific este deosebit de importantă. Inițial, munca cu copii care trec prin starea de pierdere ar trebui efectuată exclusiv tete-a-tete, mai târziu, când copiii devin mai deschiși se admite lucrul în grup.

Condiții necesare pentru rezolvarea problemei: să fim în preajma copilului și să-l ascultăm; să nu forțăm rezultatul; să arătăm respect și acceptare a ceea ce i se întâmplă; să vedem beneficiul expresiei durerii;

Principiile psihoterapiei pierderii: ajutăm copilul îndoliat să se împace cu moartea unei persoane dragi; ajutăm copilul să-și identifice și să-și exprime sentimentele; îl ajutăm la revizuirea relațiilor cu decedatul și la transformarea lor într-o amintire fără viitor.

Încercând să faciliteze procesul psihoterapeutic, psihologul trebuie să încerce să găsească sprijin în potențialul vârstei și caracteristicilor individuale ale copiilor, obiectivele demersului psihoterapeutic fiind:

1. Reexperimentarea traumei în spațiul sigur al grupului de sprijin, împărtășirea acestei experiențe cu specialistul și grupul de copii (în timp ce facilitatorul nu ar trebui să forțeze procesul).
2. Comunicarea în grup cu copii care au experiențe traumatice similare, ceea ce face posibilă reducerea sentimentelor de izolare, alienare și sporirea sentimentelor de apartenență, relevanță, comunitate, în ciuda unicității experienței traumatice a fiecărui copil.
3. Oportunitatea de a observa modul în care alții experimentează izbucniri afective pe fondul sprijinului social din partea psihologului și a membrilor grupului.
4. Insușirea strategiilor de coping ale consecințelor traumei trăite.
5. Capacitatea de a fi în rolul cuiva care ajută (oferă sprijin, inspiră încredere, este capabil să-și recapete sentimentul propriei valori)

⁸ Constantin, A.M. Terapia de doliu sau confruntarea cu moartea. În: Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie. Iași: Polirom, 2003. pp.340-362

6. Dobândirea unei noi experiențe relaționale care îi ajută pe copii să perceapă evenimentul stresant într-un mod diferit, mai adaptativ

Terapia prin artă este cea mai blândă și sigură metodă de lucru cu copiii care se confruntă cu durerea. Până la urmă, chiar și fără a dezvălui circumstanța psihotraumatică, copilul poate, datorită lucrului cu materiale plastice să obțină diverse efecte pozitive. Grupul de metode art-terapeutice bazate pe utilizarea diferitelor mijloace plastice include desenul, modelarea, crearea colajului. Desenând, copilul își exteriorizează sentimentele, dorințele, visele sale reprimite dar, totodată el poate reprezenta/ exterioriza și unele imagini înfricoșătoare, neplăcute, traumatice, exprimându-și atitudinea față de acestea. Acest moment va permite transformarea experienței traumatice și a stărilor emoționale asociate cu aceasta pe care le trăiește copilul.

Una dintre cele mai frecvent utilizate metode de terapie prin artă folosită atunci când lucrăm cu copiii este terapia cu păpuși. În procesul de joacă cu păpuși, copilul, cel mai adesea involuntar, își dezvăluie experiențele traumatizante.

Terapia cu nisip este una dintre metodele terapeutice și psiho-corective care vizează rezolvarea problemelor personale prin creativitate și joc în lucrul cu copiii. Metoda se bazează pe o combinație de expresie non-verbală (procesul de construire a unei compoziții) și verbală (o poveste despre o compoziție terminată, scrierea unei povești sau a unui basm care dezvăluie sensul compoziției) a copilului. În timpul jocului, dramatizarea eliberează energia blocată și activează posibilitățile de auto-vindecare inerente psihicului oricărui copil. Astfel, această metodă ne vă permite să armonizăm haosul spiritual interior care domină sufletul unui copil care se confruntă cu durerea pierderii.

Concluzii.

Doliul din punct de vedere psihologic, este un proces ce implică adaptarea persoanei la pierderea suferită, această perioadă este tratată în termeni de travaliu de doliu. Scopul acestuia este: confruntarea cu pierderea și cu toate sentimentele evocate de ea pentru a începe, cel puțin, vindecare răni produse de pierdere. Travaliul de doliu presupune reexaminarea relației cu decedatul pe mai multe planuri (atașament, sentimente, cogniții, amintiri), reexaminarea trecutului, prezentului, viitorului, manifestându-se la nivel fizic, mintal, emoțional, spiritual.

Modelele teoretice, explicative ale pierderii au urmat evoluția istorică a conceptului de pierdere, de la psihologizare, patologizare și medicalizare până la teoriile post-moderniste. Ele au izvorat din dorința de a oferi un suport teoretic metodelor de intervenție și terapie. Atunci când subiectul morții sau despărțirii cuiva îi privește pe copii, uneori nu numai rudelor, ci și specialiștilor le este frică să nu devină „mesageri negri”, răbind copilul. Cu toate acestea, copiii nu pot fi excluși din situațiile prin care trec familiile lor, așa că încercările de a tăinui ceea ce se

întâmplă sau de a minți pentru a-l salva au efectul opus, lăsând copilul cu sentimentul că el însuși este cumva vinovat pentru ceea ce se întâmplă, oferindu-i o mulțime de presupuneri negative care uneori sunt mai grave decât ceea ce se întâmplă de fapt. Prin urmare, copilului ar trebui să i se spună despre eveniment în cuvinte adecvate vârstei sale și, dacă este necesar, să se ofere asistență suplimentară din partea unui psiholog sau altor specialiști.

Sarcina profesională a psihologului este de a ajuta copilul să experimenteze pierderea, să nu atenueze acuitatea experiențelor emoționale. Procesul de doliu, din punct de vedere umanist, este acceptabil și necesar și nu poate fi conceput ca o reacție inadecvată a persoanei.

Există câteva momente - cheie de care trebuie să ținem cont atunci când lucrăm cu copii care experimentează starea de pierdere : acceptăm, nu condamnăm în procesul de ascultare; demonstrăm dorința sinceră de a ajuta copilul să-și exprime durerea; luăm în serios sentimentele și temerile copilului; suntem pregătiți pentru furie și reacții inadecvate din partea copilului;

Intervențiile psihologice în procesul de doliu și acceptarea pierderii este, de asemenea, dificilă și pentru însăși psihologul, deoarece poate atinge propria sa experiență de pierdere. Este indicat ca psihologul să nu forțeze lucrurile, să încerce să încheie fiecare ședință pe o notă pozitivă, apelând la sentimente pozitive, resurse, discutând despre acțiuni care aduc alinare, precum și despre sprijinul pe care clientul îl poate primi din partea celor apropiați.

Bibliografie

1. Constantin, A. M. Terapia de doliu sau confruntarea cu moartea. În: Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie. Iași: Polirom, 2003. P.340-362
2. Dafinoiu I., Varga, J. L. Psihoterapii scurte, strategii, metode. Iași: Polirom, 2005
3. Dafinoiu, I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași, Editura: Polirom, 2000
4. Fischer, G., Riedesser, P. Tratat de psihotraumatologie București: Editura Trei, 2001.
5. Georgescu, M. Introducere în consilierea psihologică https://community-pas.ucoz.ru/_ld/0/3_Consilierea-Psi.pdf ... (vizitat 24.03.2022)
6. Grigore, Marinela. Trăiri afective și compensări - Analiza teoretică; Investigație; Intervenție psihologică, Editura SAPIENȚA A, 2002.
7. Holdevici, Irina. Psihoterapia de scurtă durată. București: Dual Tech, 2004. 407 p.
8. Mitrofan, I. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie. Iași: Polirom, 2003. 480 p.
9. Mitrofan, I., Buzducea, D. Psihologia pierderii și terapia durerii. București: Editura SPER, 2002
10. Vraști, R. Evaluarea și intervenția în criză a subiectului cu comportament auto-vătămător <http://www.vrasti.org/10.%20Evaluarea%20si%20interventia%20in%20criza%20data%20de%20doliu.pdf> ... (vizitat 17.03.2022)
11. Изард Кэррол Э. Психология эмоций = The Psychology of Emotions / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — 704x100/16. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с. — ISBN 5-314-00067-9
12. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Питер, 2001, 272 с.

Unele aspecte ale comportamentului antisocial și pro social al elevilor

Cucer A., Doctor în psihologie, conf. cercetător, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova.⁹

Rezumat: Studiarea comportamentului elevilor este unul dintre subiectele actuale ale psihologiei. În acest articol este pusă în discuție problema comportamentului pro social - comportament care vizează beneficiul altor persoane și nu implică ajutor și beneficii reciproce pentru sine, cât și a comportamentului antisocial care este contrar normelor și principiilor sociale, acționează sub formă de acte imorale sau ilegale, încalcă drepturile fundamentale ale altei persoane și este considerat a fi perturbator pentru ceilalți membri ai societății. La baza articolului sunt ideile teoretice ale savanților psihologi despre determinismul personalității prin relațiile sale sociale și autodeterminarea personalității, ca urmare a poziției sale active de viață. Totodată sunt caracterizate aceste tipuri de comportamente, prezentați indicatori psihofizici ai comportamentului antisocial și pro social, cauzele apariției unor astfel de comportamente, sunt descrise unele mecanisme și factori ce stau la baza lor.

Cuvinte cheie: comportament prosocial, comportament antisocial, mecanisme, factori.

Abstract: Studying student behavior is one of the current topics in psychology. This article discusses the issue of pro-social behavior - behavior that is for the benefit of others and does not involve mutual help and mutual benefit, as well as antisocial behavior that is contrary to social norms and principles, acts in the form of immoral or illegal acts, violates the fundamental rights of another person and is considered to be disruptive to other members of society. The article is based on the theoretical ideas of psychologists about the determinism of personality through its social relations and self-determination of personality, as a result of its active position in life. At the same time, these types of behaviors are characterized, psychophysical indicators of antisocial and pro-social behavior are presented, the causes of such behaviors appear, some mechanisms and factors underlying them are described.

Keywords: prosocial behavior, antisocial behavior, mechanism, factors.

Introducere

Din cele mai vechi timpuri oamenii se interesau de ce comportamentele diferă de la o persoană la alta, de ce în diferite situații persoanele se comportă diferit. Răspuns la aceste întrebări au încercat să ne ofere psihologii. Cu referire la comportamentul prosocial *Dicționarul de*

⁹ Doctor în psihologie, conf. cercetător, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova.

Psihologie socială, Chelcea et al., 1981, îl definește ca comportament orientat spre valorile sociale, spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul.

S-a constatat că tulburările de comportament asociate cu perioadele copilăriei și adolescenței pot fi premise pentru o serie de deficiențe funcționale ce apar mai târziu în viața persoanei: atât în sănătatea mintală, cât și în contextul consecințelor sociale, educaționale, juridice și ocupaționale. Cu toate acestea, tulburările de comportament la copii și adolescenți sunt diverse în manifestările lor, iar grupul de indivizi care le demonstrează este eterogen în funcție de factorii biologici, sociali, psihologici și alți factori luați în considerare.

Tulburările de comportament manifestate sub forma unor încălcări regulate a drepturilor persoanelor din jur (violență, vandalism, furt) și / sau încălcări ale normelor sociale general acceptate (înșelăciune, absentism, fugit de acasă), înregistrate în studiile realizate în alte țări, s-au constatat la 3-5 % dintre copiii de vârstă școlară primară și la 6-8% dintre copiii de vârstă școlară superioară [4]. Totodată s-a determinat că 50% dintre copiii cu tulburări de conduită dezvoltă la maturitate, un complex al tulburărilor de personalitate antisociale [5].

Mai multe studii au demonstrat că școala este mediul social și cultural în care este format elevul, dar, totodată, și mediul unde se resimte în primul rând impactul negativ al tulburării de conduită cât și impactul pozitiv al conduitei. S-a stabilit că persoanele cu comportament antisocial se formează de obicei în școala în care există un nivel ridicat de neîncredere între profesori și elevi, angajamente slabe din partea celor din urmă față de școală și reguli neclare și inconsistente. În școlile cu reguli consistente, corecte și clare numărul elevilor cu comportamente inadecvate și antisociale tinde să fie mai mic (Graham, 1988; Gottfredson, 2001; Herrenkohl și colab., 2001).

Actualitatea studierii comportamentului prosocial și antisocial al elevului este asociată și cu problema extrem de importantă pentru știința psihologică privind corelarea socialului și individualul în personalitate, procesele de socializare și individualizare. Este importantă studierea și înțelegerea mecanismelor interne ce stau la baza comportamentului prosocial cât și celui antisocial al elevului, care asigură integrarea individului în mediul social.

Caracteristici ale comportamentului antisocial la elevi

În baza cercetărilor psihologice a comportament antisocial la elevi au fost elaborați mai mulți indicatori psihofiziologici. Astfel putem evidenția la ei dizarmonie între dezvoltarea socio-morală și cea fizică ce este însoțită de un înalt nivel al excitabilității care predomină asupra inhibiției; dezechilibrul comportamental și emoțional provocând încălcări de disciplină. Tipul de sistem nervos al acestora se caracterizează printr-un nivel înalt al sensibilității, care în caz de surmenaj poate duce la dereglări funcționale. Gândirea este marcată de logică antisocială;

modalitatea de gândire se manifestă prin predispunerea de a-și face dușmani din persoanele pe care nu le cunosc, fie că îi percep ca inamici, rivali sau potențiale victime. De asemenea, selectivitatea percepției are un caracter deosebit, ei evidențiază din fundalul percepției doar elemente care îi interesează (ceasul, telefonul mobil, obiecte din aur sau de preț, geanta, portmoneul, alte obiecte ce pot fi sustrase). Unii copii înregistrează o reușită școlară scăzută, chiar insucces școlar, fuga de la lecții, minciuna.

Frustrarea, care este considerată una dintre formele de stres psihologic, poate fi însoțită de diverse emoții negative la acești elevi: furie, iritație, vinovăție, frică, agresivitate etc. Această categorie de copii este mai predispusă la riscul de inadaptare socială, ceea ce provoacă o creștere a numărului de adolescenți în rândul dependenților de droguri.

Este cunoscut faptul că elevii cu comportament antisocial au un nivel scăzut, la unii chiar nedezvoltat, al autoaprecierii. Ei nu sunt capabili de a avea o atitudine critică față de sine, faptele proprii, consecințele acțiunii, nu văd necesitatea de a-și corecta comportamentul și calitățile negative ale acestuia; lipsește autocontrolul, simțul culpabilității este atenuat prin mecanisme de autoapărare (devalorizarea consecințelor crimei comise, transferul responsabilității asupra unei autorități, repartizarea responsabilităților în cadrul grupului informal, etc.), tind cu orice preț să atragă atenția prin comportament agresiv și demonstrativ.

În baza sindromului prevalent au fost clasificate următoarele manifestări tipice ale comportamentului deviant la elevi preadolescenți (Albu E., 2002):

1. *Conduite de evaziune sau de demisie*: actele de indisciplină cronică din timpul lecțiilor și activităților educative; manifestările datorate instabilității de tip caracterial; manifestările determinate de dezinteresul și de indiferența față de școală; neglijarea sistematică a obligațiilor școlare, a învățării; lipsa de respect pentru cadrele didactice; reacțiile obraznice la solicitările acestora; indiferență afectivă; lenea; minciuna; falsificarea de note în carnetul de elev; reacții bazate pe negativism; distrugerea de bunuri (a școlii, din spații publice); izolarea de colegi, fuga de la școală/de acasă; vagabondajul; abandonul școlar.

2. *Conduite de dominare, agresiv-impulsive*: atitudini sfidătoare față de alți elevi, profesori, părinți etc.; denigrarea colegilor de clasă sau a profesorilor; înșelarea altor elevi sau adulți; manifestări egoiste; manifestări isterice, impulsive, violente și agresive față de colegi, adulți; acte de tâlhărie.

3. *Vicii*: fumatul și consumul de băuturi alcoolice; consumul de droguri; participarea la jocuri de noroc (jocuri de cărți pe bani, Bingo, "Alba-neagră" etc.); furtul comis de elevi.

4. *Conduite perverse*: punerea în circulație a unor materiale pornografice; excesele sexuale, perversiunile, prostituția, violul. [1].

Caracteristicile psihopedagogice ale elevilor cu comportament antisocial au fost sistematizate de psihologul L.A. Platovskaia (Л. А. Платовская, 2011, pag. 90-91), în 5 grupuri de bază:

1. *Tulburări în sfera comportamentală*: dezinhibare și hiperactivitate; anxietate și pasivitate mărite; agresivitate, acțiuni violente, distructive (lupte, jafuri, daune proprietate); încălcarea adaptabilității sociale (comportament, depășind normele acceptate); nesupunere persistentă, negativism, reacții de protest, abandonarea școlii, amenințări cu plecarea; plecare de acasă și vagabondaj; comportament suicidal (fantezie, declarații, amenințări, tendințe și acțiuni legate de sinucidere); consumul de alcool, fumatul; acțiuni egoiste (furt mărunț, speculații, extorcare); apartenența sistematică la grupurile asociale; evaziune de la muncă și învățare.

2. *Tulburări în sfera emoțional-volitivă*: instabilitate emoțională: plâng; labilitate emoțională; dispoziție proastă permanentă; frici și griji permanente; stare emoțională accentuată, „prostească”.

3. *Tulburări neurologice*: enureză; reacții nevrotice; tulburări de somn; ticuri; bâlbâială.

4. *Tulburări ale sferei cognitive*: tulburări intelectuale; nivel scăzut al activității cognitive (gândire, memorie, atenție, percepție etc.); lipsa motivației cognitive.

5. *Tulburări ale sferei relaționare*: timiditate; izolare; brutalitate în comunicare, limbaj necenzurat; refuz de a comunica verbal. [7]

Alți autori deosebesc următoarele 3 tipuri de comportament antisocial, caracterizându-le în felul următor: *Imoral*: încălcarea normelor morale existente în societate, a regulilor de conduită; *deviant, ilegal* când comportamentul antisocial al persoanei nu este o infracțiune; *delicvent*: când sunt încălcate normele legislative în vigoare.[8]

Totodată s-a constatat că satisfacția scăzută față de procesul de învățare, lipsa de cunoștințe în materiile de bază și, ca consecință, apariția neîncrederii în cunoștințele sale și posibilitatea de aplicare a acestora; îndoieli cu privire la corectitudinea alegerii viitoarei profesii, perspectivele acesteia, precum și posibilitățile de angajare ulterioară; adaptare dificilă în colectivul de elevi; nivel ridicat de anxietate; numeroase probleme personale, precum și dificultăți care apar în relațiile cu profesorii și colegii; climat psihologic nefavorabil în familie (conflict, alcoolism parental, șomaj), neînțelegere, respingerea de către generația mai în vârstă a valorilor adolescenților; oboseală, tensiune nervoasă; dificultăți materiale în familie, etc. pot fi principalele cauze ce provoacă un comportament antisocial la elevi. De asemenea unii savanți (Бубнова Л. И., 2006.) consideră că principalul motiv al apariției unui astfel de comportament este considerat apariția ”fenomenelor de criză” în familia elevului ca cea mai importantă instituție de socializare a copilului. [6].

Caracteristici ale comportamentului pro social la elevi

În opinia psihologilor, nu există o abordare unică pentru definirea și înțelegerea naturii comportamentului pro social. Se consideră că comportamentul pro social caracterizează acțiunile efectuate de o persoană pentru alta și în folosul acesteia. Au fost evidențiate 3 abordări în interpretarea comportamentului prosocial, (Хвостов А.А.,2005): sociobiologic, individual, și interpersonal [12].

Reprezentanții abordării socio-biologice au combinat conceptele de ajutor și comportament prosocial sub un singur termen - altruism. Pe când reprezentanții abordării individualiste sau de personalitate privesc comportamentul prosocial din punct de vedere al capacității a individului de a ajuta (Соболев С.И., 2013) [10]. Adepții abordării interpersonale o atenție deosebită acordă interdependenței dintre oameni, considerând că acțiunile prosociale sunt o variantă a relației de schimb dintre oameni.

În calitate de determinante personale a comportamentului pro social au fost numite responsabilitatea socială și empatia deoarece acestea contribuie la apariția sentimentului nevoii de a ajuta, empatia ridicată ajută la înțelegerea mai bună a nevoilor altor oameni. O altă proprietate inerentă unei personalități prosociale este credința în dreptatea ordinii mondiale, exprimând ideea că, în general, oamenii primesc ceea ce merită

Analizând comportamentul persoanei Я.Рейковский (1981, pp. 14-22.) a evidențiat formele sociale pozitive și negative ale acestuia. Drept forme pozitive de comportament erau considerate: comportamentul altruist, comportamentul cooperant și comportamentul de ajutor [9]. S-a demonstrat că comportamentele prosociale servesc următoarelor scopuri: contribuie la bunăstarea noastră personală; vizează creșterea statutului și aprobării sociale; vizează protejarea stimei de sine; permit menținerea sub control și reglarea dispoziției emoționale [2].

Printre factorii ce favorizează comportamentul prosocial la elevi au fost numiți: mediul fizic și demografic, familia și apropiații; personalitatea și genul elevului; contextul/mediul școlar; relația profesor-elev; factorii situaționali; factorii emoționali; etc./ Elevii cu comportamente pro sociale se deosebesc de cei cu comportament antisocial prin capacitatea de a *coopera și colabora* cu cei din jur pentru realizarea unei acțiuni comune; a *sprijini pe colegi* atunci când situația o cere; a fi *toleranți* atunci când alegem în mod deliberat să nu interzicem sau să nu împiedicăm comportamentul altei persoane, chiar dacă noi îl dezaprobam și am avea puțința să-l influențăm; atitudine îngăduitoare.

Conținutul psihologic al „comportamentului prosocial” se dezvăluie prin motive și motivații care determină manifestarea și direcția unei activități constructive utile altor persoane sau societății. Psihologii (Тарасова Л.Н., 2013) observă că motivele comportamentului prosocial

pot varia semnificativ: de la un simț al datoriei și al supunerii atunci când sunt cerute sau amenințate și se termină cu obligații morale, o sete de recunoștință și pur și simplu respect pentru valorile sociale [11].

În concluzie:

Reieșind din cele expuse, considerăm că pentru a eficientiza asistența psihologică a elevilor cu comportament antisocial, pro social este necesară raționalizarea documentației psihologului școlar; dotare cu ghiduri, literatură specială, instrumentar pentru evaluarea psihologică, echipamente, spațiu de lucru; programe performante de calificare și recalificare; posibilitate de creștere profesională; conlucrarea eficientă a corpului didactic și administrației școlii cu psihologul. Totodată este importantă proiectarea unei traiectorii individuale pentru însoțirea elevului cu tulburări de comportament; elaborare programe de dezvoltare/formare a unui comportament adecvat; elaborarea de recomandări metodologice pentru psihologii și cadrele didactice din învățământul general.

Notă: Articolul este scris în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

Bibliografie:

1. ALBU E., *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. Editura Aramis Print S.R.L.2002. ISBN: 973-85940-4-9.
2. *Comportamente prosoziale – factori*. Disponibil: <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-din-oradea/psihologia-educatiei/comportamentul-prosocial-factori/3169798>
3. Cucer A. *Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor*. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, Filiala Iași. Iași: 2020. Paj.48-54. ISBN: 978-606-685-744-4.
4. Frick P.J., Dickens C. *Current perspectives on conduct disorder* // Curr. Psychiatr. Rep. 2006. Vol. 8. P. 59–72.
5. Morgan A.B., Lilienfeld S.O. *A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function* // Clin. Psychol. Rev. 2000. Vol. 20, N 1. P. 113–136.
6. Бубнова Л. И. *Социализация как фактор становления личности и девиации ее поведения* // Философия образования. 2006. № 1. с. 178

7. Илатовская Л.А.. *Психологическое сопровождение детей группы риска.* Журнал Социальная педагогика : Деловой журнал для социальных работников и педагогов. - 2011. - N 4. - С. 89-97.
8. Казакевич Т. Б., *Психолого-педагогическое сопровождение детей "группы риска"* Disponibil: <https://urok.1sept.ru/articles/616556>
9. Рейковский, Я. *Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я».* Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология . 1981. №1. с. 14–22.
10. Соболев С.И. *Роль эмпатийной установки в просоциальном поведении в теории Д. Батсона* / С.И. Соболев // *Личность, семья, общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. статей.* – М.: Эксмо, 2013. – №33. – с. 175–179.
11. Тарасова Л.Н. *К проблеме просоциального поведения в русской философской мысли.* [Текст] / Л.Н. Тарасова // *Сборник трудов SWorld.* – 2013. – Т. 24. – №3. – С. 43–46.
12. Хвостов А.А. *Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты.* / А.А. Хвостов. – М.: Прометей, 2005. – 471 с.

Creativitatea și inteligența umană: corelații, conexiuni și relaționări

Vasile VRÎNCEANU, director adjunct pentru educație, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică, doctorand ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI” Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul și Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

Rezumat. *Cunoașterea principalelor corelații, conexiuni și relaționări ale creativității cu inteligența reprezintă un punct de interes cognitiv și, deopotrivă, unul practic. În articolul propus pentru publicare avem scopul de a examina succint câteva astfel de relații dintre creativitate și inteligență. Ideea de a analiza această corelație reiese din faptul că educația și învățământul sunt profund implicate și esențial responsabile de relevanța soluțiilor, de forța argumentelor de susținere, de vectorialitatea și calitatea motivațiilor implicate în ideea valorificării optime a potențialului creator al resurselor umane pe care le pregătește și le gestionează - elevi, cadre didactice, instituțiile de specialitate și cele conexe ale acestora.*

Cuvinte cheie: *creativitate, inteligență, dotare, aptitudine, gândire logică.*

CREATIVITY AND HUMAN INTELLIGENCE: CORRELATIONS, CONNECTIONS AND RELATIONSHIPS

Summary. *Knowing the main correlations, connections and relationships of creativity with intelligence is a point of cognitive interest and, at the same time, a practical one. In the article proposed for publication, we aim to briefly examine some such relationships between creativity and intelligence. The idea of analyzing this correlation stems from the fact that education and teaching are deeply involved and essentially responsible for the relevance of solutions, the strength of supporting arguments, the vectoriality and quality of motivations involved in the idea of optimizing the creative potential of human resources. It manages them - students, teachers, the institutions themselves and their related ones.*

Keywords: *creativity, intelligence, endowment, aptitude, logical thinking.*

Introducere. Progresul culturii și civilizației depinde de actul creator uman. De aceea, nu întâmplător, *filosofi, esteticieni, literați și plasticieni, psihologi, sociologi, pedagogi, biologi, medici, informaticieni* s-au străduit și se străduiesc să explice acest fenomen complex; au fost elaborate numeroase teorii, s-au formulat sute de definiții care scot în evidență diferite aspecte. Nici teoriile, nici instrumentele elaborate pentru depistarea capacităților creative nu au oferit explicații definitive și complete cu privire la miracolul creator. Menționăm că în literatura din domeniul psihopedagogiei, actul creator este desemnat prin diferite sintagme: *gândire creatoare,*

gândire divergentă, inteligență fluidă, imaginație creatoare, imaginație constructivă, gândire aventuroasă, rezolvare de probleme etc.[4, p.201].

Paul Popescu-Neveanu [9], menționează faptul că creativitatea, ca formațiune sintetică de personalitate, dispune de o structură complexă ce unifică, în ordinea importanței, motivația și orientarea specifică, imaginația constructivă și *inteligenta*.

Subsistemul aptitudinal este puternic implicat în actul creator. Unele însușiri cognitive performante devin aptitudini: spiritul de observație, divergența, flexibilitatea și originalitatea gândirii, imaginația creatoare. Dintr-o anumită perspectivă, *inteligenta* este aptitudine generală. Aptitudinile sunt ansambluri de însușiri structurate într-un mod specific ce potențează obținerea unor performanțe calitative. Sunt sisteme operaționale stabilizate care asigură eficiența acțiunilor. Aptitudinile generale (*inteligenta*, învățarea, munca) și speciale (senzorio-motrice, intelectuale, sportive, artistice, tehnice, profesionale) creează temeiul operațional al conduitei creative. Și aptitudinile au un fond ereditar ce condiționează performanța. Înzestrarea genetică este necesară nu și suficientă. Potențialul primar de performanță trebuie actualizat, exersat, educat [4, pp.202-206].

În acest context, apare fireasca întrebare: *Sunt indivizii creativi mai inteligenți decât cei mai puțin creativi?* Deși la prima vedere răspunsul la această întrebare pare afirmativ, cercetările au ajuns la concluzii mult mai nuanțate. Merită menționat aici faptul că datele privind relația dintre creativitate și *inteligenta* sunt mixte și dificil de sintetizat și datorită felului în care a fost operaționalizată creativitatea. În unele studii, gândirea divergentă, măsurată prin teste clasice, a fost considerată măsură a *inteligentei* creative și pusă în legătură cu alți indicatori ai creativității, în timp ce alte studii au utilizat gândirea divergentă ca măsură a creativității, evaluând *inteligenta* prin instrumente ca Scalele Wechsler sau Matricile Progressive Raven [15, p.153].

Deși relația dintre *creativitate* și *inteligenta* este acceptată, nivelul acesteia este uneori controversat. Cercetările s-au focalizat pe trei situații ipotetice: *Dacă entitățile supuse analizei se întrepătrund, adică sunt interdependente? Dacă în mod clar creativitatea subsumează inteligența, aceasta din urmă constituind unul din factorii ei principali? În ce măsură creativitatea și inteligența sunt realități cu identitate proprie, total diferite, în special pentru situațiile în care *QI* depășește pragul valorii de 120?* [7, p.121].

Răspunsul plauzibil este cel al interdependențelor. Argumentul de fond îl constituie ideea conform căreia un subiect care are un *QI* ridicat nu se poate situa complet în afara unei zone non-creative. Riscantă este și ideea conform căreia creativitatea să fie confundată cu *inteligenta*, sau să se pornească de la premisa că *inteligenta* ar fi un factotum. Dimpotrivă, acceptăm că în modul cel mai natural creativitatea are implicate elemente ale *inteligentei*, la care se adaugă o

semnificativă încărcătură motivațional-afectivă, multiple straturi imaginative, substanță volitivă, atitudini prosociale sau cu valoare de transcendere semnificativă [10, p.489].

Noțiunile de *creativitate* și *inteligență* au fost adesea suprapuse, chiar și parțial, dar studiile au demonstrat că legătura dintre ele este foarte slabă. Corelația dintre rezultatele la testele de inteligență și rezultatele la probele de creativitate este foarte redusă (Torrance și Wu, 1981), ceea ce exclude orice formă de determinism. Altfel spus, pot exista copii foarte inteligenți și mai puțin creativi și invers. De fapt, dilema este rezolvată atunci când analizăm mai bine gândirea umană. Astfel, Guilford oferă un model în care gândirea are două forme: convergentă și divergentă. El susține (1983) că testele de inteligență se focalizează asupra modurilor de gândire convergentă, în timp ce creativitatea se bazează pe gândirea divergentă [3, p.81].

Oamenii creativi manifestă o astfel de abilitate într-un domeniu specific. La fel cum există diverse tipuri de inteligență, există și tipuri specifice de creativitate (creativitate tehnică, creativitate artistică, creativitate științifică). Dacă însă inteligența vizează mai degrabă abilitatea de a învăța lucruri noi și de a relaționa lucrurile existente, creativitatea presupune abilitatea de a produce lucruri originale, dar totuși utile sau, uneori, lucruri care nu au corespondent în realitate. Implicația este că o mare parte din oamenii creativi sunt inteligenți, însă reciproca nu este adevărată [5, p.153].

Scopul cercetării constă în identificarea corelațiilor, conexiunilor și a relaționărilor dintre creativitate și inteligență.

Rezultate și discuții. *Care este relația dintre creativitate și inteligență?* Creativitatea a fost definită adesea ca procesul de înfăptuire a unui lucru nou și util. Inteligența poate fi definită drept capacitatea unei persoane de a se adapta în mod deliberat la circumstanțe, de a le modela și de a le selecta. Cu toate că există multe alte definiții ale inteligenței și ale creativității, ele au cel puțin câteva elemente comune cu aceste definiții consensuale.

R. Ochse (1990) spunea: „Dacă inteligența înseamnă selectarea și modelarea circumstanțelor, ea este creativitate”. Pentru a alege și a modela circumstanțele astfel încât să ni se potrivească, avem nevoie de imaginație, ca să vizualizăm circumstanțele ce ar trebui să existe și modul în care aceste circumstanțe idealizate pot deveni realitate. Pe de altă parte, capacitatea de adaptare la circumstanțe - de a se modifica pe sine pentru a se potrivi cu împrejurările - implică, în mod caracteristic, puțină creativitate sau deloc și poate chiar să necesite suprimarea creativității, ca atunci când ne dăm seama că adaptarea la mediul școlar sau la cel de la locul de muncă înseamnă că nu trebuie să ne exprimăm ideile creative dacă nu vrem să avem note mai mici sau să fim mai puțin apreciați [13, p.200].

J.W. Getzels și I.S. Csikszentmihalyi (1972) afirmă că creativitatea și inteligența pot reprezenta procese diferite și în domenii diferite de activitate creativă pot fi necesare niveluri foarte variate de inteligență. De exemplu, s-ar putea ca un nivel înalt al inteligenței să nu-i fie indispensabil unui artist, însă ne așteptăm, fără nici o îndoială, să-l aibă un fizician care a primit premiul Nobel. Se poate spune, de asemenea, că în diverse domenii ale comportamentului inteligent este nevoie de niveluri foarte diferite de creativitate.

Vom trece în revistă idei care ilustrează completarea răspunsurilor posibile la întrebarea de mai sus: 1) creativitatea este un subansamblu al inteligenței; 2) inteligența este un subansamblu al creativității; 3) creativitatea și inteligența sunt ansambluri care se suprapun parțial; 4) creativitatea și inteligența sunt, în esență, același lucru (ansambluri care coincid); 5) creativitatea și inteligența nu au nici o tangență (ansambluri complet diferite). Au fost propuse toate aceste tipuri de relații. Cea mai convențională concepție este, probabil, cea a ansamblurilor care se suprapun parțial - cu alte cuvinte, inteligența și creativitatea se suprapun [ibidem, p.200-209].

În 1937, psihologul american G. Allport lansa termenul creativitate, dorind să răspundă unei necesități a timpului: reducerea difuziei terminologice pe care o întâlnea în noțiuni precum *talent, inteligență, dotare, aptitudine ș.a.* Spunem despre o persoană că este creativă dacă are capacitatea de a rezolva probleme în moduri noi, eficiente/corecte/estetice și valorizate social. Creativitatea este o dimensiune a intelectului universal valorizată; de aceea, produsele creative intră sub incidența patentelor și drepturilor de autor, iar pentru cele mai valoroase realizări se acordă distincții de mare prestigiu [14, p.147].

O primă fațetă pe care o vom expune este chiar cea a modalităților de definire. Creativitatea poate fi definită în multiple moduri. Lucas propune o definiție a creativității ca o stare mentală în care „toate inteligențele” sunt simultan activate [8, p.272]. Definind creativitatea drept o modalitate integrativă a personalității, a vieții ei reale, se deschidea calea provocărilor pentru anii care au urmat. Există trei tendințele în explicarea termenului de „creativitate”[9]:

1. Prima, plasa creativitatea în spațiul realizărilor superioare ale gândirii logice, suprasolicitând componenta rațional - *critică, programul și programarea.*
2. A doua, considera inteligența ca factorul prim al structurii creativității, dar nu singurul (*teoria lui J.P. Guilford*).
3. A treia, forța relativ superficial ruperea creativității de diversitatea formelor inteligenței, controversată doar la nivelul corelațiilor înalt semnificative.

Modelul intelectului elaborat de J.P. Guilford este valid din punct de vedere științific și reușește să delimiteze creativitatea (gândirea divergentă) de alte variabile intelectuale precum gândirea convergentă, memoria, percepția, raționamentul și luarea deciziilor.

Din multitudinea referințelor privind definirea noțiunii de creativitate prezentăm în tabelul nr.1. cele mai cunoscute, pe care le grupăm astfel:

Tabelul 1. Logica definițiilor complementare ale creativității [10, p.487-488]

CREATIVITATEA înseamnă:		Autor
Facultate	<i>de a „introduce în lume un lucru oarecum nou”</i>	J. Moreno
	<i>de a „lega dimensiuni până aici străine una de alta”</i>	A. Koestler
Act imaginativ	<i>„de a reorganiza elementele câmpului de percepție într-o formă originală și susceptibilă de a da loc la operații într-un câmp fenomenal oarecare”</i>	A. Moles, R. Claude
	<i>„care descoperă relații despre care omul încă nu avea cunoștință”</i>	M. Laborit
Aptitudine	<i>„de a produce soluții noi, fără a utiliza un proces logic, stabilind raporturi de ordine îndepărtată între fapte”</i>	G. Aznar
Formațiune, ansamblu	<i>„de calități și raporturi care duc la generarea noului, la originalitate”</i>	G. Allport
	<i>„ansamblu unitar al factorilor obiectivi și subiectivi care duc la realizarea de către indivizi sau grupuri a unui produs original și de valoare”</i>	A. Roșca
	<i>formațiune complexă de personalitate, focalizată pe nou, structurată în raport cu legile și criteriile originalității și constând dintr-o interacțiune specifică între segmentele aptitudinal - efective și atitudinal - orientative</i>	R Popescu, C. Făcăoaru
	<i>„structură (pattern) de trăsături caracteristice ale persoanei creative”</i>	J.P. Guilford
	<i>„formațiune hiper-complexă de personalitate și de grup generatoare de idei noi, caracterizată prin productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate”</i>	M. Roco
	<i>„configurație nouă a senzilor care nu are precedent specific”</i>	B. Ghiselin
Capacitate specifică	<i>„de a exprima și auto-exprima prin creații artistice și tehnice viața interioară a omului”</i>	B. Bratu
	<i>„de a elabora ceva (idee, unealtă, proces, lucrare de artă) care este în același timp absolut novator și valabil”</i>	T. Amabile
	<i>„de a realiza creații novatoare (originale, ingenioase, dar și adecvate, utile, adaptate în funcție de cerințele sarcinii)”</i>	Sternberg
	<i>„de transcendera a informației prin elaborarea unor sisteme de codare eficiente și aplicabile la informația dată”</i>	J.S. Bruner
Proces	<i>„compozițional care are ca rezultat unele obiecte, experiențe ori imagini noi”</i>	Murray
	<i>„de modelare a experienței în forme noi și diferite, de percepere a mediului în mod plastic și de comunicare către alții a experienței unice rezultate”</i>	I. Taylor
	<i>„care are ca rezultat o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social într-o perioadă anumită de timp”</i>	M. Stein
	<i>„de modelare a unor idei sau ipoteze, de testare a acestor idei și de comunicare a rezultatelor”</i>	E. R Torrance
	<i>„de a găsi soluții noi, de a da naștere unor idei sau unor lucrări necunoscute anterior”</i>	M. Bejat
Produs/formă comportamentală a personalității umane	<i>prin care „se produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social”</i>	A. Stoica - Constantin
	<i>„subiectul este apt să creeze ceva nou, original, adecvat realității, caracterizat prin originalitate și expresivitate, imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ”</i>	M. Roco
Fenomen	<i>„complex, unitar și dinamic ce angajează întreaga personalitate umană, implicând structura bio-psiho-socială și culturală a personalității și anumiți actori externi, pentru a realiza cea mai înaltă formă de manifestare a comportamentului uman, finalizată prin producerea noului ca valoare socială, fie el concret sau abstract”</i>	A. Stoica-Constantin

Modalitatea	„cea mai profundă și mai nobilă de fructificare a combustiei umane, formă de energie nepuizabilă”	A. Munteanu
Motivație, atitudine, dispoziția	„de a crea și care există în stare potențială la toți indivizii și la toate vârstele în strânsă legătură cu mediul socio-cultural”	N. Sillamy
	„de a face sau de a recunoaște inovații valoroase”	Lasswell

În baza analizeilgice a definițiilor complementare ale creativității, elaborăm o sinteză preliminară: conceptul de „creativitate” este polisemic și controversat, acceptă definiții descriptive și asociate (*înzestrare, excelență, genialitate, gândire divergentă, laterală, sinteză calitativă a dimensiunilor personalității, proces complex, produs obiectivat original, potențial uman generator de nou, cu utilitate pentru om și social*).

Creativitatea nu poate fi limitată la factorii intelectuali, gândire divergentă sau imaginație creatoare. Astfel, chiar în privința factorilor intelectuali, cercetările ar putea să vizeze și intuiția, memoria creativă, spiritul de observație. Mulți autori consideră că factori non-intelectuali precum motivația și atitudinile creative sunt cel puțin la fel de importanți ca imaginația creatoare și gândirea divergentă [11, p.39].

S-au elaborat chestionare specifice pentru atitudinile creative și se folosesc scalele unor cunoscute inventare de personalitate pentru evaluarea factorilor nonintelectuali. S-a mai sugerat ideea că *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și elaborarea* nu sunt criteriile cele mai specifice sau nu sunt suficiente pentru aprecierea creativității. H. Gardner apreciază că în cazul creativității intervin cel puțin șapte competențe discrete: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența spațială, inteligența kinestezică, inteligența muzicală, inteligența interpersonală și inteligența intra-personală [16, pp.188-189].

La un nivel intuitiv, omul inteligent este acela care este capabil de a rezolva problemele ce apar în viața cotidiană cu mai multă ușurință decât majoritatea oamenilor. Nu a putut fi încă formulată o definiție a inteligenței care să mulțumească pe toți psihologii. În scop didactic vom folosi următoarea definiție a inteligenței: inteligența generală este „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi”.

Conceptul de inteligență ca aptitudine generală poate fi identificat încă de la Aristotel, dar Galton este cel care a susținut că diferențele de inteligență sunt ereditare. În cartea sa din 1869, *Geniul ereditar*, autorul a observat că fiii unor personalități devin adesea ei înșiși oameni de seamă. Din păcate, Galton nu ținea cont de faptul că starea materială a familiei și nivelul educației puteau juca aici un rol important. În tradiția lui John Locke, Galton considera că toate cunoștințele ajung în mintea omului pe căi senzoriale. De aceea, el a concluzionat că diferențele individuale de inteligență provin din diferențe ale capacităților senzoriale [3, p.74].

Se pare că definiția cea mai apropiată de înțelegerea modernă a inteligenței a fost dată de Descartes. Filosoful francez definea inteligența drept „mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri”. Găsim în această definiție intuirea celor două poziții actuale ale noțiunii de *inteligență*: *ca sistem complex de operații; ca aptitudine generală*.

Când vorbim despre inteligență ca sistem complex de operații care condiționează modul general de abordare și soluționare a celor mai diverse sarcini și situații problematice, avem în vedere operații și abilități cum ar fi: adaptarea la situații noi, generalizarea și deducția, corelarea și integrarea într-un tot unitar a părților relativ disparate, anticiparea deznodământului și consecințelor, compararea rapidă a variantelor acționale și reținerea celei optime, rezolvarea ușoară și corectă a unor probleme cu grade crescânde de dificultate.

Toate aceste operații și abilități relevă cel puțin trei caracteristici fundamentale ale inteligenței: 1) capacitatea ei de a soluționa *situațiile noi*, cele vechi, familiare fiind soluționate cu ajutorul deprinderilor și obișnuințelor; 2) *rapiditatea, suplețea, mobilitatea, flexibilitatea ei*; 3) *adaptabilitatea adecvată și eficiența* la împrejurări (nu întâmplător Pierre Janet o definea drept „o conduită pe măsură”).

Inteligența apare deci ca o *calitate a întregii activități mentale*, ca expresia organizării superioare a tuturor proceselor psihice, inclusiv a celor afectiv-motivaționale și voliționale. Numai pe măsură ce se formează și se dezvoltă mecanismele și operațiile tuturor celorlalte funcții psihice vom întâlni o inteligență suplă și flexibilă. Leibniz a intuit cel mai bine acest aspect, el referindu-se la inteligență ca expresie a *efortului evolutiv al conștiinței* [16, p.298].

Inteligența este capacitatea globală de cunoaștere a lumii, gândire rațională, capacitatea de a învinge provocările vieții. Comentatorii acestei definiții arată că importanța ei constă în faptul că vede în inteligență capacitatea de a acumula cunoștințe, de a funcționa rațional și efectiv și mai puțin un simplu rezervor de cunoștințe. Această capacitate ne permite să ne capitalizăm puterile, să ne compensăm slăbiciunile, să modificăm mediul înconjurător astfel încât ea să corespundă mai bine îndemănrilor noastre adaptative.

Unii autori au avut curiozitatea de a compara noțiunea populară de *inteligență* cu cea academică. Oamenii simpli intervievați în supermarketuri, în librării, în stații de metrou au considerat că inteligența dispune de trei componente: 1) abilități de rezolvare a problemelor; 2) abilități verbale; 3) competență socială. Psihologii experți au fost în mare măsură de acord cu aceste caracteristici, adăugând însă două corective: 1) ei cred că motivația este un ingredient important al inteligenței academice (unele atribute, ca: *dedicare, persistență, muncă asiduă* simt considerate distinctive pentru persoanele inteligente); 2) experții înlocuiesc competența socială

cu atribute specifice inteligenței practice (pentru ei atribute ca: sensibilitate, onestitate, franchețe nu sunt specifice inteligenței) [ibidem, p.298].

Controversa cu privire la raportul dintre inteligență și creativitate n-a fost însă gratuită, ea a contribuit la dezvoltarea cercetărilor asupra creativității. Alți autori, încercând să corijeze o serie de deficiențe ale cercetărilor predecesorilor, au descoperit că nu inteligența în general contează în procesul creator, ci un anumit nivel al ei. S-a considerat că pentru a se obține performanțe creative este necesar un *nivel minim* de inteligență, care variază de la un domeniu la altul de activitate. Pentru activitatea științifică nivelul minim al coeficientului de inteligență ar fi de 110, iar pentru activitatea artistică de 95-100. Peste acest nivel minim, un coeficient de inteligență mai ridicat nu garantează o creștere automată a creativității. Un șir de cercetări (Moran *et al.*, 1963; Krescher, Ledger, 1985) au descoperit că scorurile peste medie sau foarte scăzute la testele de inteligență au o asociație scăzută cu creativitatea. Dacă o inteligență crescută nu garantează activitatea, o inteligență scăzută lucrează împotriva ei [15, p.310].

O frână în calea creativității o poate reprezenta și un nivel foarte înalt al inteligenței. A apărut, astfel, problema coeficientului de inteligență *optim* pentru activitate. Studiile lui D.K. Simonton (1984) arată că nivelul optim al I.Q.-ului pentru creativitate este de 19 puncte deasupra mediei subiecților dintr-un câmp de investigație. Când persoanele au un nivel optim de inteligență, performanțele lor creative sau non-creative se datorează factorilor non-intelectuali (motivaționali și de personalitate). Decurge de aici ideea că nu atât nivelul de inteligență în sine contează, ci *modul de utilizare* a sa. Se poate vorbi de o utilizare creativă a inteligenței sau de una necreativă, sterilă. Sterilitatea inteligenței nu este o consecință directă a insuficienței dezvoltării a inteligenței, ci a absenței sau a insuficienței dezvoltării a altor atribute specifice creativității (fantezie creatoare redusă, slabă independență a gândirii, slabă originalitate etc.) [1, p.111].

Comentând această concluzie, A. Roșca se întreabă dacă există într-adevăr o inteligență medie sau peste medie sterilă sau este vorba de o deficiență a motivației, a caracterului, a altor factori non-intelectuali ce țin de personalitate. Psihologul român înclină către acest punct de vedere și aduce drept argument mobilizarea pentru creativitate a unor persoane până atunci non-creatoare, prin stimularea motivației, perseverenței, atitudinilor [12, p.53].

Părerea noastră este că principala dificultate în stabilirea unei corelații corecte între cele două dimensiuni ale personalității provine din extrapolarea nejustificată a corelațiilor rezultatelor *testelor* de inteligență și creativitate asupra inteligenței și creativității, considerate forme de activitate umană. Dacă le interpretăm din această ultimă perspectivă, este imposibil să nu remarcăm că se influențează reciproc. Are dreptate M. Bejat când afirmă că inteligența intervine de-a lungul întregului proces creator, evident, cu ponderi diferite în cele patru faze ale acestuia,

mai mult în prima (prepararea) și ultima (verificarea) și mai puțin în celelalte. Au dreptate și alți autori care arată că, uneori, nivelurile înalte de creativitate pot compensa scorurile scăzute la inteligență. Dacă la acestea vom adăuga și modul interacțiunii dintre creativitate și inteligență în cadrul activităților desfășurate în grup sau al altor forme de activitate, cum ar fi activitatea științifică și activitatea de învățare [6], imaginea noastră va deveni mult mai clară. Numai dinamica interacțiunilor susținute dintre inteligență și creativitate poate explica dinamica personalității.

Până pe la mijlocul secolului trecut (XX) se credea că între creativitate și inteligență este o legătură strânsă și directă. Dacă cineva are creativitate înaltă înseamnă că el are și inteligență înaltă etc. Psihologii Baroczi și Olah au efectuat un studiu pe elevi preadolescenți care consta în următoarele. Subiecților li s-au aplicat teste de inteligență și teste de creativitate [17].

La fel ca spiritul critic, cel creativ este considerat o competență unică, transversală, ce se realizează longitudinal, „de-a lungul” disciplinelor de studiu și al practicilor educative. La baza sa stau abilități intelectuale bine delimitate în patru categorii, pe care le surprindem în tabelul 2.

Tabelul 2. *Abilități intelectuale care intervin în creativitate* [2, p.429]

Categoria de abilități intelectuale	Abilitățile intelectuale componente	Explicitarea abilităților intelectuale
<i>Legate de divergență</i>	- Fluiditatea	• Producție divergentă de idei, unități, relații, sisteme.
	- Flexibilitatea	• Producție divergentă de clase și de transformări.
	- Originalitatea (flexibilitatea adaptativă)	• Producție divergentă de transformări.
	- Elaborarea	• Producție divergentă de implicații.
<i>Legate de cogniție</i>	- Sensibilitatea probleme (curiozitatea)	• Cunoaștere, căutare sau descoperire de implicații.
<i>Legate de convergență</i>	- Redefinirea	• Realizarea de transformări convergente.
<i>Legate de evaluare</i>	- Raționare logică încercări și erori	• Realizarea de evaluări, alegere de implicații.

Așa cum am arătat anterior, creativitatea nu poate fi redusă la componenta ei intelectuală, ci trebuie privită ca un fenomen complex, cu dimensiuni multiple, dar, în același timp, unitar, care angajează întreaga personalitate și întregul potențial al individului.

Relația dintre creativitate și inteligență a fost exprimată sub forma *teoriei pragului*, elaborată de către Torrence și Guilford, care presupune o relație non-liniară între cele două. Astfel, în condițiile unui IQ mai mic de 120, corelația dintre inteligență și creativitate ar fi pozitivă și semnificativă, în timp ce la un IQ de peste 120, corelația nu ar mai fi semnificativă. Astfel, cu cât nivelul de inteligență este mai ridicat, este mai ridicat și nivelul de creativitate, dar numai

până la limita intelectului mediu-superior. Dincolo de acest prag, creativitatea nu mai este semnificativ relaționată cu inteligența. Acest prag este mai scăzut pentru creativitatea artistică și mai ridicat pentru creativitatea științifică, pentru că în domeniul științific, acumularea bagajului de cunoștințe premergător actelor de creație presupune un nivel mai ridicat de abilități cognitive [14, p.153].

Faptul că la nivel înalt creativitatea nu este strâns legată de inteligență este ilustrat și de celebrul studiu al lui Terman (1925-1959), care a urmărit longitudinal, până la maturitate, un grup de copii cu IQ de peste 130. Studiul au arătat că, deși mulți dintre acești copii au ajuns să aibă cariere de succes, inclusiv în domeniul științific, niciunul nu a ajuns să fie considerat creator de geniu. Pe de altă parte, doi copii care au fost luați inițial în considerare, dar nu au fost incluși în studiu pentru că nu îndeplineau criteriile de IQ au ajuns să câștige premiul Nobel [ibidem p.153].

În acest context de idei, precizăm că în vederea imaginării unor strategii comprehensive de dezvoltare a creativității, pe lângă explicitarea din perspectivă cognitivă a acesteia, este necesară luarea în considerare a tuturor dimensiunilor personalității, a întregului potențial intelectual, psihomotoriu, afectiv și motivațional al elevilor, precum și a factorilor de mediu. Așadar activitățile creatoare corespund și răspund unor nevoi emoționale ale elevilor - cea de a realiza și de a se realiza, de a se (auto)perfecționa și (auto)depăși, de a se modela și împlini ca personalitate autonomă.

Concluzii

1. Creativitatea, ca formațiune sintetică de personalitate, dispune de o structură complexă ce unifică, în ordinea importanței, motivația și orientarea specifică, imaginația constructivă și inteligența;
2. Inteligența este capacitatea globală de cunoaștere a lumii, gândire rațională, capacitatea de a învinge provocările vieții;
3. Noțiunile de *creativitate* și *inteligență* au fost adesea suprapuse;
4. Relația dintre creativitate și inteligență a fost exprimată sub forma *teoriei pragului*, elaborată de către Torrence și Guilford, care presupune o relație non-liniară între cele două;
5. Foarte importantă este abordarea operațională a relației dintre creativitate și inteligență, mult mai nuanțată, care să ia în considerare diferitele niveluri semantice în funcție de domeniul în care se manifestă capacitatea de creație.

Referințe bibliografice:

- 1.BEJAT, M. *Talent, inteligență, creativitate*. București: Științifică, 1971.
- 2.BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013, 470 p. ISBN 978-973-46-3359-3.

3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom 2005, 301 p. ISBN: 973-683-048-9.
4. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*, Vol. I. București: Aramis, 2001, 325 p. ISBN 973-8294-00-2.
5. MIH, V. *Psihologie educațională*. Volumul I, Cluj-Napoca: ASCR, 2010, 302 p. ISBN 978-973-7973-85-6.
6. MORARU, I. *Strategii creative trans-disciplinare*. București: Academiei Române, 1992.
7. NEACȘU, I. *Psihopedagogia creativității*. Curs universitar. Facultatea de psihologie și Științe ale Educației: București: Universitatea din București, 2000.
8. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6087-2.
9. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 387
10. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R., et alții, *Pregătirea psihopedagogică*. Iași: Polirom, 2008, 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
11. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004, 245 p. ISBN 973-681-630-3.
12. ROȘCA, A. *Creativitate generală și specifică*. București: Academiei Române, 1981.
13. STERNBERG R.- J., O'HARA U.-A. *Creativitatea și inteligența*. În: Sternberg R.-J. Manual de creativitate. Iași: Polirom, 2005, 291 p. ISBN 973-681-808-X.
14. SZENTAGOTAI-TĂTAR, A., DAVID, D. *Tratat de psihologie pozitivă*. Iași: Polirom, 2017, 339 p. ISBN 978-973-46-6234-9.
15. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Pro Humanitate, 2000, 300 p. ISBN 978-973-46-1520.
16. ZLATE, M. *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași-București: Polirom, 2001, 432 p. ISBN 973-683-697-5.
17. <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-transilvania-din-brasov/psihologia-personalității/tema-6-creativitatea/10877525> (accesat: 02.03.2022)

Abordarea multidisciplinară în recuperarea persoanelor cu problemele alcool-corelate

*Maria-Alexandra, Hasnaș Psiholog clinician ACAR „Don Orione”, Iași
Andreea, Cochiorca Asistent social specialist ACAR „Don Orione”, Iași.*

Rezumat

Conform studiului lui Max Griswold (Griswold, M & all, 2018), România se regăsește pe primul loc în ceea ce privește consumul de alcool la bărbați, cu aproximativ 8,2 unități alcool/zi, și cu toate acestea nu există niciun plan național de prevenire și soluționare a acestei probleme.

Abordarea bio-psiho-socio-spirituală, folosită în procesul de recuperare, este una sistemică, ecologico-socială, denumită Metoda Hudolin, care are la bază Clubul (grupul de suport) și vizează menținerea abstenenței pe termen lung, prin schimbarea stilului de viață. Clubul este format din persoane care au probleme legate de consumul de alcool-corelate, precum și din membrii familiilor acestora, sub supravegherea unui operator (moderator) special format pentru a aplica metodologia sistemică.

Dezvoltarea ideii de Club (grup de suport) a început după anul 1950, când problemele legate de alcool, tratate până atunci doar în spitale și aziluri, au apărut cu o frecvență tot mai mare în atenția medicinei generale și, în special, a psihiatriei (Vl. Hudolin, 1997). Însă, o definiție clară a abordării bio-psiho-sociale pentru persoanele dependente de alcool și pentru familiile acestora, o găsim după anul 1990, unde atât aspectul psihologic, cât și cel social, începe să aibă întâietate în tratarea alcoolismului, pe lângă cel medical, care până atunci reprezentase singura metodă de tratament în această problemă.

Protejarea sănătății în ceea ce privește alcoolismul se limitează adesea, chiar și astăzi, la tratarea complicațiilor de natură fizică și la invitația inevitabilă de reducere a consumului de alcool. Însă, în mod clar, această recomandare nu are sens atunci când este adresată unui persoane dependente de alcool (Vl. Hudolin, 1991). Tot la începutul anului 1990, prof. Vladimir Hudolin a început să propună „Cluburilor Alcoolicilor în Tratament” un studiu teoretic și practic despre spiritualitatea antropologică. Aceasta a fost etapa în care spiritualitatea a ajuns a patra dimensiune în tratarea alcoolismului (Vl. Hudolin, 1993).

În România, Asociația Cluburilor Alcoolicilor în Recuperare “Don Orione” este singura organizație apolitică, non-profit, neguvernamentală, care aplică Abordarea Ecologico-Socială (Metoda Hudolin), în parteneriat cu Congregația „Don Orione” Iași și Congregația Misionară Slujitoarele Duhului Sfânt, sub patronajul științific al Școlii

Europene de Alcoologie și Psihiatrie Ecologică din Italia, care funcționează în scopuri sociale caritabile și cultural-educative și care oferă servicii de recuperare psiho-socială, post-cură persoanelor cu probleme alcool-corelate și complexe și familiilor acestora.

Programul constă în evaluare/consiliere medicală/psihologică/socială/spirituală, individuală, familială și de grup, educație pentru sănătate, terapie ocupațională, integrare în grup de ajutor reciproc, în regim de post-cură (post-dezintoxicare), activitatea Clubului desfășurându-se în paralel cu activitatea Centrelor de Recuperare.

Perspectiva biologică

Dimensiunea biologică impune dezintoxicarea/ menținerea abstenenței de cel puțin 7 zile, (excluzând problematica complicațiilor asociate sevrajului) și stabilirea unei scheme eficiente de tratament, fiind primul pas în procesul de recuperare. Din perspectivă medicală, dependența de alcool este considerată o tulburare psihică (ICD-F10.1, F10.2), fapt ce implică aplicarea tratamentelor psihopatologice. Astfel, în procesul de recuperare Post-Cură au loc următoarele etape: *etapa inițială* (intervenția inițială prin evaluarea persoanelor care doresc să parcurgă programul de recuperare), *etapa de intervenție propriu-zisă* (evaluare psihiatrică, consolidare prin educație pentru sănătate, atingerea obiectivelor medicale), *prevenirea recăderilor* (includerea în cadrul unui Club, activități de prevenire și informare cu privire la consumul de alcool-corelate).

Cu alte cuvinte, procesul de abstenență pe termen scurt (dezintoxicarea) și, respectiv, pe termen lung (reintegrarea socio-familială) se realizează prin mai multe căi, și anume: prin facilitarea accesului către serviciile medicale de urgență în eventualitatea spitalizării în faza de dezintoxicare, prin transferul direct din unitatea spitalicească în centru, prin menținerea unei legături puternice și facilitarea comunicării cu medicul de familie, respectiv psihiatru, în evidențierea și aflarea pacientului, prin parcurgerea programului și prin continuarea participării la grupul de suport.

Perspectiva psihologică

Este bine studiat faptul că alcoolul poate provoca numeroase tulburări psihice, atât în fază de intoxicație acută, cât și în fază de intoxicație cronică. De cele mai multe ori, persoana dependentă de alcool are tulburări psihice și, aproape întotdeauna, tulburări de comportament care afectează fiecare aspect al vieții a persoanei în cauză (Vl. Hudolin, 1991). Din punct de vedere psihologic, trăsăturile întâlnite frecvent în dependența de alcool sunt compulsia, preocupare, controlul defectuos, persistența, recidiva, dorința intensă (craving), precum și rușinea, înșelăciunea și manipularea (Maté, 2008).

Din perspectivă psihologică, problemele legate de consumul de alcool se supun, în general, principiilor comportamentale obișnuite (Miller & Brown, 1997), dependența de alcool fiind considerată tulburare de comportament (DSM V, 2013). Această dimensiune abordează problemele de natură psihologică (comorbidități și alți factori psihici implicați în mecanismul dependenței), prin aplicarea scalelor psihometrice, întocmirea rapoartelor psihologice, consiliere psihologică (individuală, de grup și familială) și realizarea activităților pentru sănătate. Cazuistica întâlnită acoperă un spectru larg de afecțiuni psihice de Axa I tulburări afective (depressive, anxioase, compulsiv-obsesive, bipolare), deficiențe mintale sau tulburări de personalitate de Axa II (borderline, paranoidă, schizoidă), dependențe (alcool, substanțe psihotrope, jocuri de noroc), tulburări cognitive (demențe mixte, Alzheimer).

Majoritatea cazurilor, din perspectiva acestei problematici, sunt reprezentate de persoane peste 18 de ani cu diagnosticul de sindrom de dependență etanolică, depresie și tulburări cognitive asociate. De asemenea, au fost frecvente tulburările anxioase și tulburările mentale și de comportament datorate consumului excesiv de alcool, precum și tulburările de personalitate (paranoidă, schizotipală, antisocială, dependentă, obsesiv-compulsivă, evitantă, borderline).

Perspectiva socială

Dependența de alcool se declanșează și se dezvoltă în sânul societății, într-un anumit context social. Recuperarea persoanei dependente de alcool și a familiei acesteia presupune reintegrare socială și implică activarea societății în acest proces.

Din perspectiva socială, problema consumului de alcool-corelate poate fi preluată din anumite modele sociale prezente chiar și în ziua de azi. De-a lungul timpului, aceste modele au fost identificate la nivel teoretic, după cum urmează: *modelul bolii* (modelul are în vedere „puterea exemplului”, aspect ce arată că cei mai buni agenți în a ajuta alți dependenți, care se confruntă cu un consum abuziv de alcool-corelate, sunt chiar abștinenții recuperați), *modelul învățării sociale* (acesta ne prezintă probabilitatea riscului de a deveni dependent de o substanță având un exemplufidel în perioada copilăriei/ a adolescenței prin presiunea socială, a unui anturaj problematic sau a exemplului familial), *modelul sistemic*, *modelul socio-cultural* și multe alte modele teoretice (Rădulescu, Dâmboeanu, 2006).

Alcoolismul este o tulburare sistemică. Aceasta înseamnă că nu este o tulburare care afectează doar individul, ci și întregul sistem cu care individul este în relație. Prin urmare, tratamentul e important să fie efectuat și din perspectiva sistemică. Sistemul primar și cel mai important fiind familia. Perspectiva socială își propune să producă schimbări treptate și

în viața fiecărui membru al familiei din care persoana dependentă face parte, tocmai pentru a se produce o „homeostazie generală” (Hudolin, 1991).

Persoanele dependente de alcool-corelate trec prin diferite situații de criză la nivel de societate, precum: marginalizare socială, excludere, etichetare negativă, șomaj, izolare socială, randament scăzut la serviciu și multe alte situații nefavorabile, ce vor determina persoana să se deresponsabilizeze din sistemul social. Un alt rol al aceste dimensiuni este acela de a ajuta persoana dependentă de alcool să conștientizeze situația de criză în care se află și împreună cu specialistul să identifice cele mai bune strategii de a le face față.

Această dimensiune are în vedere, realizarea anchetei sociale, instrument ce oferă informații de tip social (domiciliu beneficiar, starea civilă, studii, profesia, situația actuală profesională), familial (istoric familie de origine și familia proprie a beneficiarului, după caz), economic (situația financiară prezentă) și istoric consum etanolic. În urma problemelor identificate de natură socială, asistentul social desfășoară activități de educație pentru sănătate abordând diverse teme specifice, ce au ca scop de reintegrare socială a persoanei dependente, cât și a familiei acesteia prin consiliere individuală, familială și de grup (grup de suport).

Perspectiva spirituală

Una din dimensiunile mai puțin studiate, în ceea ce privește alcoolismul, este dimensiunea spirituală. Prof. V. Hudolin vorbea spre sfârșitul vieții, despre „spiritualitatea antropologică”, ca un element fundamental pentru grupurile de suport. Spiritualitatea antropologică este ca o „cultură umană generală existentă” care trebuie protejată și promovată (VI Hudolin, 1993). Timpul nu i-a permis să dezvolte foarte mult acest aspect, dar a încredințat-o generațiilor viitoare pentru a o dezvolta și traduce mai bine în realitate.

Luptând pentru drepturile fundamentale ale omului, pentru solidaritate, prietenie și dragoste, încercând să accepte diversitatea și conviețuirea și învățând să promoveze pacea, clubul (grupul de suport) face tot ce poate pentru a proteja valorile spirituale, acele valori care sunt specifice speciei umane și care o fac diferită de toate celelalte creaturi care o înconjoară. Societatea de astăzi se află într-o criză spirituală foarte profundă, iar această dimensiune vine în ajutorul persoanelor dependente prin redescoperirea sinelui, acceptarea limitelor și dezvoltarea relațiilor, într-o manieră armonioasă (Vieri, Guidoni, 2001).

Fiecare persoană are diferite nevoi care corespund diferitelor dimensiuni ale sale. Cele mai evidente sunt nevoile materiale care corespund părții biologice, dar mai sunt și alte nevoi cum ar fi nevoia socială, de a avea relații semnificative. Cele mai profunde nevoi ale persoanei sunt în interiorul său și sunt evidențiate de dorința profundă de a găsi un sens vieții, nevoia de a se simți împlinit. Cercetând aceste nevoi, descoperim cum fiecare persoană are

diferite întrebări și frici care îl preocupă: „Cum pot fi fericit când viața mea este plină de probleme? Ce se va întâmpla după moarte? Se merită să iubești dacă într-o zi voi muri? Ce se va întâmpla cu persoanele dragi?”. În special, la persoanele dependente apare întrebarea: „Cum pot fi eu fericit, împlinit când nu mai pot recupera timpul pierdut, când în viața mea sunt daune pe care nu le mai pot recupera, când nu- mi mai pot recupera pe deplin familia sau sănătatea?”. Cine nu a întâlnit provocări puternice în viață, poate neglija cu mai multă ușurință aceste întrebări care provin din dimensiunea spirituală. În schimb, la persoanele cu probleme alcool-corelate acestea sunt mai evidente, căci simt nevoia urgentă să găsească o soluție în ceea ce privește golul interior pe care îl simt (Trabucchi, 1988).

Astfel, dimensiunea spirituală devine esențială în procesul de recuperare a persoanei dependente, întrucât diferitele probleme au rădăcini profunde în adâncul inimii. Doar găsind un răspuns la întrebările profunde, un sens pentru viața sa, persoana va avea un motiv pentru care sălupte și va avea puterea să-și accepte situația și să trăiască frumos viața sa, în ciuda tuturor pierderilor. Până la urmă, în esență, dependența reprezintă o manifestare a golului interior, a acelei lipse care este înlocuită cu surogate. Prin îngrijirea părții spirituale, persoanele sunt ajutate să conștientizeze căutările interioare, dorințele cele mai profunde, impactul pe care l-au avut diferitele experiențe asupra inimii lor, asupra sensului vieții lor.

Îngrijirea dimensiunii spirituale a persoanei în procesul de recuperare din cadrul Asociației Cluburilor Alcoolicilor în Recuperare „Don Orione” se realizează în respect față de orice confesiune, respectând totodată sensibilitatea fiecărui beneficiar, procesul său de conștientizare și deschidere. De asemenea, se pliază și se adaptează în funcție de nevoile beneficiarilor incluși în program.

Confirmări ale eficienței programului de recuperare ACAR „Don Orione” (Metoda Hudolin)- cercetări științifice

În studiul *Situațiile de criză pe fondul consumului de alcool* (A. Cochiorca, M. Rădoi, 2020) în cadrul *capitolului IV. Rezultatele cercetării, subcapitolul 4.5. Analiza datelor* s-a demonstrat că în cazul situațiilor de criză induse de dependența de alcool, persoanele ce se află într-un grup de suport se raportează diferit la situațiile de criză ce vin pe fondul abstenenței, una din soluții identificate de ei fiind sprijinul venit din partea echipei multidisciplinare a Asociației Cluburilor Alcoolicilor în Recuperare „Don Orione”.

În studiul *Dimensiuni psihosociale ale dependenței de alcool* (O. Ciurdea, C. Soponaru, 2020) în cadrul *subcapitolului 4.2. Metodologie, 4.2.1. Variabile*, s-a urmărit efectul programului rezidențial de recuperare ACAR „Don Orione” pentru persoane

dependente de alcool asupra anumitor aspecte cognitive (autoeficacitate abstenență alcool, expectanțe pozitive despre alcool) și afective (depresie, anxietate, stres).

Există diferențe semnificative în ceea ce privește rezultatele subiecților la autoeficacitatea abstenenței de alcool pre-test și autoeficacitatea abstenenței de alcool post-test ($t(16)=-4,67$; $p=0,000<0,001<0,05$), în sensul că rezultatele obținute de subiecți la post-test sunt semnificativ mai ridicate decât cele de la pre-test.

Există diferențe semnificative în ceea ce privește rezultatele subiecților la expectanțele pozitive despre alcool pre-test și expectanțele pozitive despre alcool post-test ($t(16)=5,47$; $p=0,000<0,001<0,05$), în sensul că rezultatele obținute de subiecți la post-test sunt semnificativ mai scăzute decât cele de la pre-test. Există diferențe semnificative în ceea ce privește rezultatele subiecților la depresie, anxietate și stres pre-test și post-test ($t(16)=4,44$; $p=0,000<0,001<0,05$), în sensul că rezultatele obținute de subiecți la post-test sunt semnificativ mai scăzute decât cele de la pre-test.

Concluzii

Pornind de la experiența practică, îmbinarea celor 4 dimensiuni s-a dovedit a fi cea mai eficientă metodă de intervenție în tratamentul dependenței de alcool. Metoda de lucru se bazează pe cea propusă de V. Hudolin, iar inițial în România a inclus intervenția unui medic și a unui asistent social. Chiar dacă a oferit rezultate mai bune decât o spitalizare, în timp s-au observat carențe. Beneficiarii care au parcurs programul de recuperare cutoate cele 4 dimensiuni, au reușit să producă o schimbare a stilului de viață și o reintegrare socio-familială mai puternică. Aspectul dinamic al acestei metode se concretizează prin corelarea acestor dimensiuni, într-o manieră constantă, de lungă durată, prin participarea la grupul de suport și intervenții punctuale în situații de criză (incluzând una sau mai multe din cele patru dimensiuni enumerate anterior).

Bibliografie

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

Ciurdea O., Soponaru C. (2020), *Dimensiuni psihosociale ale dependenței de alcool*, Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași.

Cochiorca A., coord. științific Rădoi M. (2020), *Situațiile de criză pe fondul consumului de alcool*, Universitatea „Al.I.Cuza” Iași, Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice, Master Supervizare și Planificare Socială.

Maté, G. (2008). *In the realm of hungry ghosts: Close encounters with addiction*. Random House Digital, Inc..

Griswold, M & all, (2018). *Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990-2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016*. The Lancet, 392, 1015-1035.

Hudolin Vi., (1997), “*Basi teoriche e sviluppo della Metodologia dei Club degli Alcolisti in Trattamento (CAT)*” in “Vladimir Hudolin” (a cura di) di Corlito G., Santioli L., Erickson, Trento.

Hudolin Vl., (1993), *Atti I° Congresso Spiritualità Umana per il nuovo Millennio*, Monselice (Pd). Hudolin Vl., (1991), *Manuale di Alcolologia*, Erickson, Trent.

Lăzărescu, Mircea & all (2016) *ICD-10 Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament. Descrieri clinice și îndreptare diagnostice*. Editura TREI, București.

Miller, W. R., & Brown, S. A. (1997). *Why psychologists should treat alcohol and drug problems*. *American Psychologist*, 52(12), 1269–1279.

Rădulescu S., Dâmboeanu, C. (2006), *Consumul și abuzul de alcool ca problemă medicală și socială*

în „Revista Română de Sociologie”
nr.5-6, p.433-461, București (accesat

[https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.5-6-](https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.5-6-2006/SORIN%20M.%20RDULESCU%20CRISTINA%20DÂMBOEANU-2.pdf)

2006/SORIN%20M.%20RDULESCU%20CRISTINA%20DÂMBOEANU-2.pdf

Trabbucchi, Cherubino (1988), *Curare la psiche elevando lo spirito*, Editura Queriniana, Brescia, Italia.

Vieri, Anna & Guidoni, Guido (2001). *La spiritualita' antropologica nell'approccio ecologico- sociale ai problemi alcolcorrelati e complessi. Il messaggio di cambiamento del club per una nuova cultura di pace*. Scuola Nazionale di Perfezionamento in Alcolologia.

Simptomatologia anxioasă la balerinii specializați în dans clasic

Alexandra-Cristina Nicolescu, Drd. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău¹⁰

Aurelia Glăvan, Dr.hab. în psihologie, conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol¹¹

Pentru balerinii profesioniști, dansul reprezintă un mod de viață, nu doar un hobby. Competiția reprezintă un domeniu cu care vin în contact zilnic, fie că ne referim la necesitatea de a se autodepăși de la o zi la alta și de la un sezon la altul, competiția care apare între colegi pentru a câștiga un statut și un loc mai bun în companie, dar și concursurile la care participă, cu scopul de a câștiga renumele și pe plan internațional, nu doar local. Practicarea cu succes a dansului clasic presupune elaborarea unui program strict, atât mental, cât și fizic, impune respectarea anumitor rigori tehnice și deținerea unor calități fizice deosebite, motiv pentru care situațiile anxiogene cu care aceștia se confruntă pot reprezenta un aspect important din viața lor.

În *Dicționar de Psihologie* anxietatea este definită astfel: „tulburare a afectivității manifestată prin stări de neliniște, teamă și îngrijorare nemotivată, în absența unor cauze care să le provoace” (Popescu-Neveanu, 1978, p. 57). Anxietatea reprezintă o teamă ce nu are un obiect bine definit, aceasta putând fi însoțită și de simptome precum: tahicardie, transpirație frecventă, tulburări de somn, hipertensiune arterială, amețeală, nod în gât, gol în stomac etc., toate acestea, de cele mai multe ori neavând o cauză fiziologică (Holdevici, 2011, pp. 22-25).

Conform D.M. Podea et al. simptomatologia anxioasă poate cuprinde manifestări somatice sau psihice, printre care autorii enumeră: durerile musculare, tulburările digestive, senzația de uscăciune a gurii, oboseală, sentimente de teamă fără cauză, rememorări ale unor traume din trecut etc. (Podea, 2008, p. 148). Simptomatologia anxioasă se mai poate caracteriza prin: palpitații, dureri abdominale, diaree (Ladea, 2005, p. 145); transpirații abundente, spasme musculare (Holdevici, 2009, p. 192); aprehensiune, disconfort general, incapacitate de acțiune sau de a se exprima (Holdevici, 2016, p. 25).

Studiind relația dintre anxietate, gânduri automate și controlul emoțiilor, T. Vasile este de părere că, din dorința de a evolua și de a face schimbări importante în viață, orice persoană se poate confrunta cu situații stresante, cu impact anxiogen și poate avea, la un moment dat, gânduri de nesiguranță sau temeri cu privire la viitor, însă își poate regăsi încrederea în sine dacă se

¹⁰ Drd. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, drd.alexandranicolescu@gmail.com

¹¹ Dr.hab. în psihologie, conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol, glavan_aurelia@yahoo.com

bazează pe un mod de gândire orientat către aspectele frumoase din viață și către construirea unei imagini de sine pozitive (Vasile, 2018, p. 27).

Anxietatea la balerini

Conform I.J. Walker și S.M. Nordin-Bates se pot distinge două tipuri de anxietate: somatică (gol în stomac, tahicardie) și cognitivă (gânduri negative și temeri cu privire la evoluția pe scenă, posibile greșeli) (Walker, Nordin-Bates, 2010, p.133), iar în cazul dansatorilor ambele tipuri de anxietate le poate afecta activitatea. De asemenea, autorii subliniază faptul că față de membrii corpului de balet, prim soliștii pot prezenta un grad de anxietate mai ridicat, mai ales datorită rolurilor grele, aceasta manifestându-se predominant prin senzația pierderii controlului.

Dansatorii se pot confrunta cu multiple surse de anxietate precum: accidentele, imaginea corporală, concursurile (dar și vizionările și audițiile), pierderea autocontrolului, autosuficiența, păstrarea locului în companie, costumele, partenerul de scenă, înaintarea în vârstă etc.

B.B. Kelman enumeră anumite rezultate ale trăirii anxietății la balerini, precum: frica de scenă, tulburările alimentare, oboseala accentuată, abuzul de alcool și droguri (Kelman, 2000, p. 430). În urma studiului publicat de către J. Toro și colaboratorii tulburările alimentare pot să apară la studenții balerini în urma presiunii constatăte din partea profesorilor, dar și ca manifestare a simptomatologiei depresive. La studiu au participat un număr de 76 de adolescenți balerini cu vârsta cuprinsă între 12 și 17 ani. Datorită nesiguranței și a temerilor cu privire la aspectul fizic, participanții au manifestat și teamă de a evolua pe scenă, considerând că publicul și colegii vor fi atenți, mai ales, la felul în care arată corpul lor (Toro et al., 2009, p. 40).

În cadrul unui studiu realizat în Australia și publicat de către G.M. Barrel și P. C. Terry a fost examinată relația dintre anxietatea competițională și strategiile de coping la balerinii profesioniști specializați în dans clasic. La studiu au participat un număr de 104 subiecți (81 de femei și 23 de bărbați) cu vârsta cuprinsă între 15 și 35 de ani. S-au folosit Scala Cope modificată și Scala de Anxietate Sportivă. Autorii au concluzionat faptul că balerinii cu un nivel ridicat de anxietate au tendința de a utiliza strategii de coping bazate pe emoții, ceea ce poate conduce la rezultate slabe din punct de vedere al performanței (Barrel & Terry, 2003, p. 59).

R.E. Smith și colaboratorii au analizat relația dintre simptomele anxioase și apariția accidentărilor la balerini. Autorii au concluzionat faptul că, atât simptomatologia anxioasă de tip somatic, cât și cognitiv pot să constituie un factor de vulnerabilitate pentru apariția accidentărilor la balerini (Smith et al., 2000, p. 269).

Este important de subliniat faptul că stările de anxietate pot afecta nu numai performanța, și apariția accidentelor profesionale, dar pot influența și perioada de recuperare după accidentare (Ford et al., 2017, p.205). Gândurile negative persistente cu privire la evoluția profesională pot

conduce la apariția atacurilor de panică și pot împiedica evoluția oricărui dansator. De asemenea, grijile permanente, întreruperea concentrării și evenimentele stresante recurente pot reprezenta factori predispoziți pentru apariția accidentărilor la balerini (Smith et al., 2008, p. 269). Uneori, temerile cu privire la accidentări și eșec pot face mult mai rău și pot fi mult mai puternice decât gândul direcționat către o reușită, astfel încât temerile și concentrarea către anumite aspecte negative situaționale, pot să influențeze și evoluția profesională, dar și modul în care dansatorul suportă și înțelege o accidentare și ulterior și perioadele de convalescență.

O altă situație anxiogenă este reprezentată de experimentarea durerii și a toleranței la durere pentru toți balerinii profesioniști. Durerea resimțită de către balerini este zilnică, aceasta putându-se manifesta la un nivel mai ridicat sau mai scăzut și în funcție de: specificul rolurilor pe care aceștia le pregătesc, durata repetițiilor de dinainte de spectacole sau concursuri, perioada de vârstă pe care o traversează, alte accidentări sau probleme de sănătate, încălțăminte specifică de dans pe care o utilizează, podeaua pe care lucrează (de exemplu: dacă aceasta este mai rigidă sau nu este specifică pentru dans pot apărea nenumărate dureri la nivelul articulațiilor) etc. Balerinii învață în timp să se obișuiască, cu durerea fizică și învață să o depășească și să lucreze dincolo de neajunsurile pe care aceasta le poate provoca, însă anxietatea cu privire la modul în care durerea le va afecta evoluția este un reper constant pe tot parcursul activității artistice.

Așa cum bine știm, baletul susține munca în colectivitate, în cadrul unei clase de elevi, al unei companii de balet și/sau în cadrul unui ansamblu de balet. Acest aspect poate reprezenta o altă sursă constantă de anxietate, datorită nevoii fiecărui balerin de a-și demonstra abilitățile față de toți ceilalți balerini, față de profesori, maeștrii de balet sau coregrafi, spectatori, membrii ai juriului etc. Mai mult decât atât, baletul reprezintă o formă de artă în permanentă schimbare și evoluție care, pe lângă rigorile deja cunoscute, presupune și o competiție continuă cu propria persoană, o dorință constantă a balerinelor de a deveni din ce în ce mai buni, de a aduce o contribuție originală în domeniul de activitate și de a fi păstrați cât mai mult în memoria iubitorilor de artă și nu numai.

Toate aceste aspecte specifice acestei meserii reprezintă situații anxiogene cu care fiecare balerin se confruntă la un moment dat în viața profesională și la care va trebui să găsească soluții și metode de gestionare astfel încât nivelul acestora să poată fi diminuat, astfel încât să nu îi afecteze viața într-o măsură atât de mare ca să nu își mai poată desfășura activitatea sau să îl împiedice să obțină rezultate pozitive.

Anxietatea competițională și tehnicile de imagerie mentală dirijată

Cu ajutorul tehnicilor de imagerie dirijată, balerinii pot să recreeze mental anumite experiențe pe care să le folosească în vederea creșterii încrederii în sine și în propriile calități cu

scopul de a-i ajuta în interpretarea cu succes a rolurilor pe care le pregătesc și le vor prezenta publicului.

E. Monsma et al. au realizat un studiu în care au analizat relația dintre anxietatea competițională și tehnicile de imagerie dirijată la balerini. La studiu au participat un număr de 131 de balerini profesioniști, iar instrumentele utilizate au fost Inventarul Anxietății Competiționale (CSAI-2), Chestionarul Imagierii pentru Sportivi (SIQ) și Chestionarul Imagierii Mișcării (MIQR). Rezultatele studiului au indicat faptul că dansatorii care au succes în carieră au un nivel ridicat al încrederii în sine, înregistrează un nivel mai scăzut al anxietății cognitive, dar mai ridicat în ceea ce privește anxietatea somatică și dispun de o capacitate crescută în ceea ce privește imageria kinestezică (Monsma et al., 2004, p. 11).

În cercetarea publicată de către S. M. Nordin-Bates și colaboratorii autorii au studiat relația dintre anxietate, imagerie dirijată și perfecționism la un număr de 250 de balerini din Anglia, Canada și Australia specializați în dans clasic și contemporan. Au fost utilizate următoarele instrumente: Inventarul de Anxietate Competițională (CTAI-2), Chestionarul de Imagerie în Dans (DIQ) și Inventarul de Perfecționism. Rezultatele cercetării au indicat faptul că dansatorii ce dispuneau de tendințe accentuate către perfecționism aveau un nivel scăzut al stimei de sine, un nivel scăzut de utilizare a imagierii și un nivel mai ridicat al anxietății (Nordin-Bates et al., 2011, p. 73).

Conform studiului publicat de către L. Fish et al. la care au participat 42 de subiecți, balerini profesioniști pot utiliza tehnicile de imagerie dirijată pentru a controla simptomatologia anxioasă, somatică și cognitivă. Tehnicile de imagerie motivațională constituie un predictor important pentru nivelul încrederii în sine (Fish et al., 2004, p. 26). E. Estanol et al. sunt de părere că dezvoltarea abilităților mentale precum mecanismele de coping în confruntarea cu situațiile anxiogene, încrederea în propria persoană și eliberarea de griji pot constitui elemente importante pe care balerini ar trebui să le învețe astfel încât să poată face față cât mai bine la problemele care apar în viața lor (Estanol et al., 2013, p. 209).

Aplicații practice în pandemie și postpandemie

Traversăm cu toții, în continuare, o perioadă extrem de dificilă, dar aceasta este cu atât mai provocatoare și mai delicată pentru artiști. Atât dansatorii, cât și actorii sau muzicienii au fost obligați, datorită măsurilor speciale impuse în pandemie, să lucreze de acasă, sălile de spectacol fiind închise publicului larg. Acest aspect nu numai că poate conduce cu ușurință la apariția stărilor anxioase și depresive, dar poate duce și la scăderea randamentului fizic, dansatorii fiind nevoiți să se adapteze la aceste condiții precare și să continue, într-un fel sau altul activitatea fizică în locuri care nu sunt special amenajate pentru aceștia. De aici putem înțelege nu doar

pericolul apariției problemelor de natură fizică (accidentări), dar și dificultatea de a-și meține starea psihică potrivită pentru performanță. Astfel, balerinii au fost nevoiți să se adapteze condițiilor impuse și să găsească în propria casă, locuri potrivite pentru a se antrena, cum ar fi: bucătăria, holul, living-ul, garajul, balconul etc.

Balerinii s-au confruntat cu izolarea și anxietatea de separare. J. Rogoff (2021) a publicat un articol interesant cu privire la modalitățile de continuare a activității balerinilor pe perioada pandemiei. Astfel, aceștia au recurs la clase susținute online, la realizarea de filmulețe ce surprindeau aspecte mai puțin văzute din viața balerinilor, iar companiile au început să difuzeze înregistrări cu spectacolele din arhivă. Este vorba despre o perioadă frustrantă și extrem de dificilă pentru toți membrii companiilor de balet, obșnuiți, de altfel, cu o activitate față în față, cu identificarea reacțiilor publicului și cu participarea acestuia la viața artistică.

Concluzii

Simptomatologia anxioasă poate însoți în permanență activitatea specifică balerinilor, astfel încât aceștia au nevoie să gestioneze stările specifice prin tehnici menite să scadă nivelul anxietății, al stresului și intensitatea atacurilor de panică și să crească nivelul încrederii în sine și în propriile calități. Practica tehnicilor de imagerie mentală dirijată poate reprezenta un suport pentru balerini, astfel încât aceștia să învețe să-și conștientizeze și să-și controleze emoțiile, mai ales în perioada de pandemie, pentru a putea depăși cu succes problemele specifice meseriei pe care o practică, cu atâta dăruire și pentru a aduce din nou bucurie publicului larg, iubitor de artă.

Bibliografie

1. Barrell, G. M.; Terry, P. C. (2003). Trait Anxiety and Coping Strategies among Ballet Dancers. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(2), pp. 59-64. DOI: 10.21091/mppa.2003.2012.
2. Estanol, E.; Sheperd, C.; MacDonald, T. (2013). Mental Skills as Protective Attributes Against Eating Disorder Risk in Dancers. *Journal of Applied Sportspsychology*, 25(2), pp. 209-222. Doi: 10.1080/10413200.2012.712081.
3. Fish, L.; Hall, C.; Cumming, J. (2004). Investigating the Use of Imagery by Elite Ballet Dancers. *Avante*, 10(3), pp. 26-39.
4. Ford, J. L.; Iildefonso, K.; Jones, M. L.; Arvinen-Barrow, M. (2017). Sport-related anxiety: current insights. *Open Acces Journal of Sports Medicine*, 8, pp. 205-212. DOI: 10.2147/OAJSM.S125845.
5. Holdevici, I. (2016). *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Lider Internațional, 350 p. ISBN 978-973-629-181-4.

6. Holdevici, I. (2011). *Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale*. București: Editura Universitară. 403 p. ISBN 978-606-591-270-0.
7. Holdevici, I. (2009). *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Editura Trei, 714 p. ISBN 978-973-707-260-3.
8. Kelman, B.B. (2000). Occupational Hazard in Female ballet Dancers: Advocate for a Forgotten Population. *AAOHN Journal*, 48 (9), pp. 430-434. DOI:10.1177/216507990004800904.
9. Ladea, M. (2005). Corelații psihosomatice ale anxietății. In: Iamandescu, I. B. (ed.). *Psihologie medicală. Vol 2. Psihosomatică Generală și Aplicată – Psihosomatică generală*. București: Infomedica, pp. 145-153.
10. Monsma, E.; Overby, L. (2004). The relationship between imagery and competitive anxiety in ballet auditions. *Journal of Dance Medicine & Science*, 8(1), pp. 11-18.
11. Nordin-Bates, S.M.; Cuming, J.; Aways, D.; Sharp, L. (2011). Imagining Yourself Dancing to Perfection? Correlates of Perfectionism Among Ballet and Contemporary Dancers. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5(1), pp. 58-76. DOI: 10.1123/jcsp.5.1.58.
12. Podea, D.M.; Suci, R.; Chenderes, R. (2008). Anxietatea. In: Marinescu, D., Udriștoiu, T., Podea, D., Ciucu, A. *Tulburarea depresivă și anxioasă. Actualități*. Craiova: Aius PrintEd., pp. 145-312. ISBN 978-973-1780-97-9.
13. Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros. 784 p.
14. Rogoff, J. (2021). Separation Anxiety: Recorded Dances from a Pandemic Year. *The Hopkins Review*. John Hopkins University Press, 14(3), pp. 468-474. DOI: 10.1353/thr.2021.0092.
15. Smith, R. E.; Ptacek, J. T.; Patterson, E. (2008). Moderator Effects of Cognitive and Somatic Trait Anxiety on the Relation Between Life Stress and Physical Injuries. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(3), pp. 269-288. DOI: 10.1080/10615800008549266.
16. Toro, J.; Guerrero, M.; Sentis, J.; Castro, J.; Puértolas, C. (2009). Eating disorders in ballet dancing students: Problems and risk factors. *European Eating Disorders Review*, 17(1), pp. 40-49. DOI: 10.1002/erv.888.
17. Vasile, T. (2018). The relation between Anxiety, Automatic Thoughts Adjustment and Emotional Control. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 21 (4(84)), pp. 23-28.

Teorie și practică în activitate de formare continuă în mediul penitenciar

Matei Carmen, drd., Școala de Studii Avansate a Academiei Române, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, col.(r)drd., Școala de Studii Avansate a Academiei Române, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, carmen.cantec@gmail.com

Rezumat

Scopul studiului constă în prezentarea acțiunii de formare continuă a polițiștilor de penitenciare ca agenți ai educației.

Conținutul materialului își propune să prezinte perspectivele teoretice ale educației, cadrul de reglementare internațional, național și cel specific mediului penitenciar, precum și importanța comunicării în transmiterea mesajului educativ într-un context de re(-învățare) în care relația educator-educat trebuie construită pornind de la codurile lingvistice diferite utilizate de cei doi actori. Ideile importante accentuează nevoia actualizării politicilor de investiție în formarea capitalului uman la nivel macro- și microsocial pentru a crea premisele unei vieți de calitate pentru generațiile viitoare.

Obiectivele studiului urmăresc să ilustreze direcțiile strategice de acțiune ale educației adulților aplicabile în mediul de detenție, precum și acțiunea de re(-socializare) ca reparație a erorilor socializării primare și secundare anterioare privării de libertate.

Metode de cercetare - analiză documentară, analiză de date secundare, observație directă/participativă.

Concluzie – mediul de detenție poate oferi date relevante ale “sănătății morale a societății” a căror luare în considerare poate contribui la stabilirea idealului educativ la nivelul societății. Actualizarea formării agenților de educație constituie premisa exercitării la nivele optime a celor două funcții ale executării pedepselor privative de libertate care constituie și indicatori importanți ai calității vieții în comunitate (siguranța și educația).

Cuvinte cheie: educație, formare continuă, calitatea vieții, comunicare, socializare

Introducere

Temnița, oca, carcera, pușcăria sau *penitenciarul* sunt nume diferite pentru aceeași instituție care și-a demonstrat durabilitatea în timp. Imaginea sa continuă să fie oglinda societății și “barometrul stării sale de sănătate”, reprezentat în mod simbolic “ultima frontieră a civilizației”. Deși perioada în care rolul penitenciarelor era doar punitiv este depășită de mult, despre cei care lucrează în acest mediu se vorbește puțin și se scrie și mai puțin, fiind menționați în continuare ca “gardieni” sau “paznici” în articole de presă ale căror subiecte sunt evenimentele cu conotație negativă, specifice mediilor închise. În fapt, cine sunt noii “temniceri” și care este misiunea lor? *Polițiștii de penitenciare* (abrevierea utilizată în text - PP), sau *funcționarii publici*

cu statut special (în perioada 2004-2018), sunt persoane cu pregătire medie sau superioară, absolvenți ai instituțiilor de învățământ din *sistemul de apărare, ordine publică și securitate națională* sau ai instituțiilor specializate din comunitate.

Cu precădere, din secolul al-XIX-lea, *penitenciarelor* le revine sarcina de a contribui la asigurarea unei vieți de calitate în comunitate și în spațiul carceral, având rolul unor *instanțe de (re-)socializare*. *Spațiu dihotomic* al anxietății și stressului sau al securității fizico-emoționale, în care rezolvarea diverselor problemelor pre-existente riscă să genereze dependență, pentru unele persoane private de libertate (abrevierea utilizată în text - PPL) fiind singurul domiciliu, singura familie și singurul loc în care se simt valorizate. *Mediu social complex* și în continuă evoluție, *machetă miniaturală* a societății libere, stadiu la care s-a ajuns în etape succesive, penitenciarele trecând printr-o succesiune de reconfigurări organizaționale într-un interval de timp scurt din perspectiva timpului necesar pentru consolidarea și internalizarea noului statut de către angajați. În acest *cadru social fluid*, profilul *agenților de educație* (PP) și al *educaților* (PPL) s-a schimbat rapid, de multe ori nevoia de adaptare eliminând etapele de raționalizare și internalizare, influențele determinante ale modului de integrare în noul context fiind exercitate de acumulările din socializarea primară și secundară din mediul de proveniență.

Calitatea PP de *agenți de educație* și de *parteneri în propriul proces formativ*, solicită interiorizarea unui set de competențe profesionale, cultivarea unor valori și principii, existența unei motivări predominant intrinseci. În mod firesc apare întrebarea referitoare la eficiența reeducării PPL prin prisma eficienței educației PP și a *nevoii de actualizare a formării profesionale* a noilor polițiști de penitenciare.

Anul 2004, anul demilitarizării sistemului penitenciar, a coincis cu schimbarea profilului unităților de deținere dintr-unul punitiv, în unul cu accent pe intervenții care să faciliteze reintegrarea socială, dar și cu degradarea simbolurilor reușitei în carieră “încorporate în grade, uniforme, citări pe ordinea de zi etc., care au dispărut, fiind înlocuite cu cele ale funcționarilor civili [.....] ce au urcat treptele ierarhiei fără a suporta privațiunile instrucției militare în școlile de specialitate.” (Șt. Bruno, 2015, p.4-5)

Simultan cu schimbarea statutului PP, funcția re(-educativă) este din ce în ce mai valorizată. Dezvoltarea abilităților de comunicare devine prioritară în activitatea de formare a PP, necesitând voință și cunoaștere, deoarece *cuvântul este bisturiul care operează și vindecă cele mai dureroase răni emoționale și poate alimenta motivația pentru schimbare*. Deși, totul pare simplu, în practică sunt întâlnite multe *bariere care pot denatura mesajul verbal*, constituite de înțelesul atribuit cuvântului în *codul lingvistic specific educatorului și educatului*, de nivelul și calitatea acumulărilor academice.

1. Delimitări conceptuale și cadru teoretic în abordarea educației

Penitenciarul alături de școală, familie etc. se regăsește în varietatea și complexitatea instituțiilor implicate în procesul de educație. Însă, cu referire la unitățile de deținere, *percepția publică* este aceea de *acțiune nivelatoare* prin acte de *constrângere*, în care sancțiunea joacă un rol principal. Realitatea nu este tocmai așa. Am putea afirma că “penitenciarul umanist” este mai curând o instituție de asistență socială, o școală. Plecând de la funcționalismul clasic descris de Emile Durkheim până la modelul etnometodologic promovat de Harold Garfinkel și Aaron Cicourel, perspectivele oferite de teoriile sociologice ale educației pot fi identificate în microcosmosul penitenciarelor.

Din perspectiva *teoriei funcționalismului clasic*, educația este definită ca *faptul social* care exercită asupra individului o influență constrângătoare prin: norme juridice și morale, dogme și rituri religioase, obiceiuri, reguli de conduită, limbaj, sistem economic, sistem de educație etc. și instrument prin care se realizează educarea metodică a tinerei generații de către generația adultă (Durkheim, 1930, pag.169):

“Căci creațiile ex.nihilo sunt tot așa de imposibile în ordinea socială, ca și în ordinea fizică. Viitorul nu se improvizează. Construirea lui nu se poate face decât cu materialul pe care ni l-a dat trecutul. Cele mai fecunde inovații constau de cele mai multe ori în turnarea ideilor noi în forme vechi, pe care este suficient să le modificăm în parte, pentru a le pune de acord cu noul lor conținut.”

Teoria funcționalismului sistemic promovează ideea de sistem într-o viziune pragmatică interdisciplinară. Ideile dezvoltate de acesta cu referire la educație, sunt: educația sistem al acțiunii sociale cu deschidere către psihologie, valorificarea relațiilor sociale în contextul instruirii, corelarea practicilor educaționale cu etapele constituirii eului social, abordarea sistemică a procesului educațional.

Teoria conflictelor prezintă schimbările la nivel macrosocial generate de aspecte negative, față de funcționalism care le evidențiază pe cele pozitive, generatoare de stabilitate. Karl Marx (1818-1883) manifestă interes pentru *perspectiva socio-educatională în alegerea profesiei*, pe care o descrie ca acțiune prin care se are în vedere echilibrul psihosocial dintre dorințele și aptitudinile individuale și cerințele societății prezente și viitoare, finalitatea acestei alegeri contribuind la binele comun. Un alt reprezentant al acestei teorii, Max Weber (1864-1920), a promovat *conceptul de ideal-tip* pentru cunoașterea diferitelor activități sociale într-un mod rațional, fără a exclude și alte influențe nonraționale (afecte, erori etc). În ceea ce privește educația și pedagogia, autorul are în vedere *relația ideal-tipică între funcția activității educaționale și motivațiile subiective* ale acesteia. El a scos în evidență importanța definirii ideal-tipurilor din

domeniul pedagogiei, cum ar fi: obiectul și subiectul educației, funcțiile educației, finalitățile educației, proiectul pedagogic, strategia educațională, metodele de predare-învățare, contextul intern-extern, metodele și mijloacele de evaluare ș.a.m.d.

Teoria reproducției socio-culturale (constructivismului structuralist) susține că cei care dețin puterea controlează forma culturii și astfel își mențin poziția socială. Pierre Bourdieu (1930-2002) și Jean-Claude Passeron (născut în anul 1930) au avansat conceptul de *habitus*, ca raporturi pe care le are individul cu mediul, propriul corp, limbajul, natura și valorile pe care le promovează. Cei doi sociologi explică mecanismele educației printr-o serie de concepte operaționale, cum ar fi: *violența simbolică* prin care se impune arbitrariul cultural, *arbitrariul cultural* care reflectă raporturile de putere din societate, *acțiunea pedagogică* prin care autoritatea pedagogică impune arbitrariul cultural, *raporturile de putere* ca relații dintre grupuri sociale diferite ce se reproduc sub acțiunea pedagogică ca violență simbolică, *habitus primar și secundar* ca produs al interiorizării principiului arbitrariului cultural realizat prin violență simbolică, *capital lingvistic rentabil* ca repertoriu comun între educator-educat pentru realizarea comunicării pedagogice, *comunicare pedagogică* ca relație educat-educator prin care se transmite arbitrariul cultural.

Teoria transmiterii educaționale face analiza educației din perspectiva comunicării mesajului de către *repetitorii culturali* ce influențează structura și organizarea instituțională, conținuturile informaționale, modalitățile și mijloacele de selecție și transmitere a informațiilor. Sociologul Basil Bernstein (1925-2000) pornește de la ideea că studiile sociologice nu au acordat suficientă atenție rolului vorbirii ca mijloc de transmitere a culturii, relațiilor dintre tipuri de vorbire și tipuri de relații sociale, precum și consecințelor formelor de vorbire în plan educațional și social. În consecință, *limbajul este cel mai important mijloc de socializare*.

Teoria interacționismului simbolic propune o imagine a omului ca *mecanism pasiv*, ale cărui manifestări în plan comportamental sunt *reflexe condiționate* care conferă acțiunii umane semnificație socială explicând modul în care iau naștere relațiile interumane între individ și alte sisteme/acțiuni/procese etc. sociale. *Principiile* acestei paradigme din domeniul educațional sunt: comunicarea didactică—mediu al schimburilor de semnificații între educat-educator, relația sine social—sine personal, valorizarea comunicării nonverbale (curriculum ascuns). *Universul educației ia naștere prin interacțiunile simbolice mediate cu precădere prin limbaj*. Gradul de perfecționare și stăpânire al acestuia condiționează evoluția socială a individului care prin reflexivitate conferă semnificație acțiunii sale.

Teoria etnometodologică marchează o schimbare radicală de viziune față de sociologia tradițională, în care *interpretarea ia locul explicației*, iar *calitatea înlocuiește cantitatea*,

valorificând cunoașterea comună. În ceea ce privește educația, reprezentanții acestei teorii consideră că *eficiența ei este condiționată de structurarea unui vocabular distinct*. În acest sens sunt utilizate șase concepte cheie: practică/împlinire/efectuare, indexicalitate, describilitate, explicativitate, dispoziții de categorisire a membrilor, noțiunea de membru.

2. Formarea continuă a polițiștilor de penitenciare

2.1. Conceptul de educație a adulților în mediul penitenciar

Educația adulților (andragogia) are la bază satisfacerea cerințelor educaționale ale adulților, participanți activi în cadrul propriului proces de învățare, proces care poate fi caracterizat ca acțiune de experimentare și (re-)interpretare conform unor modele convenționale.

În sistemul penitenciar, PP sunt formați pentru a deveni la rândul lor formatori pentru PPL prin transmiterea de informații care să contribuie la dezvoltarea educabililor pe următoarele dimensiuni: *dezvoltarea respectului* ca valoare și însușirea civică de comportament și conviețuire umană; *dezvoltarea și formarea anumitor deprinderi de viață sănătoasă* atât pentru propria persoană cât și pentru familiile pe care le au sau urmează să și le întemeieze; *îmbunătățirea climatului instituțional* prin creșterea nivelului de informare și cultură generală a persoanelor custodiate și dezvoltarea, la PPL, a *simțului critic față de propriile acte*, precum și *înțelegerea impactului* pe care acestea le-au avut asupra victimelor și a societății.

2.2. Cadrul de reglementare internațional reflectat pe plan intern

În spiritul celor șaptesprezece *obiective de dezvoltare durabilă* (abrevierea utilizată în text - ODD) ale *Agendei 2030* adoptată în septembrie 2015 de către cele 193 de state membre Organizației Națiunilor Unite, România, s-a revizuit *Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030*, unde, la obiectivul 4: *Educație de calitate* (p.25), se menționează:

“Accesul și participarea la educație de calitate sunt esențiale pentru funcționarea adecvată a unei societăți durabile. Educația nu este doar un proces premergător intrării pe piața forței de muncă. Educația trebuie tratată ca un proces care pregătește generațiile tinere pentru provocările viitorului și se derulează pe tot parcursul vieții, încurajând inovația, meritocrația, gândirea critică constructivă, curiozitatea, conduita și emanciparea.”

La nivelul sistemului penitenciar, ODD care privesc obiectivele majore ale misiunii acestuia sunt: *educație de calitate*, *egalitate de gen*, *muncă decentă și creștere economică*, *pace*, *justiție și instituții eficiente*, *parteneriate pentru realizarea obiectivelor* cu scopul promovării unei societăți pașnice și incluzive pentru o dezvoltare durabilă, asigurării accesului nediscriminatoriu la justiție.

3. Metodologia utilizată în cercetarea calitativ-exploratorie

3.1. Studiul documentar

Alegerea metodei a avut în vedere evidențierea modului în care documentele de referință reglementează *activitatea de pregătire continuă* a PP. O primă concluzie este că aceasta este statuată ca *necesitate, drept și obligație profesională*, iar termenii utilizați sunt specifici celor din domeniul pregătirii profesionale a adulților sau, după caz, din domeniul învățământului.

Conceptele de *educația adulților și învățare pe tot parcursul vieții* sunt reflectate în textele actelor normative începând cu *Legea nr. 145/2019 din 22 iulie 2019 privind statutul polițiștilor de penitenciare*, care tratează această activitate în SECȚIUNEA a 5-a: *Evaluarea activității profesionale a polițiștilor de penitenciare* și SECȚIUNEA a 7-a: *Pregătirea și perfecționarea profesională a polițiștilor de penitenciare*.

Definiția pregătirii continue o regăsim precizată la art. 2, alin.1,lit. (f) din *Ordinul ministrului justiției nr. 3513/C/2020 din 8 septembrie 2020 pentru aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a pregătirii profesionale a polițiștilor de penitenciare, precum și a criteriilor de evaluare a rezultatelor acesteia*: "... proces de instruire, ulterior pregătirii inițiale, care asigură fie *dezvoltarea competențelor profesionale* deja dobândite, fie *dobândirea de noi competențe*, în vederea *îmbunătățirii calității activităților profesionale* individuale ..." și la art. 14, alin (1): "Sistemul de pregătire profesională a polițiștilor de penitenciare reprezintă *ansamblul proceselor, procedurilor și mecanismelor* prin care este asigurată, pe baza corelării nevoilor beneficiarilor de pregătire și a ofertelor furnizorilor de pregătire, îndeplinirea *obiectivului de creare a unui corp profesionist de polițiști de penitenciare*, care se întemeiază pe *conceptul educației și învățării permanente* și cuprinde două componente esențiale: *pregătirea inițială și pregătirea continuă*." Preocuparea pentru formarea continuă și evoluția profesională a PP se reflectă și prin "Ghidul carierei polițiștilor de penitenciare" aprobat prin *Ordinul ministrului justiției nr. 4225/C/2021 din 18 august 2021*.

3.2. Analiza de date secundare

Opțiunea pentru analiza de date secundare este argumentată de necesitatea evidențierii modului de îndeplinire a funcției educative a penitenciarelor, prin instrumentele de lucru specifice, numărul de intervenții/PPL, capitalul uman alocat pentru demersuri formale și nonformale etc. *Oferta de activități și programe* specifice domeniului reintegrare socială (art.236 din *Ordinul Ministrului Justiției nr. 1322/2017*) cuprinde toate *activitățile și programele educative sau cu componentă educativă*, validate științific pentru populația carcerală românească și concepute pentru a fi implementate atât de către personalul specializat, cât și de cel operativ, precum și de către colaboratori sau voluntari.

Din *Tabelul nr.1* rezultă numărul total de *activități formale și non-formale* implementate în perioada 2016-2020 și câte revin unei singure PPL. Cifrele prezentate au valoare orientativă

deoarece nu sunt disponibile date privind numărul total al nevoilor rezultat din evaluările PPL. Deci, numărul potențialilor beneficiari de educare și re(-educare) este semnificativ mai mare, deoarece: nu se pot contabiliza acțiunile educative *informale*, același beneficiar este inclus *simultan în activități multiple*, nu au fost luate în calcul și *activitățile cu caracter productiv* care au valoare educativă practică, măsurile sanitare impuse în contextul creat de *pandemia de COVID-19 a generat o scădere drastică a participării la activități* în anul 2020, intervențiile specializate se asigură prin *priorizare* (proces care are în vedere situațiile de *vulnerabilitate și risc, etapizarea* pe întreaga perioadă de executare a pedepsei privative de libertate și *resursele disponibile* la nivelul fiecărei unități de deținere).

Tabel nr.1. Numărul de activități și programe educative/cu componentă educativă

An	2016	2017	2018	2019	2020
Nr.efective PPL	27455	23450	20792	20579	21753
Nr.instrumente de lucru	82 (78 implementate)	81 (76 implementate)	87 (86 implementate)	89 (nu sunt date)	90 (nu sunt date)
Nr. intervenții acordate	222.719	36357	404.488	52.678	9.552
Nr.activități/Nr. PPL	8,11	1,55	19,45	2,55	0,43

Sursa: <http://anp.gov.ro/despre-anp/rapoarte-si-studii/>: anul 2016, pag.6,19-22; anul 2017,pag.6,21,23; anul 2018, pag.14,29; anul 2019,pag.12,27-28; anul 2020, pag.25,37

Precizam anterior că una din condițiile care permit acordarea asistenței educative la un nivel optim este *capitalul uman*, atât sub aspectul *raportului numeric optim PP/PPL* (aspect ilustrat în *Tabelul nr.2*) cât și din perspectiva *eficienței și calității prestației* profesionale.

Tabel nr.2 - Evoluția efectivelor de persoane private de libertate custodiate (PPL) și a numărului de polițiști de penitenciare în perioada 2016-2020

An	2016	2017	2018	2019	2020
Nr.efective PPL	27455	23450	20792	20579	21753
Nr. polițiști de penitenciare	12143	12734	12843	12502	11783
Raport angajat/PPL	0,32 angajați/1,00 PPL	0,41 angajați/1,00 PPL	0,41 angajați/1,00 PPL	0,46 angajați/1,00 PPL	0,41 angajați/1,00 PPL

Sursa: <http://anp.gov.ro/despre-anp/rapoarte-si-studii/>: anul 2016, pag.6,29; anul 2017, p.6,12,34; anul 2018, p.14,34,35; anul 2019, p.12,36,37; anul 2020, p.25,45,46

Diferențele între rezultatele prezentate și standardele de calitate din domeniul resurse umane sunt edificatoare pentru deficitul de personal cu care se confruntă sistemul penitenciar.

Situația capătă tonuri și mai acute prin raportare la raportul între PP/PPL în plan extern, unde acesta este și de 1/1 (ex.: țările nordice).

3.3. Observația directă/participativă

Teoriile sociologice prezintă educația ca pe relația dintre educator și educat definită de autoritatea educatorului, libertatea de exprimare a educatului și colaborarea/parteneriatul celor doi. Finalitatea acțiunii educative este condiționată de *calitatea mesajului* transmis de către educator către educat și de *calitatea receptării și decodificării* acestuia de către educat. Dintre condiționările de ordin intern și extern, cele cu influență crescută sunt generate de *codurile lingvistice* cu care operează cei doi. În mediul carceral aceste diferențe ating cote maxime, astfel încât, *agenții de educație* trebuie să-și adapteze constant modul de adresare, nu doar la grup, ci la fiecare subiect în parte prin evaluări intermediare în cursul susținerii activității.

În acest context, activități de formare profesională pentru dezvoltarea capacității de comunicare interpersonală se regăsesc anual în *Planurile de pregătire continuă*, alături de cele destinate asimilării de noi cunoștințe necesare implementării intervențiilor generale sau specifice care să răspundă nevoilor și riscurilor identificate la PPL sau specifice mediilor închise. În *Tabelul nr.3* este prezentată o astfel de activitate, cu titlu de exemplificare, în care formatorul și PP inclus în activitatea de pregătire continuă sunt colaboratori, în sensul stabilirii nevoilor de formare profesională și al alegerii mijloacelor adecvate de educare.

Tabelul nr.3 – optimizarea comunicării interpersonale

Obiective operaționale	Activități
Identificarea principalelor bariere care stau în calea unei comunicări eficiente	Introducere în tematica sesiunii și clarificarea termenilor folosiți
	Captarea atenției participanților (energizare)
	Prezentarea unei situații de comunicare interpersonală (discuții de grup/completare fișe de lucru)
	Stabilirea obiectivelor pentru soluționarea speței
	Prezentarea soluțiilor identificate și discutarea acestora în grup
	Feed-back din partea formatorului
Întelegerea rolului comunicării verbale și nonverbale în situația de relaționare interpersonală	Aplicație practică: evidențierea rolului important al comunicării nonverbale în relațiile interpersonale
	Aplicație practică: simularea unei situații de comunicare nonverbală adecvată unei situații concrete
	Explicații teoretice cu privire la aplicațiile practice anterior prezentate din partea formatorului
Exersarea abilităților de afirmare de sine în relațiile interpersonale	Consolidarea cunoștințelor prin aplicație practică de încheiere (ex.: “A spune Nu “ într-o manieră asertivă)
	Evaluare

Sursa: realizat de autor în baza experienței practice

Concluzii și contribuții personale

Pentru a reda cât mai fidel mediul închis al penitenciarelor și a facilita crearea unei imagini mentale a cadrului social în care se desfășoară procesul re(-educativ) al PPL și formarea profesională a PP, am utilizat expresii cu valoare inductivă: *machetă miniaturală a societății libere, cadru social fluid, barometrul stării de sănătate morală a societății, comunicare ca bisturiu al reconversiei comportamentale, ultima frontieră a civilizației, penitenciarul umanist.*

Sub aspect teoretic, paradigmele sociologice ale educației și cadrul de reglementare în domeniul educației adulților, argumentează nevoia educației pe întreg parcursul vieții cu scopul actualizării cunoștințelor și asimilării de informații noi în domeniul de interes, pentru intervenții eficiente și flexibilitatea actului profesional. În sistemul penitenciar, activitatea re(-educativă) este considerată prioritară, ceea ce impune perfecționarea întregului personal pentru îndeplinirea acestei funcții. Activitatea formativă va trebui să nu omită mijlocul de realizare a misiunii, comunicarea.

Rezultatele analizei de date secundare evidențiază nevoia asigurării capitalului uman necesar unei intervenții re(-educative) în acord cu nevoile existente în rândul populației custodiate, iar calitatea actului profesional va influența lanțul causal facilitator al apariției și menținerii comportamentelor infracționale.

La nivel macrosocial este necesară adoptarea unei strategii educaționale care să prevină apariția decalajelor mari între grupuri social, care conduc la enclavizare și la perpetuarea dependenței de medii suportive, printre care se numără și penitenciarele, precum și la alterarea comunicării prin utilizarea de coduri lingvistice diferite.

Utilizarea bazelor de date existente în mediul de detenție poate oferi repere pentru stabilirea idealului educativ la nivelul societății, deoarece mediul de deținere este *barometru al stării de sănătate morală a societății*. Actualizarea formării PP constituie premisa exercitării la nivele optime a celor două funcții ale executării pedepselor privative de libertate care constituie și indicatori importanți ai calității vieții în comunitate (siguranța și educația), în contextul reconfigurării societății globale.

Bibliografie

(1) *Agenda 2030* pentru dezvoltare durabilă, disponibilă on-line: <https://www.mae.ro/node/35919>, accesată în 23.01.2022

(2) Durheim Emile, 1930, *Educație și Sociologie*, editura Casei Școalelor, București

(3) Legea nr. 145/2019 din 22 iulie 2019 privind statutul polițistilor de penitenciare, disponibilă on-line: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/216681>, accesată în 12.02.2022

(4) Ordinul ministrului justiției nr. 3513/C/2020 din 8 septembrie 2020 pentru aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a pregătirii profesionale a polițiștilor de penitenciare, precum și a criteriilor de evaluare a rezultatelor acesteia, disponibil on-line: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/230409>

(5) Ordinul ministrului justiției nr. 4225/C/2021 din 18 august 2021 pentru aprobarea Ghidului carierei polițiștilor de penitenciare, disponibil on-line: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/245850> , accesată în 12.02.2022

(6) Ordinul ministrului justiției nr. 1322/2017 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și desfășurarea activităților și programelor educative, de asistență psihologică și asistență socială din locurile de deținere aflate în subordinea Administrației Naționale a Penitenciarelor, disponibil on-line: <https://lege5.ro/gratuit/ge3dgmrvwgyyq/ordinul-nr-1322-2017-pentru-aprobarea-regulamentului-privind-organizarea-si-desfasurarea-activitatilor-si-programelor-educative-de-asistenta-psihologica-si-asistenta-sociala-din-locurile-de-detinere-a>, accesat în 29.03.2022

(7) *Raport anual de activitate, 2016*, Administrația Națională a Penitenciarelor, disponibil on-line: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2017/04/bilant-ANP-2016.pdf> , accesat în 26.10.2021

(8) *Raport anual de activitate, 2017*, Administrația Națională a Penitenciarelor, disponibil on-line: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2018/03/Raport-activitate-ANP-2017.pdf> , accesat în 26.10.2021

(9) *Raport anual de activitate, 2018*, Administrația Națională a Penitenciarelor, disponibil on-line: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2019/03/Raport-activitate-ANP-2018-1.pdf> , accesat în 26.10.2021

(10) *Raport anual de activitate, 2019*, Administrația Națională a Penitenciarelor, disponibil on-line: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2020/06/Raport-de-activitate-Anul-2019.pdf>, accesat în 26.10.2021

(11) *Raport anual de activitate, 2020*, Administrația Națională a Penitenciarelor, disponibil on-line: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2021/05/Raport-de-activitate-al-Administrației-Naționale-a-Penitenciarelor-pe-anul-2020.pdf>, accesat în 26.10.2021

(12) Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030, disponibilă on-line: https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2018/10/SNDD-2030-_-varianta-dup%C4%83-Comitet-interministerial-4-octombrie-2018.pdf, accesată în 23.01.2022

(13) Bruno Ștefan, 2015, *Simbolistica spațio-temporală în mediul penitenciar românesc*, articol în *Română de Sociologie*, 16(3-4), p.303-318, disponibil on-line: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53846-2>, accesat în 17.10.2021

VIZIUNI PSIHOLOGICE ACTUALE CU PRIVIRE LA AFECTIVITATEA ELEVILOR

Mariana Batog, doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova; cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației.¹²

Rezumat:

În acest articol, am abordat problema influenței noilor provocări societale asupra dezvoltării afectivității elevilor. Astfel, am definit conceptul de afectivitate, am reliefat cele mai actuale provocări societale influente asupra stărilor afective ale elevilor din instituțiile educaționale. De asemenea, am analizat cercetările științifice din domeniul științei psihologice realizate în cadrul național și internațional cu referire la impactul provocărilor societale curente asupra stărilor emoționale ale elevilor. Respectiv, am reflectat problemele ce se constată pe dimensiunea afectivității elevilor în acest context, am evidențiat particularități ale afectivității elevilor condiționate de schimbările ce s-au produs în societatea contemporană. În finalul acestui articol, am accentuat importanța dezvoltării abilităților socio-emoționale la elevi și am propus modalități psihologice eficiente utile în prevenția apariției stărilor emoționale negative la elevii din sistemul de învățământ general și depășirea acestor stări.

Cuvinte-cheie: *afectivitate, provocări societale, condiții pandemice, bullying-ul, probleme afective, particularități ale afectivității elevilor, stare de bine psihologică, stare de bine emoțională, abilități socio-emoționale.*

Abstract:

In this article, we addressed the issue of the influence of new societal challenges on the development of students' affectivity. Thus, we defined the concept of affectivity, highlighted the most current societal challenges influencing the affective states of students in educational institutions. We also analyzed the scientific research in the field of Psychological Science carried out in the national and international framework with reference to the impact of current societal challenges on the emotional states of students. Respectively, we reflected the problems that are found on the dimension of students' affectivity in this context; we highlighted peculiarities of

¹²Master în științe sociale, doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova; cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației.

Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale*. Cifrul 20.80009.1606.10.

students' affectivity conditioned by the changes that have occurred in contemporary society. At the end of this article, we emphasized the importance of developing socio-emotional abilities in students and proposed effective psychological ways useful in preventing the occurrence of negative emotional states in students in the general education system and overcoming these states.

Keywords: *affectivity, societal challenges, pandemic conditions, bullying, affective problems, particularities of students' affectivity, psychological well-being, emotional well-being, socio-emotional abilities.*

Problemele societale, criza pandemică, criza umanitară, migrația economică, or și apariția sau accentuarea unor fenomene psihosociale, dar și alte provocări societale actuale implică creșterea numărului de copii și adolescenți ce trăiesc varii forme de anxietate, frustrări, frici, sentimente de nesiguranță, panică, stres în legătură cu viața școlară sau socială; creșterea numărului de elevi ce suferă în urma diverselor forme de violență verbală, fizică sau cibernetică sau din unele motive sânt privați de dragostea părintească etc.

Sinergia numeroaselor forme ale provocărilor dictate de noile realități declanșează multiple stări negative și tensionante la elevi. Situația de carantină și instruirea on-line a provocat și ea probleme și fenomene, ce au apărut ca urmare a schimbărilor rapide și inevitabile ce s-au produs în societate, în toate sferile vieții și activității umane. Toate acestea în ansamblu, au avut un impact impunător asupra dimensiunii afective a personalității la general, determinând accentuarea unor stări și trăiri emoționale la elevi.

Conceptul de afectivitate este reflectat de către psihologi în diverse aspecte: ca fiind o permanentă alarmă în procesul de adaptare, dar și o expresie a confortului sau disconfortului provocat de situații și de starea generală psihică concomitent sau este utilizat la modul cel mai general, înglobând - stările afective elementare, emoții, dispoziții, sentimente și pasiuni (Batog M., 2021 (b), p.116). Domeniul afectivității anterior era mai puțin studiat în comparație cu alte dimensiuni psihice, iar conceptele de bază ce vizează afectivitatea erau confuze, nefiind bine conturate. Din acest motiv, problema afectivității a fost numită *Cenușăreasă* a psihologiei (Apud Daniliuc N., 2017, p.80). Până în prezent, psihologia afectivității se confruntă cu mari dificultăți terminologice.

Cercetările științifice actuale realizate în cadrul național și internațional au catalogat numeroase probleme cu referire la afectivitatea elevilor din sistemul de învățământ general și au conturat particularitățile de dezvoltare a stărilor afective la elevi în condițiile noilor provocări societale și în condiții pandemice.

Problema anxietății la elevii contemporani este abordată de Lucia Chitoroagă, doctor în psihologie, semnalând o problemă semnificativă și actuală (Chitoroagă L., 2021, p.45). Astfel, se menționează că mijloacele media supraîncărcate de agresivitate, cerințele sociale mereu în schimbare, realitatea virtuală care amenință să ia locul unei realități obiective, unde oamenii comunică și își sunt alături, reprezintă doar câteva situații generatoare de anxietate pentru oameni în ansamblu, iar pentru preadolescenți în particular (care și așa trec și printr-o perioadă dificilă din viața lor). Au fost evidențiați factorii ce cresc probabilitatea de apariție a anxietății la preadolescenți, printre care au fost vizați: ritmul intens de viață cauzat de extensiunea și complexitatea programelor școlare; tipul on-line de realizare a lecțiilor; pierderea contactului cu „profesorul real”; pandemia, riscul de a contacta virusul Covid-19; izolarea de convârșnici etc.

În urma altor studii științifice, sa determinat faptul că lecțiile online desfășurate pe o perioadă mare de timp afectează starea emoțională a elevilor și starea lor fizică (Batog M. 2021(b), p.116). Actualmente, psihologii practicieni confirmă, că la elevi apar tot mai frecvent stările de anxietate, irascibilitate, tristețe, depresie, problemele de somn, durerile de cap, iar specialiștii psihologi sunt tot mai frecvent solicitați.

Problema violenței în familie, în mediul școlar și în societate constituie o altă provocare majoră a societății actuale. O formă specifică a violenței constituie bullyingul. *Bullyingul* este una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv care se manifestă în relațiile dintre elevi - elev, profesori-elevi, părinți-copii etc. Bullyingul în rândul elevilor implică acțiuni jignitoare intenționate, repetate, manifestate verbal sau comportamental (intimidare, amenințare, numire, răspândire a zvonurilor, atacare fizică sau verbală, excludere etc.). Astfel, putem reliefa varii categorii de bullying: direct sau indirect, fizic, verbal, emoțional, sexual, cibernetic (Danilescu D., 2021, p.6).

Conform datelor *Ministerului Educației, Culturii și Cercetării* pentru anul 2020, angajații din sistemul de educație au identificat 6949 de cazuri suspecte de abuz fizic, emoțional, neglijare, exploatare prin muncă, hărțuire sexuală și bullying. În *Raportul generalizat privind cazurile de violență asupra copilului pentru semestrul I, anul de studii 2020-2021*, se menționează ca din 3586 de copii care au fost raportați ca fiind victime ale violenței în această perioadă, 572 de cazuri au fost referite la autoritatea tutelară (*Apud* Danilescu D., 2021, p.4).

Remarcăm unele consecințe negative ale bullyingului, cu impact major asupra afectivității elevilor, ce provoacă numeroase probleme de ordin afectiv și comportamental, printre care specificăm: depresie, anxietate; suferință emoțională; frica provocată de bullying poate duce la absenteism sau abandon școlar; dificultăți de somn; dominarea unui climat de frică în grupul de elevi supuși bullying-ului; ezitarea în asumarea riscurilor sociale, intelectuale, emoționale în

calitate de elevi și, mai târziu, de adulți; experimentarea unor sentimente de izolare, devenind retrași și deprimați; experimentarea sentimentelor de vinovăție sau neputință etc.

Trăirea stresului social la preadolescenți constituie o altă problemă elucidată în cercetările psihologice realizate pe un eșantion de preadolescenți (Chitoroagă L., 2021, p.47). Astfel, s-a constatat că fondalul emoțional pe care se produc și se dezvoltă relațiile sociale ale elevilor din liceul de stat este mai puternic încărcat de tensiune și stres, decât cel al elevilor din liceul privat. Preadolescenții din liceul privat sunt mai puțin îngrijorați în relațiile sociale, în timp ce preadolescenții din liceul de stat simt mai frecvent anxietate legată de posibilele critici sau ironii din partea colegilor, simt mai frecvent frica de a fi judecați. Frica de a fi criticați, judecați, ironizați le solicită un autocontrol sporit, ceea ce îi consumă psihoenergetic mai mult, iar uneori acest fapt poate avea drept urmare chiar evitarea relațiilor sociale. Se constată că elevii din instituțiile de stat obțin nivele mai ridicate, în comparație cu elevii din instituțiile private la următorii factori: *anxietatea generală în școală, frica de autoafirmare, frica de verificare a cunoștințelor, frica de a nu corespunde expectanțelor altor persoane,*

fricile legate de relațiile cu profesorii etc.

Este de remarcat o altă problemă majoră astăzi - problema copiilor refugiați din Ucraina și a mamelor lor. Organizația *Salvați Copiii România* atrage atenția că evaluarea și asistarea psiho-emoțională a copiilor refugiați din Ucraina este vitală încă din primele momente în care ajung în România (Comunicat de presă, Salvați Copii, România, 2022). Se constată că copiii refugiați experimentează o serie de stări și trăiri afective negative: sentimentele acute de dislocare și de abandon; emoții negative etc. Copiii ajung epuizați și cei mai mulți dintre ei nu înțeleg ce li se întâmplă, de ce tata nu e cu ei, de ce nu pot merge acasă etc.

Cercetările promovate în cadrul Sectorului „Psihologie” (2021) din incinta Institutului de Științe ale Educației, Chișinău, pe un grup de psihologi din instituțiile de învățământ general, au reliefat faptul că psihologii practicieni *dispun parțial* (67, 4%) de resurse pentru a face față problemelor societale în asistența psihologică a bunăstării emoționale a elevilor. Unii respondenți consideră că *dispun de resurse* (25,6% psihologi) pentru a face față problemelor societale în asistența psihologică a elevilor cu referire la stările emoționale. În rată mai mică, psihologii (7%) consideră că *nu dispun de resursele* necesare sau *nu sunt pregătiți* pentru a face față provocărilor societale curente, pentru a acorda sprijinul psihologic în menținerea stării de bine psihologice și emoționale a elevilor în condiții pandemice. În acest context, menționăm nevoia psihologilor astăzi de a fi formați și inițiați pe dimensiunea suportului psihologic a copiilor și adolescenților în situații excepționale, situații de criză și război și asigurați cu resursele necesare pentru a acorda servicii psihologice eficiente.

Starea psihologică de bine în copilărie reprezintă un fundament esențial pentru sănătatea mintală la maturitate (Batog M., 2021 (a), p.188). O condiție importantă și o resursă valoroasă a unui mediu școlar dezvoltativ, prietenos și inclusiv este *starea psihologică de bine*, ce se consideră a fi un criteriu universal de socializare favorabilă a personalității. Starea psihologică de bine constituie o premisă subiectivă în pregătirea actorilor educaționali pentru a face față schimbărilor societale actuale și noilor realități. Promovarea stării de bine a copiilor și adolescenților în mediul educațional este o prioritate, fiind larg acceptată ca un imperativ moral, or și pragmatic al educației. Este de apreciat în acest context și conceptul de *stare de bine emoțională* ce se referă la conștiința de sine și adaptarea emoțională. Aceasta include procesul de coping și este adesea reflectată de nivelul de rezistență a unei persoane. Bunăstarea emoțională este în mare parte dependentă de capacitatea de auto-reflecție (Irimie S., 2019, p.10).

Este de remarcat valoarea conceptului de *reglare emoțională*. Acesta reprezintă un construct psihologic semnificativ pentru starea psihologică de bine a tuturor actorilor educaționali și necesită de a fi valorificat, în special pe timpuri dificile și contribuie enorm la dezvoltarea emoțională și personală a beneficiarilor procesului educațional. Menținerea echilibrului afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului constituie o componenta generală a stării de bine subiective.

Cea mai mare provocare a adolescenților este reglarea emoțiilor. Adolescenții au operațiile mintale ale adulților, dar au probleme în reglarea emoțional-comportamentală, susțin psihologii. Controlul emoțional este legat de dezvoltarea socială, concentrarea atenției, realizarea la școală, comportamentul prosocial, calitatea interpersonală, abilitatea de rezolvare a problemelor, sănătatea fizică și psihică. Adolescenții care își pot conștientiza și regla emoțiile au un risc mai mic de a dezvolta depresie, comparativ cu cei care nu au capacitatea de a-și controla emoțiile.

Starea psihologică de bine influențează capacitatea elevilor de a beneficia de pe urma unei educații de calitate și de a-și atinge întregul potențial școlar și personal (Cojocea M.; Petcu I.; Milășan, A., 2021). Defavorizarea stării psihologice de bine a copiilor și adolescenților are un impact negativ asupra performanțelor școlare, productivității activităților realizate, poate genera adoptarea comportamentelor de adicție pe viitor și afecta sănătatea mentală a beneficiarilor procesului educațional pe termen lung (Batog M., 2021 (a), p.188).

Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație „EDUMI” din București, România este preocupată de problematica stării de bine a elevilor și cadrelor didactice în școală. Astfel, membrii acestei asociații au coordonat apariția lucrării *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice* (Cojocea M.; Petcu I.; Milășan A., 2021). Lucrarea dezvăluie

subiecte necesare și actuale în domeniul educațional, precum ar fi: Cum cultivăm starea de bine în școli? Comunicarea –factor determinant în starea de bine a profesorilor și elevilor. În căutarea stării de bine. Asigurarea bunăstării emoționale în școală-prioritate a procesului de învățământ. Grija de sine și starea de bine. Creativitatea și inteligența emoțională în activitatea didactică. Rolul profesorului în învățământul modern. Starea de bine în clasa virtuală etc.

În acest context, menționăm importanța dezvoltării abilităților socioemoționale la elevi. În opinia T. Turchină, abilitățile socioemoționale reprezintă setul de aptitudini care ajută la recunoașterea emoțiilor, la exprimarea și gestionarea acestora adecvat contextului sociocultural, contribuind, astfel, la dezvoltarea unor relații sănătoase cu cei din jur (Turchină T., 2018, p.68). Aceste abilități presupun, identificarea și înțelegerea propriilor emoții, gestionarea și manifestarea lor corespunzătoare, citirea și înțelegerea emoțiilor altora.

Este important să conturăm unele modalități psihologice utile în prevenirea apariției stărilor emoționale negative la elevii din învățământul general, dar și pentru depășirea acestor stări disfuncționale:

- crearea unui mediu psihologic securizat, favorabil, prietenos și pozitiv în instituțiile educaționale;
- în scop de profilaxie este necesar să atragem atenția la recomandările psihologice și informațiile ce vizează igiena mintală a elevilor;
- promovarea activităților psihologice în scopul dezvoltării abilităților socioemoționale al elevilor, cadrelor didactice, părinților;
- dezvoltarea și creșterea personală poate asigura unui elev o mai mare satisfacție de viață, mai multă încredere și auto-eficacitate și sentimente de mai mare rezistență, sănătate și bunăstare – dezvoltare ce contribuie la dezvoltarea competenței sociale, stimei de sine și sentimentului de sens și scop la elevi (Irimie S., 2019, p.11);
- documentarea din surse actualizate a cadrelor didactice, psihologilor la tematica respectivă cu referire la promovarea și consolidarea stării de bine psihologice și emoționale a actorilor educaționali în mediul școlar;
- amplificarea emoțiilor pozitive din viața școlară a copiilor; implicarea elevilor în activități recreative; artterapeutice, activități sportive și jocuri în natură;
- respectarea și urmarea recomandărilor specialiștilor psihologi de către profesori și părinți, evitarea neglijării lor.
- psihologizarea cadrelor didactice, manageriale și a părinților.

□ *educația pentru dezvoltarea emoțională* actualmente constituie o nouă dimensiune a educației, datorită importanței acordate sferei emoționale în dezvoltarea armonioasă a personalității.

Concluzia care se prefigurează prin această analiză este următoarea:

Problema afectivității elevilor de diferite vârste rămâne a fi importantă și actuală pentru toți actorii implicați în procesul educațional. Afectivitatea elevilor în contextul noilor provocări sociale este dominată de stări anxioase, frici, stări depresive, sentimente de nesiguranță etc. Din aceste considerente este necesară cunoașterea de către psihologii școlari, cât și de către cadrele didactice a modificărilor ce au loc pe dimensiunea afectivității elevilor din sistemul de învățământ general, a particularităților sferei afective a elevilor, dar și a modalităților psihologice de prevenire și remediere, depășire a stărilor emoționale disfuncționale în condițiile provocărilor sociale curente.

Bibliografie:

1. BATOG, M. Starea psihologică de bine în mediul educațional. In: *Institutul de Științe ale Educației: ascensiuni, performanțe, personalități*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, 10 decembrie 2021. Chișinău: „Print-Caro”, IȘE, 2021, p.188-193. (a) ISBN 978-9975-56-952-1.
2. BATOG, M. Afectivitatea elevilor în condiții pandemice: dimensiuni și caracteristici. In: *Restructurări psihologice în criză. Lucrări conferința A.P.A.R. Ediția XVI-a*. Coord. V. Jardan. Brașov: A.P.A.R, 2021, pp.116-128. (b) ISBN 978-606-94584-9-5.
3. CHITOROAGĂ, L. Anxietatea la preadolescenți. În: *Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali*. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională din 12 noiembrie 2021, UPS „I. Creangă”. Chișinău: S.n., CEP UPS, 2021, p.45 - 55. ISBN 978-9975-46-570-0.
4. COJOCEA, M.; PETCU, I.; MILĂȘAN, A. (coord.) *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. București: Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație „EDUMI”, 2021. 376 p. ISBN 978-973-0-34588-9.
5. DANILIUC, N. Abordări terminologice în psihologia afectivității. În: *Revista de Științe ale Sănătății din Moldova*. 2017, nr. 3 (13), p.79-85. ISSN: 2345-1467.
6. DĂNILESCU, D. *Școala fără bullying. Recomandări pentru prevenirea, identificarea și intervenția în cazurile de bullying în instituțiile de învățământ*. Reprezentanța Fundației Elvețiene „Terre des hommes – Lausanne” în Republica Moldova. Terre des hommes Moldova: UNICEF Moldova. Chișinău: „Print-Caro”, 2021.

7. *Evaluarea stării de bine a copilului în școală 2017-2019*. Coord. Irimie S. București: Ministerul Sănătății, Institutul Național de Sănătate Publică, 2019. 29 p. [Accesat 12.04.2022]. Disponibil: <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>

8. *E nevoie de servicii psihologice pentru copii refugiați*. Salvați Copii România. 2022. [Accesat 12.04.2022]. Disponibil: <https://spotmedia.ro/stiri/social/salvati-copiii-e-nevoie-de-servicii-psihologice-pentru-copiii-refugiati-organizatia-a-amenajat-mai-multe-spatii-pentru-mamele-si-copiii-din-ucraina>

9. TURCHINĂ, T. Abilitățile socioemoționale: prioritate a educației secolului al XXI-lea. În: Revista *Didactica Pro*, 2018, nr.4-5 (110-111), p.68-72. ISSN 1810-6455.

Impactul instituționalizării asupra persoanelor vârstnice

Vlaicu Cristina, doctorand, Universitatea Pedagogică "Ion Creangă"

În zilele noastre, mulți consideră că vârstnicii au devenit o povară pentru societatea românească, unde procentul populației active este din ce în ce mai mic față de cel al populației inactive. Bătrânețea a ajuns să fie asociată cu boala, cu neputința, conservatorismul, lipsa de discernământ, iritabilitatea și dependența de alții. Procesul de îmbătrânire a populației este un fenomen ireversibil care a modificat substanțial structura pe grupe de vârstă a populației din România. Acest fenomen de creștere, a populației vârstnice față de populația generală a României atrage după sine consecințe, atât asupra familiei din care aceste persoane fac parte, cât și asupra persoanelor vârstnice, dar și asupra societății. Problematika persoanelor vârstnice, este una complexă și presupune o serie de dificultăți, din punct de vedere al asistenței sociale acordate acestor persoane, cât și a necesității instituționale din punct de vedere a îngrijirii acestor persoane, în familie, la domiciliu sau instituționalizat.

Îmbătrânirea, pentru mulți oameni reprezintă o prapastie a vieții, în care se prăbușesc fără să știe și fără a găsi calea de ieșire. Totuși sunt persoane care fac față traiului din prapastia îmbătrânirii, trăind și bucurându-se de respectul celor din jur. Dacă în trecut îmbătrânirea era întâlnită ca o parte idealizată a vieții (bunicul și bunica înconjurați de nepoți, rol social prezent – continuarea activității la locul de muncă, atât cât starea de sănătate permite, implicare în viața socială etc.), acum îmbătrânirea pentru multe persoane, reprezintă: inutilitate (pensionarea, disponibilizările din activitățile atât sociale cât și casnice, și efectuarea acestor activități de către persoanele mult mai tinere din societate cât și din familie etc.), singurătate (fie datorită dispariției partenerului de viață, marginalizării, etc., conflicte cu familia), suferință (provocată de agresiuni verbale, fizice, psihice, boală), stare de sănătate precară.

Îmbătrânirea se caracterizează prin multe perturbări și deviații funcționale ca și prin numeroase alterări structurale. Organizația Mondială a Sănătății (OMS) consideră că îmbătrânirea este un proces care se desfășoară de-a lungul vieții, începând încă înainte ca noi să ne naștem. Capacitatea funcțională a organismului biologic uman crește în timpul primilor ani de viață, atinge punctul culminant în perioada adultă timpurie și declină natural după aceea. Declinul este mai accentuat în funcție de factori externi care au acționat de-a lungul vieții (Sorescu, M., 2005).

Dincolo de starea materială precară, populația vârstnică, se confruntă cu probleme acute cum sunt: abandonul rolurilor sociale active, sănătate deficitară, starea de singurătate, de dependență, sentimentul că bătrânul este în general o povară pentru societate. În respect cu toate aceste probleme, inexistența unui sistem instituționalizat de sprijin și de protecție socială, de

asistență la domiciliu, mai ales în cazul bătrânilor abandonați sau nedepasabili, contribuie la adoptarea instituționalizării ca soluție de viață, cel mai adesea la inițiativa copiilor sau a rudelor.. În România există mai multe tipuri de instituții specializate de ocrotire, dar aceste instituții nu fac față numărului mare de persoane vârstnice care au nevoie de îngrijire specializată

Pe măsura înaintării în vârstă, ca urmare a problemelor de sănătate grave, pierderea autonomiei și a capacității de autoservire, imobilizarea, la care se adaugă factori sociali, apare creșterea solicitărilor de îngrijire în instituții specializate. Asistăm astăzi la o conduită de izolare a vârstnicului nedelimitată ca atare, ceea ce face ca în unele cazuri ocrotirea în instituții specializate să fie de fapt o formă deghizată de izolare, promovată de familie și societate. Se constată o presiune crescândă atât din partea familiilor, cât și din partea unor unități medicale (cu vârstnici părăsiți sau cu spitalizări îndelungate și frecvente) de a forța instituționalizarea. Instituționalizarea este o măsură de ultimă soluție. Combaterea izolării și conservarea demnității vârstnicului presupune schimbarea mentalității, crearea unei opinii favorabile față de problemele vârstnicului.

Necesitatea unei asistențe pe termen lung nu contravine în nici un fel principiului subliniat de rămânere a bătrânului în mediul său familial, natural. Dacă rămânerea în familie a vârstnicului este, pentru o parte a bătrânilor dependenți, un ideal frumos, pentru alții instituționalizarea devine o necesitate. Unii vârstnici rămân în mediul familial, iar alții sunt instituționalizați cu ușurință de către propria familie, din comoditate, dar și ca urmare a scăderii afectivității din familie, întâlnită mai ales în mediul urban (Constantin, B., 1997).

Problema instituționalizării vârstnicului se pune în măsura în care există dificultăți în asigurarea îngrijirilor în familie: familia de origine s-a destrămat, copiii s-au răspândit în diferite părți ale lumii; chiar dacă unii copii sunt aproape din punct de vedere geografic, spațial, ei sunt în schimb foarte departe din punct de vedere afectiv, uman (își refuză proprii părinți, îi interneză în instituții sau pur și simplu îi dau afară din propriile lor locuințe); alte rude au propriile lor probleme și chiar dacă ar dori nu se pot dedica unei asemenea activități. Neînțelegerile, abuzarea vârstnicului în familie fac necesară scoaterea acestuia din familie și internarea lui într-o instituție de asistență socială (Stanciu, C. , 2008).

Însă, o astfel de decizie este un act de mare răspundere și ar trebui să cuprindă numai urgențele medicale sau sociale. Experiența arată că mediul cel mai prielnic pentru vârstnic rămâne familia (aceasta fiind și dorința vârstnicului), de aceea întoarcerea la domiciliu este un deziderat, mai ales în cazul în care condițiile de la domiciliu sunt favorabile (Stanciu, C. , 2008).

Situația ideală pentru un vârstnic este de a trăi, până la sfârșitul vieții, în mijlocul familiei sale naturale, care să-i acorde suportul și afecțiunea de care are nevoie. Simțind dragoste din

partea celor apropiați, vârstnicul va avea mai multă putere interioară, va trece mai ușor peste problemele cu care se confruntă, va fi mai puternic în lupta împotriva bolilor. În acest mod, el își va construi o percepție a imaginii de sine și o stimă de sine crescute.

Dacă în România era și încă este considerată o situație de normalitate instituționalizarea unei persoane vârstnice, în țările dezvoltate ale lumii, la ora actuală sunt deja puse în aplicare strategii ce vizează reversul instituționalizării și anume menținerea vârstnicului la domiciliu. Această schimbare de atitudine, de încurajare și promovare a dezinstituționalizării a fost analizată și ulterior justificată prin simplul fapt că orice persoană, indiferent că este vorba de un vârstnic, adult, tânăr, adolescent sau copil, funcționează mult mai bine în mediul familial, evident, atunci când familia este una bună, cu o homeostazie echilibrată.

Aceasta reprezintă situația ideală a menținerii vârstnicului în familie, însă, aceste situații devin de la o zi la alta tot mai rar întâlnite, dacă avem în vedere că familia, ca entitate, începe să fie tot mai neunitară. Aceasta se datorează, în primul rând, faptul că membrii tineri ai familiei sunt preocupați, în special de activitățile personale, în timp ce vârstnicii sunt neglijați, frecvent fiind considerați, chiar o povară (Stanciu, C. , 2008).

Este unanim recunoscut că internarea într-o instituție pentru vârstnici, determină întotdeauna - chiar dacă uneori este mai puțin evidentă - o traumă importantă, deoarece comportă o schimbare radicală de viață, o renunțare definitivă la anumite deprinderi și obiceiuri, de care, odată cu trecerea anilor, vârstnicul se simte din ce în ce mai legat. Vârstnicul trece de la o viață personală organizată după anumite necesități, la o viață în comun cu niște străini, constrâns la un program și regim alimentar diferit, obligat la respectarea unor reguli necesare într-o instituție, privat de propria intimitate, eliberat de orice obligații și responsabilități familiale. Stresului internării i se adaugă și sentimentul de părăsire și singurătate, de izolare și pierderea identității, amplificat prin lipsa de înțelegere și atitudinea superficială a persoanelor de toate categoriile din aceste unități.

Vârstnicul se autoizolează, se retrage în sine, iar nemulțumirea se manifestă în raport direct cu temperamentul fiecăruia: tăcere ostilă, irascibilitate crescută, resemnare sau apatie bolnăvicioasă. În asemenea situații capacitatea de adaptare a bătrânilor, diminuată prin îmbătrânire, este pusă la încercare, depășind și alterând uneori ireversibil echilibrul socio-psihosomatic al acestora. Unele cercetări efectuate în cămine de bătrâni au demonstrat că vârstnici apreciați ca irascibili se detașează net printr-o atitudine ostilă față de acceptarea vieții în colectiv, fiind frecvent preocupați de modul în care o pot schimba. Grupul apaticilor încearcă să se integreze la viața de instituție, printr-o autonomie persistentă, manifestată, în general, prin indiferență. Dorința de a părăsi instituția nu corelează integral cu trăsăturile de temperament ci

cu motivul internării, cercetările demonstrând că peste 80% din bătrânii care s-au internat sunt lipsiți de familie și posibilități materiale de trai. Pentru această categorie instituționalizarea a fost singura rezolvare a continuării existenței. Gândul - chiar exprimat - de a părăsi unitatea rămâne la acest grup doar o reacție de temperament, pentru că nu poate fi practic realizabil, iar bătrânii sunt conștienți de acest lucru. Se știe că există o legătură strânsă între opinii și atitudini, primele condiționându-le pe cele din urmă.

La bătrânul instituționalizat se constată interes numai față de propria persoană. Reacțiile de temperament ale bătrânului internat continuă să fie, în general, în concordanță cu principalele trăsături temperamentale care l-au dirijat toată viața și care l-au influențat în formarea personalității sale (Fundația Solidaritate și Speranță).

Odată cu instituționalizarea, se produc fără voia lor o serie de modificări de status și rol, iar unul din lucrurile care îi tulbură cel mai tare pe vârstnici este cascada de situații noi care intervin și pe care trebuie să le înfrunte. Instituțiile ridică bariere între persoanele din interior și mediul extern, fapt care are ca rezultat pierderea rolurilor care constituie o parte din personalitatea vârstnicului. Vârstnicii instituționalizați își pierd cu ușurință identitatea, deoarece preocuparea personalului este să pună accent pe îngrijire, să se focalizeze pe asigurarea hranei și a igienei corporale, astfel încât se neglijează persoana în sine.

Mulți vârstnici consideră instituționalizarea ca o anticameră a morții, unde participă la un proces de mortificare, devalorificându-se treptat. Persoanele de vârstă a trei refuză adesea chiar și o ședere temporară în instituții deoarece le consideră niște cămine pentru săraci. În majoritatea cazurilor, plecarea într-o instituție este ultima decizie importantă în viață, care le provoacă neliniște, teamă.

În lucrarea clasică a lui Erving Goffman, se apreciază că trăsătura comună pe care o găsește la toate instituțiile (totale) este că indivizii aflați în aceste locuri trec printr-un proces de mortificare a sinelui, acest fapt ducând la pierderea identității. „Instituțiile ridică bariere între persoanele din interior și lumea de afară” (Goffman, E., 1961). Dr. Constantin Bogdan atrage atenția asupra tendinței actuale a familiei românești, îndeosebi a celei din mediul urban, de a forța instituționalizarea, din motivații atât de ordin obiectiv (condiții de locuit restrânse, dificultăți financiare, imposibilitatea supravegherii permanente a vârstnicilor cu deteriorări psihice, dificultatea familiei adulte de a se ocupa de îngrijirea propriilor bunici sau străbunici), de ordin subiectiv (relaxarea legăturilor parentale, o psihologie individualistă, care respinge faptul că și aspectele triste ca bătrânețea, invaliditatea, moartea fac parte din viață (Constantin, B., 1997).

Instituționalizarea nu este soluția cea mai viabilă pentru problemele complexe ale vârstnicilor, dar nu este nici cea mai proastă alternativă. Totul depinde de perspectiva din care

este privită problema. Dacă din punct de vedere economic ea reprezintă o soluție, din punct de vedere social, neglijarea nevoilor umane de către instituție duce la negarea întregii filozofii instituționale (Sorescu, M. E., 2005).

Având în vedere complexitatea problematicii vârstnicilor instituționalizați, în general, și în special a celor din România, în prezentul articol am încercat să scot în evidență faptul că bătrânețea este un fenomen asociat cu un complex de dificultăți specifice acestui moment al vieții. Odată cu instituționalizarea, se produc o serie de modificări de status și rol iar unul din lucrurile care îi tulbură cel mai tare pe vârstnici este cascada de situații noi care apar și pe care trebuie să le înfrunte. Zonele problematice pe care le-am identificat prin cercetarea mea nu sunt diferite de cercetările anterioare privind experiențele și trăirile vârstnicilor odată cu intrarea lor într-o instituție de asistență socială.

Deși calitatea serviciilor este bună, ele sunt insuficiente în comparație cu numărul mare de astfel de bolnavi pe aria țării noastre. Problema se pune pentru vârstnici singuri sau cei instituționalizați care, de multe ori zac în pat din lipsa diagnosticului, din lipsa resurselor sau din cauza indiferenței celor din jur. O problemă și mai arzătoare o reprezintă necesitatea dezvoltării în România a serviciilor la domiciliu, care la ora actuală se realizează mai mult în ceea ce privește menajul și alimentația, și mai puțin în ceea ce privește nursing-ul, terapia ocupațională, kinetoterapia etc. (Neamțu, G., 2003).

Bibliografie

1. Bălăceanu-Stolnici, C., *Geriatric practică*, Ed. Amaltea, 1998, București;
2. Bocancea C., Neamțu G., *Elemente de asistență socială*, Ed. Polirom, 1999, Iași;
3. Constantin B., *Geriatric*, Editura Medicală, 1997, București;
4. Dumitru, M., *Bătrânețe activă*, Ed. Medicală, 1984, București;
5. Fundația Solidaritate și Speranță, *Persoanele de vârstă a III-a. Subiect de schimb*, Iași;
6. Gal, D., *Dezvoltarea umană și îmbătrânirea*, Presa Universitară Clujeană, 2001, Cluj-Napoca;
7. Gusic, V. I., *Biologia vârstelor și lupta împotriva bătrâneții*, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1984, București;
8. Munteanu, A., Sagabiel, J., *Practici în Asistența Socială în România*, Editura Polirom, 2007, Iași;
9. Marshall, M., *Asistența socială pentru bătrâni*, Ed. Alternative, 1993, București;
10. Neamțu, G., *Tratat de asistență socială*, Ed. Polirom, 2003, Iași;
11. Sorescu, M. E., *Asistența socială a persoanelor vârstnice*, Ed. Universității din Craiova, 2005, Craiova;
12. Stanciu, C., , *Noțiuni introductive în Asistența Socială gerontologică*, Editura Solness, 2008, Timișoara;

Dilema prizonierului și implicațiile pentru cooperarea creativă în plan social

Drâmbă Simona Mihaela, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, profesor consiliere școlar, CJRAE Botoșani
Glavan Aurelia, conferențiar universitar, dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Teoria jocurilor

Teoria jocurilor își are originile în timpul celui de-al doilea război mondial, iar ideea de la baza ei este una seducătoare: comportamentul uman, în aparență idiosincronic, poate fi analizat conform unor legi matematice. Subiectivismul inerent abordărilor psihologice ar fi înlocuit cu rigoarea matematică, cu legi care fac posibilă efectuarea de predicții exacte, Sfântul Graal al oricărei științe cu un grad ridicat de validitate.

Ideea analizei matematice a câștigat datorită *cercetării operaționale*, o disciplină care folosește metode analitice pentru luarea unor decizii obiective, optime. Un succes clasic al cercetării operaționale este legat de operațiunile de patrulare duse de către Marea Britanie în Golful Biscaia, cu scopul reperării submarinelor inamice. Inițial, se punea problema să se patruleze mai mult în zonele în care erau identificate mai multe submarine, dar grație aplicării cercetării operaționale s-a ajuns la o concluzie care astăzi pare foarte intuitivă: rata de detectare a submarinelor nu depindea doar de numărul lor, ci și de numărul de ochi dispuși să le caute. Creșterea densității patrulării în alte zone a dus la o îmbunătățire a ratei de detectare.

Entuziasmul dat de teoria jocurilor a întâlnit însă o problemă: dilema prizonierului.

Descrierea clasică a dilemei prizonierului

Popularitatea dilemei prizonierului, în teoria jocurilor, poate fi explicată de validitatea ecologică a acesteia. Nu este o simplă analiză de laborator, scenariul descris de dilemă este unul care se regăsește în numeroase situații de interacțiune socială, fie că au loc la nivelul unor diade, grupuri de persoane sau entități de mare anvergură (corporații, state, blocuri socio-economice, militare etc).

În scenariul clasic, doi indivizi au comis o crimă, dar insuficiența probelor obligă anchetatorii să propună un târg suspectilor. Ambii suspecti sunt interogați separat, neavând cunoștința de ce se întâmplă cu celălalt. Anchetatorul explică fiecărui suspect ce îl așteaptă: dacă mărturisește, iar partenerul lui nu o face, va fi eliberat imediat, în timp ce celălalt partener va rămâne în închisoare timp de nouă luni. În situația în care niciunul din suspecti nu mărturisește, fiecare va primi o pedeapsă de o lună închisoare, iar dacă suspectii se deconspiră reciproc, fiecare primește șase luni de închisoare.

Tabelul 1 arată sintetic consecințele alegerilor (rândurile reprezintă prizonierul 1, coloanele prizonierul 2):

Tabelul 1. Consecințele alegerilor

	Nu mărturisesc	Mărturisesc
Nu mărturisesc	(-1, -1)*	(-9, 0)
Mărturisesc	(0, -9)	(-6, -6)

*Numărul de ani de pușcărie primiți de prizonierul 1 vs prizonierul 2

Raționamentul simplu făcut de fiecare dintre prizonieri este că ar fi bine să mărturisească, pentru a lua doar doi ani sau cinci de pușcărie în loc de 10, cea mai rea variantă posibilă. Problema evidentă este că dacă ambii prizonieri aleg să mărturisească, rezultatul este pentru amândoi mult mai rău decât cel din situația în care ambii nu ar fi mărturisit.

Jocurile de formă normală și echilibrul lui Nash

Dilema prizonierului este un joc de formă normală. Un astfel de joc specifică: Jucătorii participanți; Strategiile disponibile pentru fiecare jucător; Recompensele pentru fiecare jucător, în funcție de combinația de strategii alese.

Putem vorbi despre un joc cu n jucători, cu jucători numerotați de la 1 la n , în care alegem în mod aleator un jucător i . Fie S_i mulțimea strategiilor disponibile jucătorului i (numită spațiul de strategii ale lui i) și s_i un membru al acestei mulțimi. Există o combinație de strategii (s_1, \dots, s_n), câte una pentru fiecare jucător, iar *funcția de recompensă*, notată cu u_i , reprezintă recompensa pe care jucătorul o primește - $u_i(s_1, \dots, s_n)$, dacă alege una din strategiile (s_1, \dots, s_n).

Având în vedere cele precizate mai sus, putem defini un joc de formă normală astfel: Reprezentarea în formă normală a unui joc cu n jucători specifică spațiile de strategiile S_1, \dots, S_n și funcțiile lor de recompensă u_1, \dots, u_n . Jocul este exprimat prin $G = \{S_1, \dots, S_n; u_1, \dots, u_n\}$.

Într-un joc de formă normală, jucătorii iau deciziile simultan, dar nu acționează în același timp. Esențialul este că fiecare jucător ia decizia fără să aibă cunoștința de deciziile ceilalți, cum este cazul în dilema prizonierului.

Dilema prizonierului poate fi soluționată, dacă plecăm de la ideea că un jucător rațional nu va folosi o strategie dominată strict. Dacă numim cei doi prizonieri i și j , putem spune că pentru jucătorul i jucarea strategiei *Mărturisesc* este dominată de jucarea strategiei *Nu mărturisesc*. Altfel spus, pentru orice strategie pe care jucătorul j o alege, recompensa pe care jucătorul i o alege din jucarea strategiei *Nu mărturisesc* este mai mică decât recompensa obținută din jucarea strategiei *Mărturisesc*.

În limbaj formal, o strategie dominată strict este definită astfel: În jocul de formă normală $G = \{S_1, \dots, S_n; u_1, \dots, u_n\}$, fie s_i' și s_i'' strategii fezabile pentru jucătorul i ($s_i', s_i'' \in S_i$). Spunem

că strategia si' este *strict dominată* de strategia si'', dacă pentru fiecare combinație fezabilă cu strategiile altor jucători, recompensa derivată din jucarea lui si' este strict mai mică decât recompensa derivată din jucarea lui si''.

În dilema prizonierului, un jucător rațional nu va alege strategia dominată strict ('Nu mărturisesc'), pentru că nu are nicio garanție că celălalt va coopera, astfel că soluția finală va fi (*Mărturisesc, Mărturisesc*), chiar dacă recompensa pentru ambii jucători este mai mică decât în (*Nu mărturisesc, Nu mărturisesc*).

Procesul decizional descris se numește *eliminarea iterativă a strategiilor dominate strict*. În scenariul nostru, jucătorul *i* știe că jucătorul *j* este rațional și reciproc. De aceea, fiecare va calcula că strategia strict dominată nu este cursul preferat de acțiune. Soluționarea dilemei prizonierului, așa cum este propusă ea în paradigma clasică a teoriei jocurilor, are câteva limite importante. În primul rând, operează cu presupuziția că jucătorii cunosc raționalitatea celorlalți participanți. Modelul implică nu doar că jucătorii sunt raționali, ci și că toți jucătorii știu că restul jucătorilor sunt raționali, și că jucătorii știu că ceilalți jucători știu că sunt raționali ș.a.m.d. În al doilea rând, procesul de eliminarea iterativă a strategiilor dominate strict este un predictor slab pentru deciziile participanților, mai ales pentru cazurile în care nu există strategii dominate strict de eliminat.

Echilibrul lui Nash încearcă să corecteze limitele implicate de eliminarea iterativă a strategiilor. Se pleacă de la premisa că teoria jocurilor face o predicție unică despre strategia pe care fiecare jucător o va alege. Pentru ca fiecare alegere să fie corectă, este necesar ca fiecare jucător să facă alegerea prezisă de teorie. Strategia prezisă pentru fiecare jucător trebuie să fie cel mai bun răspuns al aceluia jucător la strategiile prezise pentru ceilalți jucători. O astfel de predicție acționează ca o constrângere asupra tuturor, pentru că niciun jucător nu vrea să devieze de la strategia prezisă pentru el. Numele acestei predicții este echilibrul Nash.

Turneul lui Robert Axelrod

În 1980, Robert Axelrod, profesor de științe politice la Universitatea din Michigan, a ținut un turneu în care au fost utilizate diferite strategii pentru rezolvarea dilemei prizonierului. Acesta a invitat mai mulți teoreticieni ai jocurilor, care aveau de propus strategii de soluționare ce urmau a fi implementate în cadrul unor simulări computerizate. În cadrul turneului, programele de calculator jucau unul împotriva celuilalt, în mai multe runde. Fiecare strategie lua în calcul varianta cooperării sau sau a trădării în funcție de deciziile luate în rundele anterioare.

Câteva exemple de strategii propuse:

- Trădează întotdeauna: strategia este de a trăda de fiecare dată, ceea ce susține și teoria jocurilor. Este cea mai sigură strategie, care împiedică pe ceilalți să profite de situația noastră.

Din păcate, ne privează de avantajele de a alege cooperare, cu un oponent care la rândul lui este dispus să coopereze.

- Cooperează întotdeauna: este o strategie foarte eficientă, când există reciprocitate. Dar, așa cum o arată și scenariul clasic, se poate termina și cel mai prost cu un oponent care alege să nu coopereze.

- Aleatorie: strategia este de cooperare, în 50% din timp.

Strategia câștigătoare în turneul lui Axelrod a fost cea numită *TIT FOR TAT*, pe care o putem traduce prin *oglundirea alegerii*. În cadrul acestei strategii, se cooperează la prima mutare, iar apoi este replicată alegerea oponentului din mutarea precedentă. Astfel, când este confruntată cu o strategie de tipul „*trădează întotdeauna*”, strategia „*oglundirea alegerii*” alege întotdeauna trădarea după prima rundă. Confruntată cu o strategie bazată exclusiv pe cooperare, alegerile sunt din nou congruente cu decizia oponentului.

TIT FOR TAT are mai multe variații: se poate alege o strategie în care cooperarea este înlocuită cu trădarea abia după două runde în care oponentul refuză cooperarea. Oglundirea alegerii are la bază presupunerea că oponentul își dorește să obțină un punctaj cât mai ridicat în jocul dilemei prizonierului, de aici și eventuala sincronizare bazată pe cooperare.

Dilema prizonierului și creativitatea în situațiile conflictuale

Concluziile pe care le putem desprinde din studiile clasice asupra dilemei prizonierului, dar și cele contemporane, ilustrează că strategia de joc bazată pe competiție este eficientă, dar atunci când jocul este jucat într-o singură rundă.

În viața reală, în plan social, jocul însă are mai multe runde. Un exemplu relevant este al relațiilor stabilite între state, în planul geopolitic. Deciziile în acest plan se iau întotdeauna în funcție de mutările anteriorare, strategiile de joc din trecut ale oponentului, dar și în funcție de predicțiile făcute cu privire la mutările viitoare. Alt exemplu este unul mai apropiat de realitate palpabilă: cel al conflictelor care există în sala de clase, în care din nou un elev, profesor, alege strategii de joc în funcție de mutările celuilalt. În viața socială, alegerea tentantă este competiția. Să luăm decizia prin care noi ne maximizăm câștigul, chiar dacă aceasta înseamnă pierderi foarte mari pentru ceilalți. Spre deosebire de situațiile ipotetice, statice, din paradigma clasică a teoriei jocurilor, jocul social nu are o singură rundă.

În jocurile cu runde multiple, strategia de cooperare este cea câștigătoare pe termen lung. Creativitatea poate fi folosită ca o modalitate prin care este depășit blocajul inițial dintr-un joc, în care fiecare își urmărește interesul propriu, și prin care abordăm integrativ conflictele existente.

În concluzie, analizând soluțiile propuse de teoria jocurilor, dar și de strategiile descrise putem afirma că în rezolvarea conflictului nu trebuie să avem învinși și învingători. La fel de

important este să distingem avantajele și dezavantajele metodelor, strategiilor și tehnicilor utilizate în cooperarea creativă în plan social.

Bibliografie

Axelrod, R. (2012). *The Evolution of Cooperation*, Basic Books

Gibbons, R. (1992). *A primer in game theory*. Ed. Harvester Wheatheaf

Morse, M.P. & Kimball, G.E. (1951), *Methods of Operations Research*. M.I.T. Press, Cambridge, MA.

Owen, G. (1974). *Teoria Jocurilor*. Ed. Tehnică

Von Neumann, J., Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton University Press.

Rolul resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități

Golovei Lilia, Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova, Chișinău¹³

Orice activitate umană solicită utilizarea unui șir de resurse – naturale, materiale, financiare, umane, informaționale etc. Unele, cum ar fi resursele materiale, financiare etc. sunt utilizate în activitatea economică, altele, cum ar fi resursele naturale descriu bogăția unei țări (zăcăminte, terenuri, păduri, ape etc.). Există resurse, cum ar fi cele umane care indică numărul de persoane, implicate într-o activitate, sau de angajați dintr-o organizație. Resursele informaționale cuprind informațiile pe care le deține o întreprindere sau o persoană. Dorim să completăm această listă cu o categorie aparte de resurse – resursele personale. În literatura psihologică întâlnim atât diferite abordări pentru conceptul „*resurse personale*”.

După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson *resursele personale* sunt auto-evaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal (apud: Bekker, 2009). În opinia Kalashnikova S. A. *Resursele personale* reprezintă caracteristica sistemică și integrală a personalității, care înlesnește depășirea situațiilor dificile de viață, ce se actualizează și se manifestă în procesele de autodeterminare a personalității (Kalashnikova, S.A.,2011).

Există cercetări în care este utilizată noțiunea *resurse psihologice*. Semionov I. N. și Turovțev N. P. (2013) definesc resursele psihologice ca „compoziția și conținutul componentelor activității, aflate în centrul atenției reflecției și concepute pentru a conduce la rezultatul planificat”. Orice individ abordează o situație de problemă ca pe o catastrofă sau ca o sursă de resurse psihologice. La baza soluționării constructive și eficiente a unei probleme regăsim doi factori. Conform primului factor, introdus de K. Grawe (apud, Semionov I. N. și Turovțev N. P., 2013), actualizarea unei probleme are loc doar după activizarea resurselor pentru soluționarea ei. Conform factorului al doilea, introdus de L. S. Vîgotski (apud, Semionov I. N. și Turovțev N. P., 2013), individul trebuie să acționeze în zona proximei dezvoltări în care pentru a soluționa o problemă acesta trebuie să depună eforturi suplimentare fie apelând la surse suplimentare de informație, fie acționând sub îndrumarea unor persoane resursă. Lipsa resurselor

¹³ Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova, Chișinău. Proiectul „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane” (cifru 20.80009.1606.10)

personale îl orientează pe individ să-și actualizeze propriile resurse psihologice, să le dezvolte, să le extindă și să le îmbogățească. Totodată individul capătă experiență, iar succesul obținut crește încrederea în sine și propria autoeficiență.

În unele cercetări *calitățile psihologice ale persoanei* sunt privite ca resurse personale. Astfel Soloviova S. L. (2010) consideră că *resursele* sunt calități psihologice care permit individului să acționeze mai eficient și să obțină succes, să depășească stresul și să facă față dificultăților vieții. Maklakov A. G. (2001), în cercetările sale, de asemenea vorbește despre perioadele de stres și introduce noțiunea de *potențial adaptativ al personalității* - o caracteristică integrală care determină succesul activității profesionale în condiții extreme, precum și eficiența reabilitării după o perioadă de stres. Astfel există o corelație directă între abilitățile de adaptare ale individului și funcționarea normală a organismului datorată impactului factorilor psihogeni de mediu. Este posibil să se evalueze capacitățile de adaptare ale unei persoane printr-o evaluare a nivelului de dezvoltare a caracteristicilor psihologice cele mai semnificative pentru reglarea activității mentale și a procesului de adaptare. Cu cât nivelul de dezvoltare al caracteristicilor psihologice este mai înalt, cu atât gama factorilor de mediu la care individul se poate adapta este mai mare și probabilitatea adaptării acestuia, este mai înalt.

Cercetările diferitor aspecte ale personalității, realizate atât în cadrul catedrei psihologiei generale Universității de Stat din Moscova în numele lui M. Lomonosov, cât și în cadrul altor universități au demonstrat că „sfera cognitivă, intelectul, orientările morale, sfera semantică etc., diferă la oameni maturi și imaturi, mental sănătoși și nesănătoși, formați sau neformați ca personalitate” (Leontyev D. A., 2002). Aceste diferențe nu răspund la întrebarea: „De ce o persoană concretă este așa și nu altfel?” (Leontyev D. A., 2002).

Leontyev D. A. menționează că rezultatele obținute sunt interesante, totuși rămâne actuală „problema variabilelor personalității sau altfel spus dimensiunea personală a personalității”, de aceea a introdus conceptul de *potențial personal* – o caracteristică individuală fundamentală, care nu corelează direct nici cu dezvoltarea intelectuală, nici cu profunzimea și bogăția lumii interioare, nici cu potențialul creativ. Analizând diferite abordări cu privire la personalitate, Leontyev D. A. (2002) asociază acest concept cu voința, puterea ego-ului, locusul de control, vitalitatea etc., deoarece acestea descriu doar unele aspecte ale potențialului personal. Reieșind din cele descrise mai sus, *potențialul personal* apare ca o caracteristică integrală a maturității personale, care reflectă măsura în care personalitatea poate depăși circumstanțele apărute și măsura în care se poate depăși pe sine însăși.

S. Maddy (apud, Leontyev D. A., 2002) în 1971 a introdus conceptul de *necesități psihologice ale personalității*, care, dominând, orientează persoana spre construirea unei imagini

a viitorului – fundament solid pentru medierea vieții sub formă de scopuri și sensuri ale vieții care rearanjează complet structura de reglementare a activității sale, spre deosebire de nevoile biologice și sociale, care, atunci când domină, orientează persoana să se perceapă pe sine ca întruchipare a nevoilor și rolurilor sociale și să se adapteze la condițiile și circumstanțele exterioare.

După Kogan M. S. (1974) personalitatea este definită nu de caracterul său, temperament, calitățile fizice etc., ci de: ce și cum știe, ce și cum apreciază, ce și cum creează, cu cine și cum comunică, care sunt nevoile sale artistice și cum le satisface, de aceea personalitatea este caracterizată de cinci potențiale:

- *potențialul epistemologic* - determinat de volumul și calitatea informației de care dispune individul și este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară și autocunoaștere;

- *potențialul axiologic* - determinat de sistemul de orientări valorice, format în procesul de socializare a individului și alcătuit din idealurile, scopurile vieții, credințele și aspirațiile sale;

- *potențialul creativ* - determinat de deprinderile, abilitățile și competențele individului formate și dezvoltate independent, pentru unul sau mai multe sfere ale vieții și activității profesionale;

- *potențialul comunicativ* - determinat de măsura și formele sociabilității individului, de natura și forța contactelor pe care le stabilește cu alte persoane;

- *potențialul artistic* - determinat de nivelul, conținutul, intensitatea trebuințelor artistice și de modul în care acestea sunt satisfăcute (Kogan M. S., 1974, p. 260).

Chircev A. clasifică resursele personale în trei categorii (apud I. Nicola, p. 302):

- *resurse intelectuale*: aptitudini generale și speciale, calitățile proceselor psihice de cunoaștere;

- *afectiv-motivaționale*: interese, înclinații, aspirații, atitudini etc.;

- *volitiv-caracteriale*: perseverență, dragostea față de muncă etc.

Indiferent de denumirea pe care o folosim în definirea resurselor personale este necesar de a ajuta persoanele cu dizabilități să identifice, să analizeze și să folosească resursele personale, astfel ca să-și asigure un viitor profesional de succes.

În continuare vă propunem un exemplu de activitate de orientare profesională pentru persoanele cu dizabilități.

Tema: Valorificarea propriului potențial

Obiective: - explorarea propriei personalități; - întărirea atitudinii pozitive față de sine și alții; - favorizarea respectului față de sine și alții.

Materiale: fișa *Importanța potențialului meu*, carduri metaforice *Dixit* (2-3 seturi), *Sunt Ok*, foi A4, A5, pixuri, creioane colorate, carioci, un bol, laptop, 1 fișier cu muzică dansantă

Activitatea 1 Plec în călătorie

Participanții stau în cerc. Primul participant spune: „Plec în călătorie și voi lua ...”. Participantul din dreapta repetă ce a spus primul participant și adaugă lucrul pe care îl va lua în călătorie. Ceilalți participanți repetă enunțul spus de persoana din stânga și adaugă lucrul pe care îl vor lua în călătorie.

Activitatea 2 Spirala

Participanții formează un lanț, toți luându-se de mâini. Persoana dintr-o extremă începe să se rotească în jurul său, restul șirului pornește în sens opus. Mișcarea continuă astfel până se ajunge la o îmbrățișare strânsă. Mișcărilor vor fi nu prea rapide.

Activitatea 3 Dacă eram....

Fiecare participant primește câte o foaie A5 și completează enunțul: „Dacă eram...” fără a indica numele și prenumele reale. După 5 minute se adună foițele, pliate în prealabil, într-un bol, se amestecă și se propune participanților să ia la întâmplare o foaie din bol. Fiecare persoană citește textul de pe foaie și singur sau împreună cu colegii identifică autorul.

Debriefing: - Cum vă simțiți? - Ce v-a plăcut mai mult să completați enunțul sau să identificați autorul? - A fost ușor sau greu să identificați autorul? - Ce dificultăți ați întâlnit în identificarea autorilor? - Cum ați reușit să identificați autorul? - Ce ați simțit, când colegii nu au identificat corect numele vostru? - Ce ați simțit, când colegii au identificat corect numele vostru?

Activitatea 4 Eu-l meu

Se distribuie câte 3 foi A5 pentru fiecare participant, creioane colorate.

Notă: Dacă cineva refuză să deseneze, i se propune să se reprezinte textual. - Luați prima foaie. Scrieți în partea de sus a foii numele, prenumele și enunțul: „Eu în ochii altora”. Desenați-vă așa cum credeți că vă văd alții.

Debriefing:

Trainerul pune întrebările, participanții scriu răspunsul pe foaie, ulterior întrebările sunt repetate, iar doritorii dau răspuns la ele. - Cine vă vede așa? - Toți oamenii vă văd în acest mod? - Ce ați dori să schimbați în desenul vostru? - Luați foaia a doua. Scrieți în partea de sus a foii numele, prenumele și enunțul: „Eu, cum aș vrea să fiu”. Desenați-vă așa cum ați vrea să fiți.

Debriefing:

Trainerul pune întrebările, participanții scriu răspunsul pe foaie, ulterior întrebările sunt repetate, iar doritorii dau răspuns la ele. - Când veți deveni așa, cum ați desenat? - Ce o să vă ajute să deveniți așa, cum ați desenat? - Cine o să vă susțină, când veți deveni așa? - Cine nu își

va schimba atitudinea față de voi? - Luați foaia a treia. Scrieți în partea de sus a foii numele, prenumele și enunțul: „Eu real”. Desenați-vă așa cum sunteți.

Debriefing:

Trainerul pune întrebările, participanții scriu răspunsul pe foaie, ulterior întrebările sunt repetate, iar doritorii dau răspuns la ele. - Prin ce vă deosebiți de alte persoane? - Cum se simte persoana pe acest desen? - Cum poate fi modificat desenul, ca persoana să se simtă mai bine? - Ca persoana din desenul 3 să se simtă mai bine, ce trebuie de modificat în desenele 1 și 2?

Debriefing final: - Priviți cele 3 desene. Care desene seamănă mai mult între ele? - Care desene seamănă mai puțin între ele? - Ce dorește persoana de pe desenul 1, 2, 3? Scrieți sub fiecare desen. - Ce este comun în dorințele notate? - Ce este diferit în dorințele notate?

Interpretarea rezultatelor: La final trainerul poate aduna foile pentru a le analiza suplimentar. Analizând desenele, se acordă atenție ce caracteristici sunt subliniate în cele 3 desene – elemente ale vestimentației, apartenența la un anumit sex etc.

Studiul desenelor vizează:

- **nivelul autoacceptării** (se compară desenele 2 și 3) – se acordă atenție la mijloacele prin care este reprezentat idealul;

- **contribuția altora la ideal** (se compară desenele 1 și 2) – cât de mult se aseamănă, care sunt detaliile asemănătoare, prin ce sunt diferite etc.;

- **fundamentul Eu-lui** (desenul 3) - cu care model se aseamănă: mă văd așa cum mă văd alții, mă văd ca pe un ideal).

Activitatea 5 Importanța potențialului meu

Se formează 2-3 grupuri. Pe masă, în centrul fiecărui grup, se plasează câte 1 set de carduri metaforice (*Dixit*) astfel, ca să nu se vadă imaginile. Fiecare participant primește câte o fișă (fișa *Importanța potențialului meu*). - Luați orbește 10 carduri, deschideți-le unul câte unul și răspundeți la întrebările din fișă. - Prezentați colegilor răspunsurile notate.

Debriefing: - Cum v-ați simțit în timp ce completați fișele? - Cum v-ați simțit, când ați prezentat răspunsurile? - Cum vă simțiți acum? - La care întrebare ați răspuns mai ușor/mai greu? - Prin ce este important potențialul pe care îl aveți?

Activitatea 6 Valentine

Se distribuie foi A4, creioane colorate, carioci. Participanții notează foaia. Foile se adună, apoi se distribuie aleatoriu, astfel ca fiecare să ia o altă foaie decât pe a sa. - Creați o felicitare. Desenați și scrieți ceva plăcut și drăguț pentru persoana, numele căreia e scris pe foaie.

Debriefing: - Cum vă simțiți? - Ce v-a plăcut cel mai mult? - De la cine e felicitarea? - De ce este bine să facem daruri persoanelor din jurul nostru?

Activitatea 7 *Îmbrățișări muzicale*

Se include muzica. Se propune participanților să danseze. Când muzica e oprită, fiecare îmbrățișează o persoană. Se pornește muzica, participanții continuă să danseze singuri sau cu tovarășul lor. Când se oprește muzica, se îmbrățișează câte 3, apoi muzica se pornește. La fiecare oprire a muzicii crește numărul participanților în grup. La final, toți dansează îmbrățișați într-un cerc.

Fișa

IMPORTANTA POTENȚIALULUI MEU

Ce apreciez eu la mine?

Ce apreciază alții la mine?

Prin ce sunt important?

Pentru ce trebuie să mă iubesc?

Pentru ce trebuie să-mi mulțumesc?

Cum se manifestă potențialul meu?

Ce calități am și nu le apreciez?

Ce calități trebuie să dezvolt pentru a mă dezvolta?

Ce pot face acum pentru a dezvolta aceste calități?

Ce calități trebuie să manifest pentru a-mi îmbunătăți viața?

Bibliografie:

1. BAKKER A. B. *Building engagement in the workplace*. Erasmus University Rotterda, 2009 [citată 20 februarie 2022] 44 p. Disponibil: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.2276&rep=rep1&type=pdf>
2. GOLOVEI, L., MIHAILOV, V. *Viața e frumoasă. Training pentru copii aflați în situații de risc*. Ch.: Sofart Studio SRL, 2022. 60 p.
3. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: EDP, 1996
4. БУРАГА, Н. А. *Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов*. Ch., 2017. [citată 20 februarie 2022] 186 p. Disponibil: file:///E:/Doctorat/0.%20ISE/RP%20carti_pot_fi_sterse/natalia_buraga_thesis.pdf
5. КАЛАШНИКОВА, С.А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. В: Молодой ученый, 2011, №8, т.2. [citată 20 februarie 2022] с. 84-87. ISSN 2072-0297 Disponibil: [file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf](file:///C:/Users/COALA~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa6740.35035/moluch_31_ch2.pdf)
6. КАГАН, М. С. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Издательство политической литературы, 1974. 328 p.
7. ЛЕОНТЬЕВ. Д.А. *Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации*. [citată 08 martie 2022] Disponibil: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>

8. МАКЛАКОВ, А.Г. *Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях*. 2001, [citat 03 martie 2022] Disponibil: <https://studfile.net/preview/4225080/page:3/>
9. СЕМЁНОВ, И. Н., ТУРОВЦЕВ, Н. П. *Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития*. Publishing House "ANALITIKA RODIS", 2013. [citat 09.03.2022] Disponibil: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2013-5/2-semenov.pdf>
10. СОЛОВЬЕВА С.Л. *Ресурсы личности*. В: В: Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2010, № 2. [citat 22 februarie 2022] Disponibil: http://mprj.ru/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php

Involvement of emotional factors in the learning process

Implicarea factorilor emoționali în procesul de învățare

*Gabriela Leuțanu, drd "Ion.Creangă" State Pedagogical University, Chisinau,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion.Creangă”, Chișinău, doctorand
E-mail: leutanug@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8909-1161*

*Angela Cucer, Doctor, associate professor (docent), Institute of Educational Sciences
Doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației, E-mail:
cucer.angela@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9304-9791*

Rezumat

Dezvoltarea umană este imposibilă fără trăirile afective, cu ajutorul cărora individul cunoaște lumea și se reprezintă pe sine însuși, asimilează valorile și se realizează în plan personal și social. Emoția are o influență substanțială asupra proceselor cognitive la om, inclusiv percepția, atenția, învățarea, memoria, raționamentul și rezolvarea problemelor. Efectele emoției asupra învățării și memoriei nu sunt întotdeauna univale, deoarece studiile au raportat că emoția fie îmbunătățește, fie afectează învățarea și păstrarea memoriei pe termen lung, în funcție de o serie de factori. Rezultatele cercetării arată că marea majoritate a respondenților care nu fac față la stres au vârsta cuprinsă între 18 și 25 ani, iar cel mai rar, cei cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 ni.

Cuvinte cheie: emoție, învățare, procese cognitive, autocontrol.

Introducere

Mai multe teze științifice enunțate susțin importanța emoțiilor și a procesului de dezvoltare a individului în transformarea lui în personalitate. Astfel, încă din secolul al XVI-lea, Shakespeare a reprezentat emoția fiind „rațiunea (care) tinde să-și ia zborul pe fereastră”. Goleman (2005) crede că emoțiile se referă la sentimentele și la gândurile pe care acestea le antrenează, la stările psihologice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm. Emoțiile sunt reacții complexe descrise prin intermediul a trei componente majore: o stare specifică, o schimbare fiziologică și impulsul de a acționa. Ele ne armonizează cu sinele și cu mediul. După *P. Janet* emoția „este o conduită de eșec. Neputînd acționa eficace subiectul adoptă o conduită inferioară, plînge, leșină etc”. După *J. P. Sartre* emoția „este o conduită magică, subiectul se schimbă pe el însuși pentru a evita necesitatea de a acționa. Studiile de medicină psihosomatică au pus în evidență rolul important al factorilor emoționali în afecțiuni ca astmul, eczema, obezitatea, ulcerul, colitele etc.”.

Emoțiile sunt expresii bipolare, dependente de semnificația subiectivă a situațiilor dar și de statutul, rolul, caracteristicile interrelațiilor în care se exprimă. Datorită învățăturii se evită ceea ce este dezagreabil și se caută ceea ce este agreabil. Gradarea și pluritonalitatea a numeroase stări ce țin de emoții sunt determinate de tensiunile motivaționale și de complexitatea relațiilor

subiective și educative. Sillamy Norbert, în Dicționarul de psihologie (1998), caracterizând emoția, evidențiază faptul că: „Emoția depinde nu numai de natura agentului emoțional, cât, mai ales, de individ, de starea sa actuală fizică și mentală, de personalitatea sa, de istoria sa personală, de experiențele anterioare”.

Echilibrul emoțional este condiționat de anumite categorii de factori psihologici determinanți, așa cum arată Ionica-Luminița Stoenică în lucrarea sa „Condiții pedagogice ale dezvoltării echilibrului emoțional la elevii claselor primare”: a) afectivi – vizează dimensiunile superioare ale vieții afective, identificate în zona sentimentelor stabile, confirmate și în condiții de schimbare contextuală sau în situații difuze, contradictorii, conflictuale etc.; b) motivaționali – vizează dimensiunile motivației interne și sociale, superioare celor externe și individuale, subordonate intereselor imediate; c) volitiv-caracteriali – vizează dimensiunile superioare ale relației optime dintre personalitatea umană și realitatea obiectivă și subiectivă, în orice situație problematică sau contradictorie, care solicită efort voluntar consecvent; d) cognitivi – vizează dimensiunile psihologice și sociale superioare ale cunoașterii umane, bazate pe resursele informaționale și operaționale ale gândirii, care ordonează logic mecanismele memoriei și ale imaginației pentru depășirea critică a erorilor generate de abordarea empirică și ideologică a obiectului cunoașterii, în acord cu particularitățile fiecărei vârste școlare și psihologice.

Emoția are o influență substanțială asupra proceselor cognitive la om, inclusiv percepția, atenția, învățarea, memoria, raționamentul și rezolvarea problemelor. Totodată emoția modulează selectivitatea atenției și influențează acțiunea și comportamentul motivant. Acest control atențional și executiv este intim legat de procesele de învățare, deoarece capacitățile atenționale intrinsec limitate sunt mai bine concentrate pe informații relevante. Emoția facilitează, de asemenea, codificarea și ajută la recuperarea informațiilor în mod eficient. Cu toate acestea, efectele emoției asupra învățării și memoriei nu sunt întotdeauna univalente, deoarece studiile au raportat că emoția fie îmbunătățește, fie afectează învățarea și păstrarea memoriei pe termen lung, în funcție de o serie de factori. Aristotel („Etica nicomahică”) scria că pasiunile noastre (emoțiile), când sunt bine exercitate, sunt înțelepte; ele ne călăuzesc gândirea, valorile și supraviețuirea. Sillamy (1998) indică faptul că problema nu constă în existența emoțiilor, ci în felul în care adecvăm emoțiile și exprimarea lor.

Paul Ekman, în anul 1992, discută nouă caracteristici care permit specificarea diferitelor emoții de bază: furie, frică, tristețe, bucurie, dezgust, surpriză. Cele nouă caracteristici sunt următoarele: Universalitatea semnalelor emoționale; Prezența unor expresii comparabile la om și la celelalte primare; Fiecare emoție se bazează pe un context fiziologic specific; Universalitatea

evenimentelor declanșatoare; Coerența reacțiilor emoționale; Declanșarea rapidă; Durata limitată; Mecanismul de percepție automată; Apariția spontană

Daniel Goleman, în lucrările sale, evidențiază și descrie opt emoții de bază (vezi figura 1).

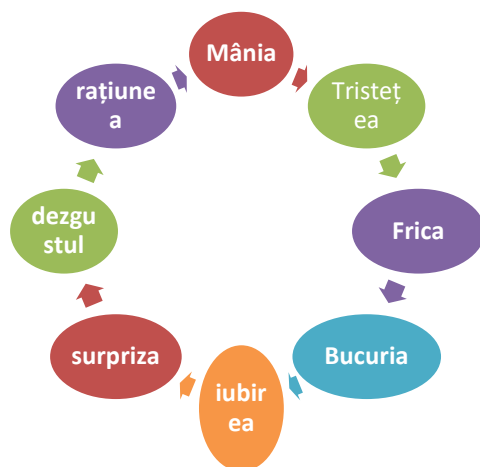


Figura 1 Opt emoții de bază, după D. Goleman

În opinia autorului, în viața omului predomină 5 emoții negative (mânia, tristețea, frica, rușinea, dezgustul) și 3 emoții pozitive (iubirea, bucuria și surpriza). Celelalte emoții (vezi tabelul 1) derivă din cele de bază (Goleman, 2008, p.152).

Tabelul 1 Derivatele emoțiilor primare, stabilite de D. Goleman

Emoție primară	Emoție secundară
Dragostea	Afecțiune, dorință
Bucuria	Veselie, entuziasm, satisfacție, mândrie, optimism, încântare, ușurare
Surpriza	Surpriză
Mânia	Iritare, exaspierare, furie, dezgust, invidie, tortură
Tristețea	Suferință, dezamăgire, rușine, indiferență, simpatie
Frica	Oroare, nervozitate

Roco (2004) afirmă faptul că cei care prezintă abilități emoționale înalte au ca deviză a vieții lor: să-și facă din ocupație o plăcere și din plăcere o ocupație. Psihologii susțin că există multe beneficii pentru stările emoționale pozitive, cum ar fi speranța, bucuria și recunoștința. Optimismul, de exemplu, a fost legat de multe rezultate benefice pentru sănătate și fericire, precum și de succesul personal. Goleman (2005) consideră că optimismul este o atitudine esențială. Emoțiile asigură supraviețuirea (în lipsa impulsului natural), luarea de decizii (sursă de informații), stabilirea limitelor, interrelaționarea (comunicare non-verbală), unitatea (prin empatizare, cooperare).

Emoțiile negative (emoția firească a unui examen, la supărarea inerentă atunci când avem conflicte interpersonale) ne conduc către schimbare și motivația de a schimba. Ele trebuie privite

ca parte inerentă a vieții, a relațiilor interpersonale, recunoscute, numite (frica, furia), înțelese și gestionate prin prisma cunoașterii nevoilor personale, prin reziliență, autocontrol (inhibarea emoțională sau modificarea contextuală a emoțiilor), exersarea abilităților emoționale.

Furia, frica, resentimentul, frustrarea și anxietatea sunt stări emoționale negative pe care oamenii le experimentează în mod regulat, dar încearcă să le evite. Și acest lucru este de înțeles - sunt concepute pentru a ne face să nu ne simțim confortabil. Aceste stări emoționale negative pot crea un stres suplimentar în corpul și mintea ta. Acest lucru este inconfortabil, iar dacă nu se vor fixa moduri comportamentale de a face față adversității, poate genera probleme de sănătate (alcool, droguri, mâncat compulsiv) în caz în care stresul devine cronic sau copleșitor. Ineficacitatea gestionării implicării contextuale a factorilor emoționali poate conduce la izolare sau la problemele sociale, pot genera anxietate / depresie, probleme de atenție și gândire, și chiar poate conduce către delincvență sau agresivitate.

Implicarea școlii în dezvoltarea abilităților emoționale. Pentru ca actualii elevi – viitorii adulți – să se poată integra și să-și dezvolte o pluralitate emoțională conducătoare, din prisma socială, la o stare de bine, este necesar ca școala să se implice în identificarea individuală a capacităților emoționale și sociale ale elevilor (America Succeeds, 2019, p. 5), să determine potențialul fundamental al autocontrolului emoțional, să impună conștientizarea asertivității și empatiei, să acceseze termenul integrativ de ascultare activă. Carnes și Albrecht (2007) afirmă potrivit studiilor faptul că timpul alocat educației imprimă calitate educațională pentru transformarea copilului în elev și pentru accesarea performanței academice (p.71).

Conștientizarea de sine, autogestionarea, combinate cu conștientizarea socială îmbunătățesc calitatea relațiilor interumane, permițând elevilor să ia decizii bune, responsabile și etice în vederea depășirii sarcinilor sociale și academice, dezvoltă un comportament prosocial crescut și conduc la scăderea comportamentului antisocial, contribuie la însușirea unor atitudini pozitive față de diversitatea individuală și culturală, la echitate și justiție socială. (Cefai, et al., 2018). În ultimele două decenii, profesioniștii axați pe tineret au solicitat din ce în ce mai mult educația de învățare social-emoțională în școli. O abordare holistică a dezvoltării tinerilor sugerează că atât copiii, cât și tinerii sunt mai bine sprijiniți atunci când oferim educație în ambele domenii într-un mod integrat. Howard și Ferrari (2021) afirmă în urma cercetării că există o oportunitate de a examina posibilele legături între cele două domenii.

În cercetarea întreprinsă de Marques, et al. (2021) au fost identificate două categorii: o creștere a conștientizării de sine a profesorilor și a abilităților de autogestionare emoțională. Aceste constatări au produs rapoarte de îmbunătățiri ale capacității lor de a face față propriilor emoții, un management mai bun al cerințelor emoționale din viața școlară de zi cu zi și reflexe

pozitive asupra bunăstării și practicii lor de predare. Totodată, rezultatele studiului evidențiate de Sezer și Uzun (2020) afirmă faptul că în educația socio-emoțională ale directorilor de școli comportamentele de conducere afectează pozitiv atât încrederea organizațională, cât și performanța la locul de muncă al profesorilor.

Competența de autoinstruire include factori emoționali și factori cognitivi. Dacă individul conștientizează și își evaluează emoțiile va obține rezultate prin învățarea autodirijată. Școala are un rol important prin a coordona psihic elevii în activitatea de învățare. Atâta timp cât nu va învăța din obligație și va învăța din plăcere, elevul va dobândi satisfacție. Școlile elementare îi învață pe elevi nu doar să promoveze la disciplinele de învățământ, ci și să promoveze testul de viață, ce prespune competențe și abilități social-economice integrate academic și coordonate de profesori. Școlile sunt acum văzute ca o arenă importantă, dacă nu centrală, pentru promovarea sănătății și prevenirea primară, în plus față de educația elevilor (Roeser, Eccles, & Samoroff, 2000, p. 467).

În această cercetare s-a observat comportamentul unor elevi care erau stimulați în învățare prin pedepsire de către părinți, în cazul în care nu obțineau calificative mari la disciplinele de învățământ, precum și alți elevi care nu învățau pentru a obține calificative mari, ci din dorința de cunoaștere și explorare cognitivă. Din punct de vedere numeric, primii elevi îi depășeau pe elevii din a doua categorie. Constatarea observației în cadrul acestei cercetări a fost că ar fi benefic pentru elevi să se implementeze programe educaționale pentru părinți, deoarece ei sunt un exemplu pentru copil în familie și reprezintă suportul afectiv – emoțional și social, baza educației primordiale pentru ca acești copii să devină elevi și ulterior, cadrele didactice să preia și să ofere educație de calitate, să se focalizeze doar pe formarea elevilor ca adulți.

Dacă învățarea este asociată cu emoții percepute pozitiv, elevul va aprecia succesul obținut și va participa activ la lecții, va fi motivat, creativ, flexibil. Asocierea activităților practice cu creativitatea elevilor îi conduce pe elevi la conștientizarea emoțiilor, vor învăța să le gestioneze pentru ca în perioada tânără să dezvolte încrederea și competențele necesare, să le utilizeze ca resurse în experiențele de viață.

L. Cozolino (2017) evidențiază patru principii ce încurajează procesul de învățare:

- Relații sigure și pline de încredere – relaționarea profesor–elev este deosebit de importantă deoarece creierul ține cont de ceea ce învață și de la cine învață. Profesorii pot oferi relații sigure, pline de încredere prin creșterea independenței și întărirea legăturilor emoționale. Profesorii trebuie întotdeauna să-i susțină pe elevii lor pentru a reuși.

- Exerciții de moderare a stării de anxietate – procesul de învățare este optimizat în timpul stărilor de excitație scăzută. Creierul minimizează plasticitatea neuronală la niveluri de excitație

reduse pentru a conserva energia și a o canaliza înspre supraviețuirea imediată. Învățarea de succes impune o stare de interes și curiozitate. Stresul din mediul de învățare, amintirile traumatizante din experiențele anterioare sau nivelul înalt de tensiune din viața elevului – toate împiedică învățarea, inhibând funcțiile neoplastice ale creierului.

- Gândire și emoții – pe parcursul evoluției emisfera stângă și emisfera dreaptă a creierului s-au specificat în realizarea funcțiilor. Emisfera stângă a devenit responsabilă în limbaj și gândirea rațională, iar emisfera dreaptă în emoții și experiențe fizice. Acestea au un efect inhibitor reciproc, emoțiile subminează gândirea, iar defensele intelectuale ne izolează de emoții. Atenția acordată atât gândirii, cât și emoțiilor amplifică reglarea emoțională și rezolvarea de probleme. Experiențele ce încurajează gândirea critică în situații relevante emoțional consolidează integrarea emisferelor, ceea ce susține reglarea emoțională și rezolvarea problemelor complexe.

- Construirea în colaborare a narațiunilor – profesorii pot construi narațiuni pentru a fi mai aproape de elevi. O bună narațiune conține conflicte și rezolvări, gesturi, expresii și gânduri aseasonate de emoții.

Copiii de ieri, elevii de azi, studenții de mâine reprezintă viitorul societății în continuă dezvoltare. Bazele educaționale au rol deosebit de important pentru pregătirea elevilor de a deveni studenți asumați și care își pot controla emoțiile în orice context social.

Metodologia cercetării

Studiul are la bază analiza de conținut a răspunsurilor la întrebările din cadrul unui instrument aplicat la 72 de studenți din România și are ca scop aflarea motivelor care afectează procesul de învățare, în special aportul adus de factorii emoționali în procesul academic. În acest studiu a fost utilizată o anchetă pe bază de chestionar cu următoarele obiective de cercetare: identificarea factorilor emoționali care stau la baza procesului de învățare, investigarea măsurii în care factorii emoționali influențează abilitățile de învățare ale studenților, stările cele mai utilizate de către participanții la studiu, dar și câți dintre aceștia rezistă sau nu la stres.

Printre variabilele folosite în acest studiu sunt: factorii care afectează modul de învățare, motivele pentru care subiecții au rezultate bune sau rele la discipline, timpul petrecut pentru a învăța și aspectele pozitive și negative ale factorilor emoționali.

Chestionarele au fost completate de către subiecți în prima jumătate a lunii decembrie 2021. În figura 2 este prezentată variabila vârstă a subiecților studiului. Dintre aceștia 21 sunt de gen masculin, iar restul de 51 de gen feminin, cu vârste cuprinse între 18 și 35 de ani, după cum urmează: 30,55% persoane cu vârsta între 18-21 de ani, 13,88% persoane cu vârsta între 22-26 de ani, 31,94% persoane cu vârsta cuprinsă între 27-30 de ani și 23,61% persoane cu vârsta între 31-35 de ani. Dintre aceștia, 51,38% sunt necăsătoriți, 40,28% căsătoriți iar 8,33% sunt divorțați.

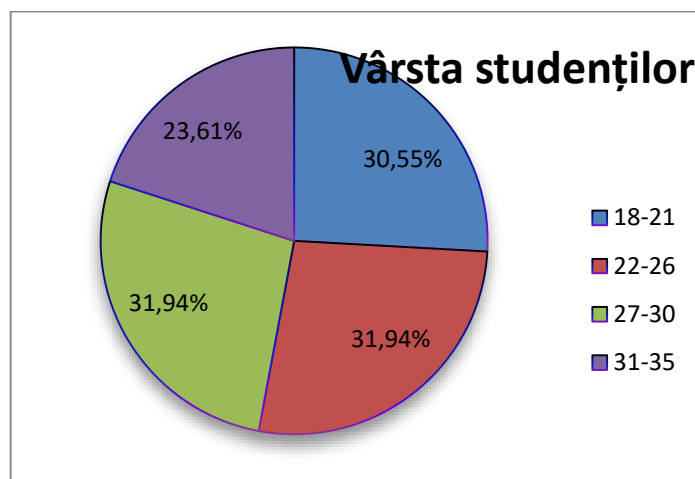


Figura 2 Frecvența variabilei „vârsta”

Instrumentele. Chestionarul utilizat a fost completat în întregime în mediul online. Principalele întrebări au solicitat răspunsuri referitoare la precizarea sentimentelor / emoțiilor de către persoanele chestionate, a situațiilor legate de cursurile online (cum fac față stresului) și stările emoționale ale studenților. Analiza conținutului comunicării a fost folosită în această cercetare pentru interpretarea răspunsurilor la întrebările din chestionarul utilizat.

Rezultate

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că marea majoritate a respondenților care nu fac față la stres au vârsta cuprinsă între 18 și 25 de ani, iar cel mai rar, cei cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 de ani. Cei mai mulți dintre aceștia reușesc să își controleze emoțiile. Emoțiile identificate de către respondenți, față de examene, au fost cele de tensiune și frică (în mare parte), iar un procent mic din respondenți au reacționat pozitiv. În tabelul 2 sunt prezentate frecvențele variabilei autocontrol, unde sunt obținute scoruri mici la etapa de vârstă cuprinsă între 18 și 21 de ani. Scorurile mari au fost obținute de studenții cu vârste cuprinse între 31 și 35 de ani, care conștientizează că ajutorul familiei este important pentru susținerea emoțională, dar și socială.

Tabel 2 Tabel cu frecvența variabilei autocontrol

Studenți	18-25 ani	22-26 ani	27+30 ani	31-35 ani
Lipsă încredere	51	21,3	15,5	12,2
Toleranță la frustrare	17,2	18	25,7	39,1
Rezistanță la stres	18	16,7	27,1	38,2
Gestionarea problemelor emoționale	10,6	11	33,3	45,1
Rezolvarea problemelor cu ajutorul familiei	8,1	12,6	22,3	57
Total	72 respondenți			

Participanții acestui studiu consideră că ar putea să își îmbunătățească exercerarea abilităților emoționale pentru a modifica modurile comportamentale.

Discuții și propuneri

În studiul de față s-a evidențiat faptul că respondenții, în mare măsură, își pot controla factorul emoțional pentru a face față examinărilor și a conduce către performanța academică, chiar sub presiunea unor factori perturbatori, ceea ce este similar cu ceea ce au găsit Becker & Luthar (2002) care în cercetarea lor s-a concluzionat că sunt revizuite patru componente socio-emoționale critice care influențează performanța performanței (atașamentul academic și școlar, sprijinul profesorilor, valorile colegilor și sănătatea mintală).

În cercetarea efectuată de Yefei, Guangrong & Xilong (2016) s-au examinat impactul inteligenței emoționale și a auto-leadership-ului asupra confruntării cu stresul și s-au evaluat rolurile de mediere pe care le joacă afectul pozitiv și autoeficacitatea în acest proces la un număr de 575 de studenți de la 2 universități chineze. Rezultatele analizei modelului de ecuație structurală au indicat că autoeficacitatea a mediat pe deplin relația dintre inteligența emoțională și coping activ, sub implicarea directă a auto-conducerii, însă afectul pozitiv și autoeficacitatea nu au mediat relația dintre auto-conducere și a face față stresului.

În cercetarea de față s-a observat impactul pozitiv pe care îl are prezența afectivă a familiei asupra studenților, ceea ce este similar cu studiul întreprins de Weiss, Muckenthaler & Kiel, (2020) în care au fost analizate situații critice, identificate comportamente și modele comportamentale. Factorii implicați în apariția și dezvoltarea acestor tulburări emoționale și comportamentale, conform studiului, au fost asigurarea unor condiții mai favorabile pentru examenele studenților și tratarea indulgentă a comportamentelor greșite ale acestora, dar și părinții prin nedeazăluirea informațiilor privind tulburările studentului.

Într-un studiu realizat de Relly, Gallagher-Lepak & Killion (2012) s-au identificat teme legate de domeniul afectiv în învățarea online, precum: singurătatea, anonimatul, comunicarea nonverbală, trepidațiile și necunoscutele. Autorii studiului sugerează că este nevoie de o atenție sporită domeniului afectiv, în special în învățarea online asincronă prin adoptarea unor strategii pedagogice care promovează un sentiment de comunitate în cursurile online între studenți și profesori.

În concluzie, educația pentru dezvoltare emoțională, reprezentând un conținut pedagogic specific, ce răspunde problematicii afective a lumii contemporane, apare ca o soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale emoțiilor distructive asupra rațiunii și sănătății personalității umane.

Dacă îi ajutăm pe copii să își îmbunătățească conștiința de sine și încrederea în sine, să își controleze emoțiile și impulsurile supărătoare și să-și dezvolte empatia, răsplata lor nu va consta doar într-un comportament îmbunătățit, ci și în performanțe academice măsurabile. Dacă inteligența emoțională ar fi la fel de răspândită ca și I.Q.-ul și la fel de înrădăcinată în societate ca aceasta drept măsură a calității umane, atunci familiile noastre, școlile, slujbele și comunitățile în care trăim vor fi toate mai umane și mai stimulatoare. Dezvoltarea emoțională a studenților este decisivă pentru succesul lor în viață și nu doar pentru rezultate școlare.

În acest context, Leister și Jekauc (2018) remarcă în studiul de cercetare faptul că trebuie analizat dacă profesorii pot oferi, de exemplu, activități care au relevanță pentru studenți, activități interactive, exerciții diferențiate în funcție de abilitățile lor și variind subiectele emoționale. În plus, aceste cunoștințe explicite despre experiențele emoționale ale studenților, datorate factorilor declanșatori interni și externi, pot sprijini profesorii în elaborarea competențelor emoționale.

Literatura existentă a testat importanța factorilor raționali, cum ar fi personalul didactic, facilitățile din campus și calitatea educației. Angulo, Pergelova & Rialp (2010) au evidențiat că mai puțină atenție a fost acordată relevanței factorilor emoționali, cum ar fi valorile personale.

Studiul de față este relevant pentru cercetare evidențind măsura în care factorii emoționali influențează abilitățile de învățare ale studenților, rezistența la stresul emoțional și sunt necesare și alte studii care să demonstreze aplicabilitatea practică a unor măsuri psihopedagogice astfel încât studenții să fie sensibilizați asupra propriilor emoții și să își dezvolte abilități cu privire la inteligența emoțională.

Bibliografie:

- Aber, J.L., Morris, P., Wolf, S., Berg, J. (2016). The Impact of a Holistic Conditional Cash Transfer Program in New York City on Parental Financial Investment, Student Time Use, and Educational Processes and Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), 334-363.
- America Succeeds Org. (2019). *The case for social-emotional learning*. Retrieved January 10, 2022 from <https://americasucceeds.org/wp-content/uploads/2019/10/America-Succeeds-The-Case-for-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Angulo, F., Pergelova, A. & Rialp, J. (2010). A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors, *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 1-17, DOI: 10.1080/08841241003788029
- Bailey, J., Bulotsky-Shearer, R.J. (2021). Learning Behaviors Mediate Associations between Parent-reported Peer Play Skills and Literacy and Mathematics Skills for Low-income Preschool Children. *Early Education and Development*, 0(0), 1-18.

- Becker, B.E. & Luthar, S.S. (2002). Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214. DOI: 10.1207/S15326985EP3704_1
- Bleicher, R.E. (2014). What counts as successful school subject literacy: differing views from students, teachers and parents. *Critical Studies in Education*, 55(3), 353-368.
- Bogathy, Z., Sulea, C. (2004). *Manual de tehnici și abilități academice*. Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: the benefit of time. *Emporia State Research Studies*, 43(2), 64-72. Retrieved from: <https://esirc.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/391/201.3.pdf>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU : a review of the international evidence*. (NESET II report). Luxembourg. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>
- Clarke, B.L., Wheeler, L.A., Sheridan, S.M., Witte, A.L., Sommerhalder, M.S., Svoboda, E.A. (2017). Supporting Latinx Student Success via Family–School Partnerships: Preliminary Effects of Conjoint Behavioral Consultation on Student and Parent Outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(3), 317-343.
- Cozolino L. (2017). *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. Editura Trei, București.
- Ebbert, A.M., Luthar, S.S.. (2021). Influential domains of school climate fostering resilience in high achieving schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 305-317.
- Goleman, D. (2005). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea veche, București.
- Goleman, D. (2007). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea veche, București.
- Goleman, D. (2008). *Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate*. Editura Curtea Veche, București.
- Greenwood, L., Kelly, C. (2020). Using appreciative inquiry to support the development of a sense of belonging for children in care who are experiencing an atypical in-year transition to a new school. *Educational Action Research*, 28(5), 742-757.
- Howard, K.A.S. & Ferrari, L. (2021). *Social-emotional learning and career development in elementary settings*, *British Journal of Guidance & Counselling*. DOI: 10.1080/03069885.2021.1959898
- Haelermans, C., Ruggiero, J. (2017). Non-parametric estimation of the cost of adequacy in education: the case of Dutch schools. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 390-398.
- Huang, H., Sebastian, J. (2015). The role of schools in bridging within-school achievement gaps based on socioeconomic status: a cross-national comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 501-525.
- Hwang, S.H.J., Cappella, E. (2018). Rethinking Early Elementary Grade Retention: Examining Long-Term Academic and Psychosocial Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 559-587.

- Leisterer S, Jekauc D. (2019). *Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights*. *Sports*, 7(1):10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Macinga, I. (2002). *Teme ale cercetării psihologice studențești*, Editura Mirton, Timișoara.
- Marques, A.M., Fóz, A.Q.B., Lopes, E.G.Q. & Tanaka, L.H. (2021). Emotional education program: a participative intervention with teachers, *Qualitative Research Journal*, 21(3), 274-285. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052>
- McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E., Cappella, E., McClowry, S. (2018). Instructional Support and Academic Skills: Impacts of INSIGHTS in Classrooms With Shy Children. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715.
- Naser, S., Dever, B.V., Bowman-Perrott, L. (2019). Mapping Trajectories of Behavioral and Emotional Risk Among Predominately African American Youth Across the Middle School Transition. *School Psychology Review*, 48(4),362-376.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J.E., Ramsey, R, Huff, J. (2017). Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Öqvist, A., Malmström, M.. (2016). Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Öqvist, A., Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175.
- Raufelder, D., Hoferichter, F. (2015). Development and Validation of the Teacher and Motivation (TEMO) Scale: A Self-Report Measure Assessing Students' Perceptions of Liked and Disliked Teachers as Motivators. *International Journal of School & Educational Psychology* 3(2), 97-106.
- Raufelder, D., Regner, N., Drury, K., Eid, M. (2016). Does self-determination predict the school engagement of four different motivation types in adolescence?. *Educational Psychology*, 36(7), 1242-1263.
- Reilly, J. R., Gallagher-Lepak, S., Killion, C. (2012). Me and My Computer. Emotional Factors in Online Learning, *Nursing Education Perspective*, 33(2), 100-105. Retrieved from https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2012/03000/_Me_and_My_Computer___Emotional_Factors_in_Online.8.aspx
- Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Editura Polirom, Iași.
- Roeser, Eccles, & Samoroff. (2000), p. 467 in Zins, J., E., și Elias, M. Social and emotional learning; promoting the development of all students, *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2&3), 233-255.
- Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 108-129.

- Sezer, Ş. & Uzun T. (2020). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1849812
- Sillamy, N. (1998). *Dicționar de psihologie Larousse*. Editura Univers Enciclopedic, București.
- Yefei, W., Guangrong, X. & Xilong, C. (2016). Effects of emotional intelligence and selfleadership on student's coping with stress. *Social behavior and personality an international journal*. 44(5), 853-864(12). *Scientific Journal Publishers*. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853>
- Teng, Y. (2020). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in Shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 356-372.
- Urdan, T., Bruchmann, K. (2018). Examining the Academic Motivation of a Diverse Student Population: A Consideration of Methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.
- Verlenden, J., Naser, S., Brown, J. (2021). Steps in the Implementation of Universal Screening for Behavioral and Emotional Risk to Support Multi-Tiered Systems of Support: Two Case Studies. *Journal of Applied School Psychology*, 37(1), 69-107.
- Vivekananda-Schmidt, P., Sandars, J. (2018). Belongingness and its implications for undergraduate health professions education: a scoping review. *Education for Primary Care*, 29(5), 268-275.
- Weiss, S., Muckenthaler, M. & Kiel, E. (2020). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: a critical incident analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 29 (4), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1063426620967286>
- Torre, D., Murphy, J. (2016) Communities of parental engagement: new foundations for school leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 203-223.
- ** Condiții pedagogice ale dezvoltării echilibrului emoțional la elevii claselor primare. Ionica-Luminița Stoenică, profesoară, Școala Gimnazială nr. 279, București, doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău. <https://socioumane.upsc.md/wp-content/uploads/2021/09/JSHS-V48-Iss2-2021-p32-37.pdf>

Metode și strategii ale creativității grupul creativ de formare

Cenușe Elena Ramona, Drd. UPS „ION CREANGĂ”, Republica Moldova

Grupul creativ reprezintă o modalitate de stimulare a creativității, fiind constituit și organizat după principii și strategii de lucru specifice creației (Roco, 2001, 106).

Scopul grupului creativ este stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al membrilor. Mariana Caluschi (2001), plecând de la tipurile cunoscute de psihogrupuri, structurează un tip particular de grup, numit grup creativ de formare. Acesta este un grup mic, format din 6-12 persoane, care are ca scop stimularea, dezinhibarea, creșterea și manifestarea potențialului creativ, prin însușirea metodologiei creativității în timpul activității de grup. Este un grup mic, de creștere și evoluție umană, în care formarea se face prin creativitate. El se aseamănă cu grupul creativ descris de M. Roco, în sensul că își propune stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al participanților, dar este o formare prin creativitate în care 80% din timp este consacrat antrenamentelor în tehnicile de creativitate și maxim 20% din timp este acordat îmbogățirii fondului informațional interdisciplinar, spre deosebire de grupul creativ descris de creatologi, care este în primul rând un grup de asimilare prin curs a unor cunoștințe de creativitate.

Grupul își desfășoară activitatea după un program în care obiectivele sale sunt clare și definite, pe cât posibil, în termeni comportamentali și prin adeziunea membrilor. Apartenența la grup nu este impusă. Motivele intrării în grup sunt exprimate sub forma dorințelor de perfecționare a propriului stil de gândire și acțiune, trebuința de afinități și cunoaștere socială, dorința de autocunoaștere și participare la propria formare. Comunicarea în acest grup este o comunicare creativă, care stimulează și manifestarea empatiei membrilor. Evoluția în grupul creativ se face de la asimilarea tehnicilor și metodelor de stimulare a creativității, la dezvoltarea și manifestarea potențialului sub forma unor creații concrete în diverse domenii. Conducerea este de tip nondirectiv, liderul având rol de moderator și facilitator al activității de grup sau mentor, în anumite condiții; uneori se lucrează și cu un colider. Metodologia de stimulare a creativității se îmbină cu tehnicile de învățare socială și cu cele de formare prin grup, între care se acordă atenție tehnicilor de învățare empatică.

I. Procedura de constituire a grupului creativ de formare: 1) Anunțarea intenției de a organiza un grup creativ și invitarea celor interesați de a se înscrie; 2) Investigarea psihologică complexă a celor care s-au înscris; 3) Constituirea grupului și prezentarea normelor și programului de lucru. Modul de aranjare a participanților: membrii grupului creativ iau loc la o masă rotundă cu diametrul de circa 1,5 m, fiecare putând să privească pe fiecare și să fie privit. Locul liderului este între participanți, la fiecare întâlnire atât participanții cât și liderul având

posibilitatea să-și schimbe locul; 4) Începerea activității în grup, care se desfășoară sub formă de antrenament, în însușirea metodelor și tehnicilor de creativitate.

II. Normele grupului creativ de formare

După realizarea procedurii de formare a grupului creativ, primul pas pe care îl face liderul, facilitatorul sau mentorul, este să emită normele grupului, care sunt de regulă normele brainstormingului și unele norme ale grupurilor de formare, adăugate de Mariana Caluschi. Acestea sunt : Acceptați, nu criticați ideile altora ! (critica ideilor, opiniilor care se exprimă în grup este interzisă); Dați frâu liber imaginației ! • metafora este binevenită; • aici și acum începe schimbarea; • bun venit gândului pozitiv; • eșecul este o provocare la creativitate și schimbare; • preluați ideile altora și le dezvoltați; • emiteți un număr cât mai mare de idei; • opriți autocenzura gândurilor și ideilor. • Specificul normelor grupului creativ de formare constă în faptul că înlătură, pe timpul activității în grup, teama de critică, evaluare, blamare a ideilor, părerilor, favorizând exprimarea liberă, nonconformismul și ascultarea activă a celorlalți.

III. Funcțiile grupului creativ de formare

Funcțiile grupului creativ au fost mai puțin abordate de specialiști și ca urmare mai rar delimitate și argumentate științific. În raport cu scopul și obiectivele grupului, principalele funcții recunoscute grupului creativ sunt: de creștere a eficienței și productivității grupului; • de facilitare a dezinhibării; • de depistarea factorilor care blochează creativitatea; • de sprijinire a persoanelor, dezvoltării și manifestării potențialului creativ; • creative în finalizarea ideilor (Roco, 2001). La acestea se adaugă: de percepere din mai multe puncte de vedere a problemei; • de destructurare și restructurare a problemelor; • de explicitare dintr-o perspectivă pluridisciplinară; • de stimulare a producției creatoare; • de susținere a ideilor originale care presupun asumarea unui risc; • funcția ludică sau chiar erotică, susținute de dorința de sublimare în creație; • de compensare; • de exprimare liberă a dorințelor și revendicărilor.

Aceste funcții, desprinse de autor mai mult din informații teoretice, evidențiază, specificul grupului creativ față de celelalte forme de psihogrup. Jaqui dezvăluie latura terapeutică a grupului care determină, în același timp, dezvoltarea abilităților și competențelor sociale ale participanților. În antrenamentul specific grupului creativ de formare sunt activate următoarele variabile (Caluschi, 2011): a) variabila demonstrare (oferire de modele, exemple) – exersare; b) variabila antrenare și transfer individual și în grup; c) variabila îmbogățire și structurare a fondului informațional interdisciplinar; d) variabila stimularea vectorilor creativi (motivație, afectivitate, vârstă).

Grupul creativ de formare se poate utiliza și pentru dezvoltarea unor competențe sociale ca: empatia, comunicarea, asertivitate, relaționarea, rezolvarea de conflicte sau pentru constituirea unor echipe de lucru etc. În aceste cazuri, antrenamentul se va derula pe baza unei triangulații metodologice, utilizând: metodele și tehnicile de creativitate, tehnici și procedee specifice psihologiei sociale aplicate (joc de rol, tehnici specifice competenței antrenate). Antrenamentul creativ presupune exersarea în grup și individual, pe modele prezentate, demonstrarea abilităților formate, transferul lor în alte domenii, elaborarea de tehnici și exerciții individuale sau de grup pentru stabilizarea unui comportament specifice creatorului.

IV. Factori inhibitori și stimulativi ai creativității

Ființa umană are în dotarea sa naturală predispoziția creativității care, prin educație, poate deveni capacitate efectivă de creație și trăsătură definitorie a personalității. Legea învățământului precizează idealul educațional al școlii românești care constă în ”dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”(Legea educației naționale, nr 1/2011, Art. 2, aliniat 3). Se evidențiază astfel, comportamentul uman orientat spre libertate, stimă, prestigiu, creativitate și creație în sensul proiectării propriei identități unice în activitățile personale și rezultatele acestora.

Formarea „personalității autonome și creative” impune necesitatea educării creativității, a aprofundării studiului în ceea ce privește factorii implicați, indiferent de filiera prin care ne parvin (pozitivă sau negativă), altfel spus, este necesară atât cunoașterea factorilor ce stimulează creativitatea, cât și a celor ce acționează ca inhibitori. Factori inhibitori ai creativității Psihologia creativității și specialiștii în domeniu au adus contribuții de valoare în realizarea unor taxonomii pentru blocajele și factorii stimulatori ai creativității. Factorii inhibitori, așa cum afirmă Anca Munteanu (1994, 220), se pot decela pentru toate perspectivele de abordare a creativității: personalitate, proces, produs, climat creator.

Este firesc, în acest context, ca unele din obstacolele creativității, prin reversul lor, să se transforme în stimulenți; de exemplu, absența originalității gândirii obstrucționează creația, în timp ce prezența ei o favorizează, tot așa cum lipsa încrederii în sine frânează manifestarea creatoare în timp ce opusul ei este tonifiant. De asemenea, există variabile care numai atunci când au o intensitate moderată favorizează creativitatea, extremele fiind dăunătoare (optimum motivațional). Realizând o clasificare a factorilor de influență ai creativității, Maria Carcea (2000, 24-26) situează creativitatea la intersecția dintre factorii interni, de natură psihică și cei externi,

de natură fizică și socio-culturală. Factorii interni privesc însușirile de personalitate determinate de potențialul înnăscut, modelate de experiența de viață și educație. În cadrul acestor structurări autoarea identifică factori intelectuali și nonintelectuali.

Factorii intelectuali cuprind: - imaginația, în accepțiunea lui Osborn sau gândirea divergentă în terminologia lui J.P. Guilford, concretizată în însușirile gândirii creative - fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare); - gândirea convergentă (logică) concretizată în aptitudinea intelectuală generală (inteligența) și stilul perceptiv. Factorii nonintelectuali derivă din diferitele niveluri de întâlnire ale conștientului cu inconștientul și cuprind: - motivația și caracterul, factor ce orientează investirea energiei creatoare în anumite valori; - rezonanța intimă ce constă în încărcătura emoțională a acțiunii concrete, ca rezultat al implicării afective la nivel intrapsihic; - temperamentul, manifestat în modul de desfășurare a procesului creativ pe dimensiunile calm-exploziv, sistematic-haotic, solitar-sociabil; - aptitudini complexe, senzorio-motorii specifice diferitelor domenii de activitate – științe, arte, sport, tehnică etc. - deschiderea la experiență; - curiozitatea; - încrederea în sine; - toleranța la ambiguitate. Factorii externi relevanți pentru creativitate sunt cei care își au originea în mediul organizațional și comunitatea socio-culturală de apartenență (calitatea mediului ambiant, climatul cultural al zonei, resursele financiare, particularități de vârstă).

O complexă tipologie a blocajelor creativității este oferită de Ana Stoica Constantin (2004) care utilizează o abordare în două planuri: nespecific și specific. Planul nespecific prezintă o sinteză a factorilor stimulativi ce sunt frenatori prin absența lor. Planul specific se referă la blocajele interne ale creativității. Astfel, autoarea delimitează următoarele categorii de blocaje interne: *Cognitive*:

Perceptuale: - incapacitatea de a formula problema; - prea mare îngustare a problemei formulate; - problema reprezintă o soluție la altă problemă, mai vastă; - incapacitatea de a distinge între cauză și efect; - stiluri cognitive extreme – percept-bound și concept-bound („empiric” și „teoretizant”).

Informaționale: - suprainformarea în specialitate, dar incorect structurată; - ultraspecializarea (atitudinea de expert) sau insuficiența informație; - necunoașterea tehnologiei creației: metode, proces creativ, produs creativ, tehnici de descriere a invențiilor și inovațiilor, blocajele creativității). Referitoare la caracteristici ale gândirii: - fixitate funcțională; - imposibilitatea abordării divergente a rezolvării problemelor; - autoimpunerea ideatic - evaluare; - autoimpunerea unor restricții iluzorii neprevăzute în condițiile problemei; - conformismul intelectual; - încrederea prea mare acordată rațiunii cu neglijarea imaginației; - cerința de certitudine, netoleranța față de situațiile cognitive ambigue.

De personalitate: Motivaționale: supramotivarea versus submotivarea în ceea ce privește sarcina sau profesia *a. Temperamental-caracteriale* (atitudini, mentalități): - perfecționismul versus complacerea în soluții mediocre; - slaba încredere în sine și descurajarea; - încrederea prea mare în competența altora; - gama restrânsă de interese și preocupări - lipsa voinței și obișnuinței de a duce lucrurile până la capăt; - comoditate. *b. Afective* (anxietate, frustrări, conflicte): - timiditate; - emotivitate; - teamă de eșec; - teama de ridicol; - teama de dezaprobare socială; - teama de șefi, de subalterni, de colegi; - incapacitatea asumării riscului intelectual. Cunoșcând natura diversă a factorilor frenatori ai creativității este necesar să ne orientăm și asupra exigențelor ce trebuie întrunite pentru ca un potențial creativ generos să devină o creativitate manifestă. Este necesară astfel, crearea unui climat educativ care să stimuleze dezvoltarea personalității și manifestarea destinului creator al individului.

V. Factori stimulativi ai creativității

Consecventă cu optica taxonomiei factorilor inhibitori ai creativității, Ana Stoica Constantin (op. cit.) elaborează și o clasificare a factorilor stimulativi ai creativității:

Factori interni - la nivel de individ: Intelectuali: - imaginația; - gândirea: fluentă, flexibilă, divergentă; - capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme; - inteligența; - capacitatea de transformare; - memoria, tehnici operaționale. Aptitudini speciale: - școlare sau academice; - creatoare, științifice, artistice; - tehnice, de conducere; - sociale, pedagogice; - sportive etc. „De personalitate” (atitudini, motivație, caracter): - voința, perseverența; - deschiderea la experiență, atitudinea de explorare; - dorința de a schimba; - tendința de informare, curiozitate; - nonconformism, capacitatea de a-și asuma scopuri îndepărtate; - încrederea în sine; - toleranța la ambiguitate; - imageria mentală (jocul cu ideile).

Factori externi care acționează la nivel colectiv (micro-grup, echipă și întreprindere): Climatul creativ: - structura și funcționarea organizației; - compoziția și interacțiunile grupului; - personalitatea și comportamentul individual. Conducerea: - șeful/șefii la diferite niveluri ierarhice. care acționează la nivelul societății:

Valori promovate

Condiții create: - bază materială; - legislație, formă de guvernământ. Educație: - în familie, școală; - alți factori educaționali, formali sau informali. Nivelul cultural: - cantitatea și calitatea informației, norme, tabu-uri. Securitatea psihologică: Securitatea personală Spiritul vremii: necesitatea socială „Miturile dinamice” ca expresie a dorințelor umane colective. Formarea personalității autonome și creative, atingerea succesului socioprofesional reprezintă de fapt o artă de a controla, diminua și învinge obstacolele, de a transforma total sau parțial factorii frenatori în factori dinamizatori și acceleratori ai performanței. Pe această bază este necesară nu numai

cunoașterea obstacolelor și a obiectivelor fundamentale și a mijloacelor de bază ale diminuării acestora, precum și a factorilor responsabili de transformarea condițiilor inhibitorii în factori stimulatori ai creativității. Vitalie Belous (1998, pp.435-447), de pe dubla poziție de inventator și inventolog, elaborează o concepție globală privind obstacolele interne și externe ale creativității, punând accent deosebit pe mijloacele de stimulare și accelerare a performanței în procesul de creație. Autorul consideră ca factori frenatori interni ai creativității, cei care depind de psihicul și personalitatea posibilului performer, distingând următoarele clase de obstacole – informațional-gnoseologice, educaționale și de personalitate, psihologice, genetice, bioritmice și de antrenament – precum și modalitățile de contracarare a acestora.

Prezintă câteva dintre obiectivele fundamentale pentru eliminarea sau diminuarea obstacolelor psihologice, pentru stimularea creativității și educarea performanțelor, în viziunea lui Vitalie Belous: *Flexibilitatea* - capacitatea de a aborda flexibil și nuanțat drumul spre performanță. Flexibilitatea gândirii reprezintă condiția de bază a creativității, a performanței, care devine maximă atunci când metodele logice sunt îmbinate cu cele intuitive, metodele algoritmice cu cele euristice. Mijlocul principal pentru asigurarea flexibilității gândirii este întărirea pregătirii fundamentale, singura care reduce inerția psihologică și sprijină traseul spre valorificarea potențialului creativ. Fluența ridicată – înaltă capacitate de asociere, evocare, metaforizare, alegorie. Denumită de Alex F. Osborn (1953) „procedeu fundamental pentru producția de idei”, asocierea reprezintă o funcție a intelectului uman care stabilește legături între imaginație și memorie, în așa fel încât o idee o antrenează pe alta.

Ștefan Odobleja consideră că factorul esențial care provoacă asociația este consonanța. Prin prisma concepției consonantiste, creația este compunerea unor idei noi cu elemente disponibile, stabilirea de noi consonanțe sau disonanțe între imagini și idei, arta de a gândi și a inventa. Mijlocul de bază în structurarea fluenței îl constituie cultivarea tendinței de a face analogii, de exprimare metaforică.

Flexibilitatea funcțională Flexibilitatea constă în modificarea, restructurarea mersului gândirii, capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode la alta; abilitatea de redefinire, revizuire a punctelor de vedere (Caluschi, 2001). Rigiditatea, fixitatea funcțională poate fi combătută cu succes prin întrebări de tipul: „Ce utilizări fără modificări...”, „Ce alte utilizări cu modificări...” poate avea obiectul dat? Flexibilitatea funcțională poate fi asigurată prin educarea în spiritul perspectivelor și funcționalității multiple. Capacitatea de amânare temporară a criticii și autocriticii. Gândirea convergentă, gândirea critică, autocontrolul puternic sunt eficiente în rezolvarea problemelor algoritmice, dar care reprezintă un obstacol important în fața procesului de creație materializat în gândirea divergentă. Frica de ridicol în fața sinelui și a

semenilor reprezintă de asemenea un factor inhibant pentru desfășurarea procesului de creație. Mijlocul principal de luptă împotriva acestui factor îl reprezintă tehnica amânării criticii, sau a suspendării temporare a acesteia, specifică metodei brainstorming.

Îndrăzneala, încurajarea, autoîncurajarea. Descurajarea, autodescurajarea și timiditatea reprezintă factori de mare importanță în inhibarea procesului creator. Acceptarea eșecurilor tactice poate conduce în final la o reușită strategică; pentru aceasta, însă, creatorul trebuie să demonstreze tenacitate și perseverență. Îndrăzneala, încurajarea, autoîncurajarea pot fi structurate treptat prin valorificarea realizărilor obținute și evaluarea pozitivă a încercărilor de creație.

Imaginație puternică. Fantezia și imaginația este determinată în mare parte de flexibilitate și fluentă crescută, un rol important jucându-l dezvoltarea abilităților de vizualizare.

VI . Metode și strategii ale creativității

Într-o lucrare cu privire la tehnicile de rezolvare creatoare a problemelor, Arthur Van Gundy (1990) clasifică metodele și tehnicile de creativitate în patru categorii: 1. Metode și tehnici pentru redefinirea, reformularea și analiza problemelor (tehnica „De ce”, “5 W și H” etc). 2. Metode și tehnici pentru generarea ideilor (Brainstorming, 6-3-5, Philips 6-6, Sinectica etc). 3. Metode și tehnici pentru evaluarea și selectarea ideilor (confruntarea selectivă etc); 4. Metode și tehnici pentru implementarea ideilor, soluțiilor.

Utilizarea tehnicilor de rezolvare creativă a problemelor, de către formator, are următoarele avantaje: reduce incertitudinile cu privire la alegerea problemei de soluționat, prin cantitatea mare de informații generate cu privire la problema în cauză și a pluralității perspectivelor de investigare; crește alternativele de generare a soluțiilor și posibilitățile de a o alege pe cea mai bună; crește avantajele în competiție, prin elaborarea soluțiilor originale neuzuale; sporește utilizarea eficientă a resurselor umane, a abilităților individului și a valențelor și factorilor de grup ce induc performanța; strategiile primare ale creativității ; asigură o tratare interdisciplinară a problemelor ce necesită rezolvare creatoare.

Bibliografie

1. Belous, V. (1995). Bazele performanței umane – Ingineria performanței umane. Iași: Editura Performantica.
2. Caluschi, M. (2001). Grupul creativ de formare. Experimente. Programe. Proiecte. Iași: Editura Cantes: Iași.
3. Caluschi, M. (2001). Grupul mic și creativitatea. Iași: Editura Cantes.
4. Carcea, M. (2000). Activarea potențialului creativ. Iași: Editura Cerami.
5. Guilford, J.P. (1950). Creativity, American Psychologist, 5, 9, 444-454.
6. Munteanu, A. (1999). Incursiuni în creatologie. Timișoara: Editura Augusta.
7. Osborn, A.F. (1953). Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking. New York: Charles Scribner's Sons.
8. Roco, M. (2001). Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom.

Stimularea automatizării în procesul de învățare, prin utilizarea tehnicii NLP a Ancorei cu resurse

Ana Maria Roșca, Cuvinte cheie: automatizare, învățare, NLP, resurse, ancoră

Rezumat

Prezenta cercetare oferă o perspectivă inedită și modernă a procesului de învățare școlară prin utilizarea uneia dintre cele mai cunoscute tehnici de eficientizare cognitivă NLP. Prin utilizarea analizei de caz sunt identificate o serie modalități practice de aplicare și implementare a tehnicii NLP în mediul școlar de stat și privat.

Parcursul școlar și cel de învățare, la orice nivel de pregătire, este unul dificil, plin de ucușuri și coborâșuri, datorate în special rezultatelor obținute în diferite acțiuni. De multe ori, tânărul pus în fața unor încercări care îi egalează sau depășesc posibilitățile, devine ezitant și în pericol de a abandona, întrucât cei mai mulți dintre elevii din România nu cunosc metode adecvate de automatizare și de susținere cognitivă.

Tehnica Ancorei cu resurse reprezintă un instrument potrivit în restabilirea echilibrului emoțional individual, întrucât presupune sprijinirea persoanei aflată în dificultate, prin apelarea la bagajul de trăiri și emoții pozitive, identificat în trecutul acesteia. În mod punctual, apelându-se la modalități de lucru specifice, experiențele utile, puternice și stabile deja cunoscute și exersate, sunt fixate ca elemente de suport psihologic, la care elevul, studentul, sau adultul, pot apela în situațiile nefavorabile. Practic în momentul unei căderi, deziluzii, sau pierderi, atunci când alături de emoțiile negative cu caracter demoralizator apare și o îngustare a perspectivei cu privire la reușita personală, se apelează la reactualizarea unor evenimente puternice anterioare. Acestea au rolul stimulării și energizării, a focalizării clientului către scopul inițial, dar și a îmbunătățirii reacției acestuia, precum și a modalităților de lucru.

Introducere

„*Harta nu reprezintă Teritoriul*” (The Map is Not the Territory) reprezintă sitagma fundamentală a sistemului NLP.

NLP (Neuro Linguistic Programming) definește unul dintre cele mai noi și performante programe de consiliere și intervenție psihologică, utilizat în prezent de către psihoterapeuți și consilieri pe scară largă, la nivel mondial. Acesta a fost inițiat în SUA de către Richard Bandler și John Grinder în anul 1976, pornind de la studiile lui Frederik Perls, Milton Erickson și Gregory Bateson. Prin studierea unor personalități cu rezultate remarcabile în diverse domenii, autorii teoriei au identificat o serie de mecanisme prin care se pot obiectiva resurse și abilități complexe

cu scopul dezvoltării eficacității pe plan privat și profesional. Acestea descriu o relație dinamică între minte (neuro), limbaj (lingvistic) și interacțiunea lor asupra corpului și comportamentului (programare).

Școala Neuro-Lingvistica propune o viziune sistemică asupra procesului de consiliere psihologică, susținând o modalitate integraționistă de intervenție. Demersurile psihoterapeutului sunt îndreptate către identificarea răspunsurilor la întrebarea “cum” acționează oamenii și mai puțin către întrebarea “care este cauza” pentru care se comportă oamenii într-un fel. Astfel, orientarea acestei metode este către procesul de vindecare și către soluționarea acestuia cu succes.

Domeniile în care NLP oferă rezultate foarte bune țin de îmbunătățirea și eficientizarea vieții personale, a organizațiilor, a structurilor de masă, fiind axat pe comportamentele personale și comunicarea la nivel profund. Vocile mai critice susțin pe de altă parte și o nevoie a sistemului de a identifica și alte metode de lucru, cu o mai mare validitate statistică sporită, care să asigure o sporire a efectului rezultatelor terapeutice (Grimley, 2019)

Metodologic NLP oferă un pachet de tehnici și instrumente bine definite pentru intervenția și soluționarea unui mare număr de afectări care pot interveni asupra persoanelor. Metoda eficientă de lucru este de tip step by step, în care fiecare pas al consilierului este descris punctual, în sarcina acestuia rămânând deosebit de importantă latura de implementare, de creare și susținere a relației cu clientul.

Ancorarea psihologică

Noțiunea de ancorare psihologică are la bază cercetările pentru obținerea asocierii dintre o anumită experiență, ori stare pozitivă sau negativă, prin aplicarea unui stimul semnificativ exact în momentul apariției acesteia. William Twitmayer, în 1902, studiind reflexele oamenilor a constatat că atunci când lovea un pacient peste genunchi cu un ciocan mic de plastic, genunchiul tresărea. Ulterior el a realizat că doar spunându-le pacienților că urma să le lovească genunchiul, aceștia reacționau fără să fie măcar atinși.

Pavlov, inspirat de Twitmayer, a preluat noțiunea de ancorare în anul 1904 și a prezentat lucrarea „Răspunsul la stimuli”. Pavlov a studiat în laborator acest fenomen printr-o serie de experimente cu câini, identificând asocierii între salivarea acestora și hrănire prin intermediul sunetului unui clopoțel. Termenul “câinele lui Pavlov” este utilizat pentru a descrie “o persoană care doar reacționează la o anumită situație în loc să folosească gândirea critică” (Asratyan, 2001).

Ulterior, Bandler și Grinder au rafinat acest termen, prin transformarea lui în una dintre dispozițiile terapeutului, utilă în folosirea resurselor inconștiente puternice ale individului. „Ancorare procesul prin care orice reprezentare (internă sau externă) se conectează și declanșează

un șir ulterior de reprezentări și răspunsuri. Ancorele pot fi naturale sau pot fi instalate în mod deliberat” Toni Robbins. Acestea reprezintă așadar procese stimul – răspuns și pot fi: vizuală, auditivă, kinesteziacă, olfactivă, gustativă. Culorile semaforului, alarma ceasului, mesageria telefonului, sloganul unei reclame, sunt doar câteva exemple de ancore ce pot furniza resurse individului (Robbins, 2008). Stimulul poate fi o imagine, un sunet, o atingere, sau orice alt mijloc de atenționare, ceea ce permite ca ancorarea să se producă în mod conștient sau automat, natural.

Ancora cu resurse

Ancora cu resurse reprezintă un procedeu de intervenție NLP aplicabil adulților și copiilor și utilizabil în solutionarea diverselor problematici individuale, pornind de la reducerea sau eliminarea dependentelor și fricilor și ajungând până la motivarea în diferite segmente ale vieții.

În NLP acest procedeu înseamnă mult mai mult decât utilizarea unor stimuli și reformulari, ancorarea fiind una din partile majore din nlp, dar nu unica care este semnificativă. Cu siguranță comportamentul nostru e influențat de o serie de ancore, de reflexe conditionate (de exemplu, de câte ori se întâmplă lucruri în jurul tău situații la care răspunzi instant, ca atunci când sună telefonul cuiva în autobuz și vrei să verifici instinctiv dacă tu ești cel apelat). Însa suntem mult mai mult decât atât și vom vedea asta în următoarele programe la cursurile noastre (Melvin, 1988).

Ca definiție obiectivă putem spune că „oricând o persoană se află într-o stare intensă și asociată, dacă la punctul culminant al acelei stări se aplică un stimul specific, cele două vor fi legate neurologic. Ancora poate ajuta persoanele să acceseze stări trecute și să lege aceste stări cu prezentul și viitorul” (Siddiqui, 2018).

Procedeu de lucru trebuie aplicat în momentul oportun. De fiecare dată când o persoană este intens asociată, dacă la apogeul experienței aplicăm un stimul specific, atunci o stare negativă, pe care clientul dorește să o schimbe, și una pozitivă, puternică, cu care dorim să o înlocuim, devin interconectate neurologic și prin modificarea uneia determinăm efecte asupra celeilalte.

Tipurile de ancore utilizate în NLP sunt: ancora cu resurse, ancora demolatoare, lanțul de ancore.

Motivația psihologică

Din punct de vedere etimologic, motivația provine din cuvântul latin “movere” și reprezintă astfel, suma energiilor interne și externe care inițiază și dirijează comportamentul persoanelor spre un scop care odată atins va determina satisfacerea unei necesități. Conceptul de motivație din punct de vedere psihologic constituie “acțiunea forțelor, conștiente sau inconștiente, care determină comportamentul”. Motivația în plan școlar reprezintă ansamblul acțiunilor și comportamentelor elevului ori studentului, care au drept scop principal însușirea într-o măsură cât mai mare a cunoștințelor sau deprinderilor transmise prin programa de studiu, transformarea

personalității în copil evoluției pe plan personal și social, respectiv obținerea unor rezultate cât mai bune în raport cu cerințele sistemului educațional.

Metodologia cercetării

Prezenta cercetare a constat în efectuarea a două studii de caz asupra unor elevi din ciclul primar de studii din România. Obiectivul prezentei cercetări a fost identificarea efectului de stimulare a motivației și automotivației pe care metoda Ancora cu resurse NLP îl produce în cazul unor problematici școlare specifice. Modul de lucru a implicat identificarea problemelor reale pe care fiecare dintre subiecți le-au enunțat la momentul intervenției, stabilirea și fixarea Ancorelor cu resurse potrivite fiecărei situații în parte, indentificare rezultatelor obținute pentru fiecare caz.

În mod specific fixarea Ancorelor cu resurse NLP a implicat descoperirea stărilor puternice, sau resimțite ca puternice, pentru fiecare client, din mai multe evenimente din trecut, reamintirea acestora pentru stabilirea efectului real al stărilor invocate, clădirea și aplicarea ancorelor cu resurse urmând pașii specifici manualelor NLP, urmate de testarea și retestarea noilor experiențe. Au fost puse la dispoziția clienților instrumente unice, stabile și de durată, care să le permită accesarea în eventuale noi situații dificile viitoare a resurselor intrinseci personale.

Rezultate și discuții

Studiul a fost derulat în perioada Octombrie 2021 și Ianuarie 2022. Prezentarea rezultatelor obținute se face în acord cu procedurile utilizate și cu păstrarea confidențialității datelor participanților.

Studiu de caz – numărul 1 Nume, prenume: A.Matei Gen: băiat,

Vârsta:11 ani, Stare: elev. Tip familial: uniparentala (mama) Stare de sănătate: buna Dezvoltare: în acord cu vârsta. Problematika identificată: scăderea accentuata a rezultatelor școlare în urma divorțului părinților. Intervenție terapeutică: metafora terapeutică, ancora cu resurse auditive Număr ședințe: 1. Rezultate: îmbunătățirea activităților școlare, creșterea stimei de sine a copilului.

Discuție introductivă

Vom exersa o tehnică foarte simplă care îți va fi foarte utilă pe viitor, când vei dori să te calmezi, sau când vei simți că îți este greu. Ce spui, ai vrea sa învățăm acest lucru acum, împreună?
Terapeut: Voce calmă, hotărâtă.

Construirea metaforei zborului (fragment)

- Rândunelele, după ce își învață puii sa zboare, îi alianază pe marginea cuibului și prin exemplul propriu le arată cum să își ia avant , "Zbaaar"!! Privesc cu atentie sa vada care este cel mai îndrăzneț. Poti sa te gandesti la cat de minunat este acest lucru? In timp ce stau acolo pe margine, ele își urmăresc puii, pas cu pas chiar dacă puii lor îi văd sau nu. Când primul a reușit

să-și ia zborul , "zbaaar" toti ceilalți prind curaj. Poti sa iti deschizi mintea pentru un moment, doar cat sa asculti ce au pasarelele sa-ti spuna? Unul câte unul prind curaj-zbaaar și este foarte bine ca fac asta întrucât ei prind curaj! Ești probabil conștient, sau înțelegi cel puțin la un nivel subconstient casi tu poti face asta, nu-i asa?

Terapeut: voce înaltă la început, contactul cu clientul, inducerea unei stări de tranșă ușoară.

Inchidere metafora 1 (fragment). Copiii știu că deși părinții nu sunt de față îi vor proteja și ajuta întotdeauna.

Aplicarea ancorei cu resurse 1: fixarea „raportului” cu clienții; explicarea procesului, a obiectivelor dorite și obținerea acordului clientului; elicitarea celor mai puternice stări (minim 6 diferite); sinestezia consilierului cu stările clientului; clădirea, ancorarea stărilor una peste alta; testarea efectelor și proiectarea acestora în viitor.

Studiu de caz – numărul 2 Nume, prenume: E. D. Geanina Gen: fată,

Vârsta: 14 ani, Stare: eleva. Tip familial: conventionala Stare de sănătate: buna Dezvoltare: în acord cu vârsta. Problematika identificata: lipsa de motivatie în activitatea sportiva desfasurata
Intervenție terapeutică: metafora terapeutică, ancora cu resurse auditive Numar ședințe: 1.
Rezultate: imbunatatirea activitatilor sportive, creșterea stimei de sine a copilului și a stării generale a acestuia

Discuție introductivă: Vom exersa o tehnică foarte simplă care îți va fi foarte utilă pe viitor, când vei dori să te calmezi, sau când vei simți că îți este greu. Ce spui, ai vrea să învățăm acest lucru acum, împreună? Terapeut: Voce calmă, hotărâtă.

Construirea metaforei drumului (fragment)

- Părinții te duc cu mașina la școală dimineața așa este? Așa că îți voi spune o poveste despre o altă fetiță pe care părinții o duceau la școală zi de zi!

- Exista un politist de circulație care ridică un semn roșu de oprire când copiii trebuie să traverseze strada. Acolo unde locuiesc eu, toți copiii numesc pe agentul de circulație „omul acadea”. PAM, PAM.

- Pare ciudat să-ți spui așa unui agent de circulație, nu-i așa? Cred că numele provine din vremurile când aveau un semn de stop, rotund și roșu, așezat pe un băț lung, care arată exact ca o acadea imensă. „Omul acadea” de la școala fiicei mele a făcut la un moment dat un lucru simplu prin care a schimbat comportamentul unei întregi suburbii. Prima dată când îmi amintesc să-l fi observat a fost când m-a salutat cu mâna în timp ce îmi duceam fetita la Școală. M-a pus pe gânduri. PAM-PAM

- Era un mister - și totul pentru că îmi făcea cu mâna așa cum face cineva când vede un prieten apropiat. Gestul era însoțit de un zâmbet mare și larg. Poate mă confunda cu cineva. Poate

credea ca masina mea e a unui prieten de-al sau, ne zambeam si ne faceam semne calduroase cu mana in fiecare dimineata, ca doi buni prieteni.

- Apoi, intr-o zi, misterul s-a rezolvat. Pam-Pam .Ma apropiam de scoala si el statea acolo in vesta lui portocalie, in mijlocul strazii si cu semnul rosu ridicat. Primelor masini le-a zambit si le-a facut cu mana exact asa cum facuse cu mine in ultimele doua zile. Copiii din prima masina erau obisnuiti cu salutarile de dimineata. Aveau deja ferestrele coborate si se aplecau fericiti afara din masina pentru a face calduros cu mana. Am continuat sa-l privesc pe „omul acadea” cu interes, in fiecare dimineata. Pana acum nu am vazut pe nimeni care sa nu-l salute .Cum se simtea oare lumea, ma intrebam. Cum poate sa-ti schimbe dimineata prietenia calda a unui strain?

Terapeut: voce înaltă la început, contactul cu clientul, inducerea unei stări de transa ușoară.

Inchidere metafora 2

Cât este de interesant ca o persoana poate schimba vietile atator oameni, facandun lucru simplu, salutand cu mana si zambind cald! Asa se face ca am inceput saastept cu nerabdare placerea unui salut din partea acestui prieten pe care nu-l cunoscusem niciodata. Veselia lui imi incalzea inceputul zilei. Pam pam !Cu un salut amical si o fata zambitoare, el schimbbase comportamentul, si banuiesc ca si sentimentele, unei intregi suburbii de navetisti.

Aplicarea ancorei cu resurse 2: fixarea „rapportului” cu clienții; explicarea procesului, a obiectivelor dorite și obținerea acordului clientului; elicitarea celor mai puternice stări (minim 6 diferite); sinestezia consilierului cu stările clientului; clădirea, ancorarea stărilor una peste alta; testarea efectelor și proiectarea acestora în viitor.

Concluzii

În mod surprinzător, dată fiind natura traumei, rezultatele obținute au fost mai puternice și mai durabile în primul caz, comparativ cu al doilea. Acest lucru se poate datora pe de o parte experienței personale mai puternice a copilului, cât și disponibilității mai crescute a acestuia de a se angrena în procesul de vindecare. Totodată, câteva dintre caracteristicile procesului au condus la această diferență în rezultatele obținute. Astfel, raportându-ne la cele cinci caracteristici necesare unui exercițiu reușit de ancorare a resurselor, au fost identificate următoarele aspecte practice:

- intensitatea experienței ancorate, a fost mai puternică în prima situație, ceea ce a condus la o un efect mai puternic al rechemării stării inițiale.

- temporizarea ancorei a fost mai bine stabilită în prima situație, punctul culminant al stării fiind clar vizibil în manifestările clientului. Fiziologia acestuia a cunoscut un crescendo evident pe măsura intensificării și amplificării experienței (s-au modificat culoarea pielii, focalizarea privirii, tonusul muscular, respirația, ritmul acesteia), ceea ce a permis aplicarea

ancorei în punctul culminant al trăirii afective.

- unicitatea stimulului a fost potrivită primei situații, ancora fiind fixată pe încheietura palmei drepte, acolo unde copilul ancorase deja printr-o experiență anterioară (trăită în tabăra de vară) o stare pozitivă și puternică.

- replicarea stimulului a fost îndeplinită prin reluări ale exercițiului, în fiecare dintre cazuri.

- numărul de repetiții, cinci în primul caz, comparabil cu doar trei în al doilea (datorită oboselii copilului) a condus la o mai bună fixare și integrare a ancorei

Bibliografie

Asratyan, E. A. (2001). *IP Pavlov: His life and work*. The Minerva Group, Inc.

Grimley, B. (2019). The need for neuro-linguistic programming to develop greater construct validity. *International Coaching Psychology Review*, 14(1), 31-44.

Melvin, K. B. (1988). Anchoring: Panacea or placebo? *Phobia Practice & Research Journal*.

Robbins, T. (2008). *Unlimited power: The new science of personal achievement*. Simon and Schuster.

Siddiqui, Z. E. (2018). English language teaching through NLP: techniques and methods. *Research Journal of English Language and Literature*, 6(2), 181-184.

Învățăm să ne conectăm!

Cristina Violeta Ciobanu, Profesor grad II, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași¹⁴

Rezumat lucrare

Trebuie menționat faptul că anul școlar 2019-2020 a fost, din păcate, un an școlar atipic. Noutatea a constat în faptul că începând din luna martie și până la sfârșitul anului școlar, activitățile de orice fel s-au desfășurat online. Lucrurile nu s-au îmbunătățit nici în anul școlar 2020-2021. Totul a decurs exact așa cum a și început, într-o continuă incertitudine. A fost un an școlar în care nu au putut fi făcute planuri pe o perioadă îndelungată, deoarece «culoarea semaforului» se putea schimba în orice moment.

Criza sanitară provocată de epidemia de SARS-COV 2 a forțat școlile din România să treacă în mediul online, fapt ce a determinat profesorii să caute soluții pentru a continua activitatea didactică în cel mai bun mod posibil, adoptând o strategie de predare online de urgență (în eng. ERT, Emergency Remote Teaching). Consider că multe dintre resursele de învățare online realizate pentru ERT și metodele didactice utilizate în această perioadă își vor găsi locul în viitoarele activități didactice față în față sau în cele hibride.

Mulți copii se chinuie în școli pentru că felul în care li se predă este incompatibil cu felul în care învață. Fiecare elev dispune de un echilibru diferit între punctele tari și slabe în aceste domenii. Aceasta va influența la rândul ei atât preferințele lor de învățare cât și eficacitatea lor în diferite situații de învățare. Indiferent de diferențele pe care elevii le pot prezenta, ei nu învață o idee nouă în izolare, ci se dezvoltă și își adaptează gândirea în continuu, în lumina experienței anterioare. În promovarea învățării centrate pe elev, trebuie să recunoaștem experiența anterioară individuală a elevului, și să o folosim ca pe o bază pentru a furniza noi experiențe care să-l ajute să-și dezvolte ideile și abilitățile.

Trebuie menționat faptul că anul școlar 2019-2020 a fost, din păcate, un an școlar atipic. Noutatea a constat în faptul că începând din luna martie și până la sfârșitul anului școlar, activitățile de orice fel s-au desfășurat online. Lucrurile nu s-au îmbunătățit nici în anul școlar 2020-2021. Totul a decurs exact așa cum a și început, într-o continuă incertitudine. A fost un an școlar în care nu au putut fi făcute planuri pe o perioadă îndelungată, deoarece «culoarea semaforului» se putea schimba în orice moment. Criza sanitară provocată de epidemia de SARS-COV 2 a forțat școlile din România să treacă în mediul online, fapt ce a determinat profesorii să caute soluții pentru a continua activitatea didactică în cel mai bun mod posibil, adoptând o

¹⁴ Profesor grad II, Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță”, Iași

strategie de predare online de urgență (în eng. ERT, Emergency Remote Teaching). Consider că multe dintre resursele de învățare online realizate pentru ERT și metodele didactice utilizate în această perioadă își vor găsi locul în viitoarele activități didactice față în față sau în cele hibride.

Voi face o scurtă trecere în revistă a unor concepte utile pentru a descrie activitățile online clasice: *E-learning*-interacțiunea dintre procesul de predare-învățare și tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC), acoperind un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de tehnologie (digitală) până la învățământul desfășurat în întregime online. De fapt, e-learning reprezintă un întreg ecosistem de învățare¹⁵ sprijinit pe tehnologiile digitale.

Emergency Remote Teaching reprezintă trecerea temporară, din cauza unei situații de criză, a activităților didactice în activități de instruire la distanță, având ca obiectiv principal accesul la educație în cel mai scurt timp cu putință. *Învățarea online* este realizată prin experiențe de învățare proiectate pe baza unui model pedagogic specific, planificate în medii sincrone sau asincrone și folosind diferite dispozitive cu acces la internet. *Învățarea mixtă (blenden learning)* poate fi definită ca fiind o combinație a educației cu tehnologia informației și comunicării prin experiențe de învățare online. Poate mai cunoscut este *sistemul pentru managementul învățării*, reprezintă un sistem software care permite organizarea învățământului online, prin înregistrarea procesului instruirii, a rezultatelor testelor, parcurgerea întregului material educațional de transmis etc (Dobre, 2010).

Data fiind situația actuală, putem afirma că această pandemie, starea de urgență instituită de la o zi la alta, au provocat un adevărat experiment în domeniul educației. Cu toate că a existat deschidere din partea cadrelor didactice precum și a copiilor pentru desfășurarea activității educaționale online, au fost câteva dificultăți pe care unii le-au întâmpinat. Amintim aici lipsa unui mijloc de conectare (laptop, tabletă, telefon), lipsa conexiunii la internet, lipsa cunoștințelor în domeniul tehnologiei pentru unii părinți sau profesori.

Ceea ce am trăit din martie încoace, reprezintă o situație aparte, iar măsurile luate au fost extraordinare, fiind nevoie de soluții de urgență și de o adaptare din mers, atât a cadrelor didactice, cât și a copiilor și părinților, deoarece era absolut necesară continuarea învățării și a comunicării educaționale. Pe viitor, se dorește ca un model de predare de tip hibrid să rămână în educație, iar lecțiile învățate de profesori și elevi în această perioadă, datorită nevoii de adaptare, să fie un plus de valoare adus sistemului educațional din țara noastră.

Bibliografie

1. Grosseck, Gabriela, Crăciun, Dana, *Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online*, Editura Universității de Vest din Timișoara, 2021

¹⁵ Grosseck, Gabriela, Crăciun, Dana, *Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online*, 2021

Rolul cadrelor didactice în integrare eficientă a elevilor cu CES în școala de masă

*Prof. de sprijin Laura Nistor, Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași
Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași*

Procesul de integrare a copiilor cu CES depinde în foarte mare măsură de profesor, de competențele sale pedagogice, organizaționale, psihosociale, deoarece este un demers complex, îndelungat și care presupune ca educatorul să fie foarte bine motivat și să știe exact care este finalitatea. Acesta trebuie să-și îmbogățească pregătirea pedagogică cu elemente care să-i faciliteze includerea optimă în clasă a elevilor cu CES și asigurarea de șanse egale, pentru aceștia, la instrucție și educație; să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea și reprogramarea periodică a conținuturilor învățării pentru fiecare elev; să coopereze în parteneriat cu profesorul de sprijin și cu ceilalți membri ai echipei educaționale, dar și cu familia elevului; să participe la elaborarea programului pedagogic individualizat pentru fiecare elev cu CES și să țină evidența rutei curriculare a acestuia.

Iată câteva modalități prin care se poate realiza activitatea în cadrul unei clase incluzive:

1. În timp ce clasa lucrează la o activitate, profesorul se poate ocupa de unul sau doi copii, reluând cu aceștia principalele puncte ale lecției sau ajutându-i să înceapă să rezolve singuri sarcina legată de subiectul lecției respective.

2. De asemenea, elevii pot fi organizați pe grupe, pe niveluri de abilitate, iar profesorul poate trece de la un grup la altul, pentru a oferi asistență adecvată necesităților celor din fiecare grup sau copilul cu cerințe speciale poate lucra împreună cu un alt coleg mai capabil, care, după ce și-a terminat sarcina pe care a avut-o el de rezolvat, îl poate ajuta să-și organizeze munca.

3. Colegii elevilor cu CES înțeleg și promovează comportamente de tip colegial, bazate pe toleranță, coeziune, întrajutorare. Elevii dau dovadă de acceptare, empatie și valorizare a copiilor cu nevoi speciale. Copiii cu CES se înțeleg bine cu colegii de clasă sau de școală. Modele de toleranță, comunicare și cooperare între acești copii sunt furnizate de cadrele didactice prin acțiunile, atitudinile și informațiile pe care le transmit.

Pornind de la elementele teoretice legate de integrare și de incluziune observăm că, din punct de vedere practic aceste fenomene presupun:

- ✓ a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- ✓ a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;

- ✓ a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- ✓ a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- ✓ a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- ✓ a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- ✓ a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- ✓ a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- ✓ a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Cadrul didactic care lucrează într-o clasă incluzivă trebuie să țină seama de o serie de reguli care contribuie într-o oarecare măsură la instrucția și educația acestor copii: - *Folosirea unui limbaj adecvat* și a unui material intuitiv adaptat particularităților elevului; - *Utilizarea în predare a experienței de viață a copilului* și lucrul pe unități mici de învățare; - *Adaptarea sarcinilor* conform elementelor stabilite în planul de intervenție individualizat sau/și în programa școlară; - *Monitorizarea elevilor cu CES* pentru a verifica dacă sarcinile sunt pe măsura posibilităților lor (se poate realiza fie de către cadrul didactic, fie de către un coleg - tutore); - *Oferirea permanentă a unui feedback* și a unor aprecieri a muncii depuse; - *Organizarea unor „grupe de suport”* – colegi de clasă „experți pe domenii” care să îl sprijine pe elevul cu CES. Deci elevii cu CES nu trebuie să fie izolați de restul clasei, ci din contra, trebuie integrați chiar și fizic (așezarea lor în apropierea unui coleg mai bun la învățătură, acordarea unor responsabilități ușoare, dar permanente în cadrul colectivului).

Într-o abordare incluzivă toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecareia trebuie să-i fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun. Prin urmare, profesorului de sprijin îi revin o serie de atribuții care presupun o prezență permanentă în viața școlii, dezvoltarea unor parteneriate cu toți factorii implicați în procesul de incluziune.

Prin parteneriatul cu cadrele didactice încercăm să identificăm anumite probleme pe care acestea le întâmpină în procesul de predare-învățare-evaluare atunci când este vorba de elevii cu CES. Analizând împreună particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este

nevoie ca *formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.*

Argumentele principale pentru elaborarea unui curriculum flexibil și ușor de adaptat cerințelor educaționale ale fiecărui elev sunt următoarele:

- ✓ *respectarea dreptului fiecărui copil* la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- ✓ *formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat* care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copiii normali;
- ✓ *asigurarea legăturii cu faptele reale de viață* și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- ✓ *dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă* (în limitele permise de gradul deficienței) a problemelor de viață, autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptarea și integrarea școlară și socială.

Prin cele afirmate mai sus am răspuns practic la întrebarea „De ce este nevoie de adaptare, diferențiere, individualizare și parteneriat?”. Următoarea întrebare la care a trebuit să găsesc răspunsuri a fost „Cum realizăm acest lucru?” și reperatele principale amintite aici au fost:

1. *Învățarea interactivă* care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;

2. *Elaborarea în comun a obiectivelor învățării* (învățător/profesor-profesor de sprijin-elev) deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;

3. *Demonstrația, aplicația și feedbackul* – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;

4. *Modalitățile de sprijin în actul învățării* – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare nu doar în cadrul activităților din afara clasei, ci mai ales în momentele de predare a unor informații mai dificile, în situațiile unei absențe îndelungate de la școală sau pur și simplu în situațiile delicate din punctul de vedere al interacțiunii cu colegii de clasă și toate acestea nu se pot realiza decât prin dezvoltarea unor parteneriate educaționale cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Metodele și procedeele de predare-învățare trebuie să fie selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În proiectarea activităților didactice și educative împreună cu profesorii din școala de masă, în clasele unde sunt integrați copii cu CES, o mare importanță o are aplicarea strategiilor interactive, deoarece stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi). Copilul cu cerințe educative speciale se poate orienta mult mai ușor într-o activitate cu profesorul și un mic grup de copii decât în cadrul unei activități frontale, întrucât poate beneficia de un ajutor sporit din partea colegilor săi).

În general, eficiența învățării elevilor cu CES se poate asigura prin:

1. *Acordarea de suport socio-afectiv favorabil studiului*, învățarea în perechi, în echipă sau prin includerea în predare a doi profesori, învățarea de la copil la copil. În activitățile practice s-a constatat că elevii cu dificultăți de comunicare și relaționare, chiar dacă inițial s-au implicat cu timiditate, pe parcursul desfășurării activităților au prins curaj, devenind colaboratori eficienți și activi. De exemplu, eleva F.L. refuza la început să participe la activitățile de grup, dar în momentul în care membrii minigrupului au sesizat că este talentată la realizarea grafică a schemelor, i s-a atribuit acest rol, fapt ce a determinat creșterea stimei de sine și a gradului de acceptare și incluziune în grup.

2. *Colaborarea dintre elevi la activitățile de predare-învățare* a determinat reducerea probabilității ca elevul integrat să nu înțeleagă ceea ce se predă, tocmai pentru că echipa din care făcea parte avea tot interesul ca fiecare membru să devină abilitat în domeniul lor de expertiză. Astfel, elevul A.R. din clasa a IV-a care în general nu era atent la ceea ce se preda, acumulând numeroase lacune în cunoștințe, în cadrul strategiilor interactive de grup, având în vedere faptul că exista tendința de a se identifica un lider, pe planul învățării, elevul cu ADHD a fost motivat să se concentreze pe sarcina școlară pentru a demonstra grupului capacitatea sa cognitivă, dar și probabilitatea de a deveni lider al minigrupului.

3. *Participarea părinților ca parteneri în învățare*, fie că a fost vorba de părinți ai elevilor tipici sau de părinți ai elevilor cu CES. Am încercat, în cadrul acestor activități ca părinții să ne devină parteneri activi, pe de o parte pentru a înțelege nevoia de adaptare la particularitățile elevilor și la o societate aflată mereu în schimbare, iar pe altă parte pentru a putea înțelege mai bine fenomenul de incluziune ca parte necesară nu doar a școlii, ci și a societății în general. Astfel, în cadrul unei activități nonformale de prezentare și promovare a importanței educației pentru fiecare individ, dar și pentru societate, părinții au participat alături de copii lor la o dezbatere de

grup interactivă, bazată pe principiile cooperării în identificarea argumentelor necesității educației. În cadrul acestei activități s-a utilizat metoda „Creioanele la mijloc”- demonstrându-se practic și vizibil că așa cum fără o cooperare eficientă în grup nu poți realiza o imagine reală și complexă, folosind doar un singur creion, nici educația și nici învățarea nu poate deveni eficientă decât printr-o colaborare și cooperare între parteneri.

4. *Comunicarea cu specialiști din afara școlii*, perfecționarea continuă a practicii profesorilor și a formelor de învățare, acest deziderat a fost realizat pe de o parte prin colaborarea de „cursă lungă” cu Filiala Iași a Organizației Salvați Copiii cei care au facilitat înscrierea elevilor proveniți din zona defavorizată Șes Bahlui, au oferit permanent consultanță și sprijin cadrelor didactice și modele de bune practici pentru integrarea elevilor cu CES. Dezvoltând un parteneriat activ în cadrul școlii am desfășurat programe și proiecte de prevenire a violenței, a comportamentului de bullying, de promovare a drepturilor copilului, a siguranței pe Internet, a unui stil de viață sănătos etc. A

ceste activități desfășurate în parteneriat cu cadrele didactice de la clasă (învățători și profesori-diriginți) mi-au oferit posibilitatea de a aplica strategiile didactice interactive cu scopul facilitării incluziunii elevilor cu CES, pe de o parte, dar și a creării unui mediu securizant, de identificare și rezolvare a conflictelor intergrupale. Un alt avantaj major, așa spune, al acestor activități a fost faptul că ideea de nonformal a provocat elevii să fie mai deschiși, mai receptivi și să interacționeze cu mai multă libertate. În unele activități elevul cu CES s-a dovedit expertul de la care a pornit dezvoltarea unei metode, fie pentru că provenea dintr-o zonă defavorizată cu incidente de violență familială, de exemplu, fie pentru că știa mai multe despre consumul de substanțe interzise (elevii cu tulburări de comportament).

5. *Cunoașterea și analiza capacității de învățare* specifice fiecărui elev și în acest caz trebuie subliniat că, în situația elevilor cu CES evaluarea inițială se realizează în echipă multidisciplinară din care face parte învățătorul/dirigintele/profesorii de specialități, consilierul școlar, logopedul și profesorul de sprijin. În urma acestei evaluări complexe pe toate palierele se stabilesc serviciile, în concordanță și cu solicitările prezente deja în certificatul de orientare școlară emis de către Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) - care îi dă practic dreptul de a fi inclus în programul de integrare și de sprijin.

În urma acestor demersuri se elaborează în echipă (la care va adera și părintele sau tutorele elevului) *Planul de intervenție personalizat* (PIP), care cuprinde competențele pe care elevul trebuie să le atingă în anul școlar respectiv, obiectivele, tipurile de activități. Se realizează și o „împărțire” între specialiști a domeniilor de competență tocmai pentru eficientizarea demersului terapeutic și recuperator. Pornind de la planul de intervenție personalizat, profesorul de sprijin

împreună cu învățătorul/dirigintele/profesorul de specialitate (limba română și matematică în primul rând), vor elabora programe școlare adaptate pe disciplinele amintite precum și activități de parteneriat didactic sau educațional (desfășurate în cadrul activităților nonformale sau a activităților de consiliere și orientare)

În concluzie, în procesul incluziv, este foarte importantă conștientizarea problemei elevului cu CES de către ceilalți elevi din clasă, precum și relativizarea prezenței unei cerințe/nevoi speciale la orice elev, la un moment dat. Copiii pot fi foarte cruzi sau foarte drăguți cu alți copii care sunt diferiți de ei. Atunci când sunt în preajma lor, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă și pe ei, prefăcându-se că nu există. De obicei copiii reacționează așa atunci când nu înțeleg. Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Este bine ca elevul cu CES să învețe împreună cu ceilalți copii și nu separat de ei.

Învățarea este mult mai plăcută și eficientă pentru acești copii, dacă se folosește învățarea prin cooperare, dacă se asigură sprijin permanent atât din partea educatorului cât și a colegilor. Cultura psihopedagogică a cadrului didactic se compune din cunoștințe de psihologie, pedagogie, metodică, într-un cuvânt din totalitatea cunoștințelor teoretice privitoare la educație și personalitatea umană și dintr-un ansamblu de priceperi și deprinderi practice solicitate de desfășurarea, ca atare, a acțiunii educaționale. Cultura psihopedagogică a educatorului se referă la acele cunoștințe, tehnici de lucru și modalități de acțiune care facilitează, în cele din urmă comunicarea pedagogică. Fără declanșarea unei rezonanțe în psihicul copiilor cărora li se adresează ea este neutră din punct de vedere educativ. Atitudinea pozitivă a educatorului, a colegilor și mai ales a familiei față de acești copii, reprezintă pilonii reușitei lor școlare.

Bibliografie

- Bocoș, M.,D., *Instruire interactivă, (ediția a II- a revăzută și adăugită)* Editura Polirom, Iași, 2013
- Gheorghiu, F. (2005), *Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat*, Presa Universitară Clujeană. 2005
- Gherguț, A., *Educația incluzivă. Ghid metodologic*, Editura Polirom, Iași, 2019
- Mara, D., *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009
- Mareș, T., Ivan, S., *Egalitatea de șanse în educație, dezvoltarea personală și integrare socială*, Editura Universitară, București, 2013
- Oprea, Crenguța, L., *Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, ed. a IV-a, 2009;
- Salvați Copiii – „*Ghid de bune practici pentru prevenirea abuzului asupra copilului*”, București, 2004;

Locul și rolul educației în formarea personalității

Lect. univ. dr. Cristina Elena STĂRICĂ, Student Ionuț MIHALACHE,
Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Universitatea
"Petre Andrei" din Iași

*„O minte bună și o inimă bună sunt întotdeauna o combinație formidabilă.
Dar când adaugi la asta un limbaj sau un stilou cultivat, atunci ai ceva foarte
special.”*

Nelson Mandela

Abstract. Atunci când vorbim de educație, mulți se vor duce imediat cu gândul la școală. Educația ar trebui privită însă ca un proces holistic care nupoate fi limitat doar la școală. Este un proces care durează toată viața, chiarși întâmplările obișnuite din viața de zi cu zi ne educă într-un fel sau altul. Educația joacă un rol foarte important în fiecare aspect al vieții noastre. O persoană care înțelege aplicabilitatea practică a educației are succes în viața sa. Relația educație – personalitate se produce în dublu sens, și anume există corelație semnificativă între personalitatea unei persoane și preferința pentru un stil de învățare. În acest material vom atinge subiecte precum *Teorii în domeniu privind rolul educației în dezvoltarea personalității, Locul și rolul educației prin școală în formarea personalității.*

Introducere

Educația începe încă din primele minute după naștere și continuă cu primele interacțiuni cu părinții, cu lumea. Ea este acea intervenție deliberată care mijlocește, de exemplu, folosirea biberonului de către sugar, dar și înțelegerea teoriei relativității a lui Einstein de către student. Astfel, devine educație, orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacțiunea persoană – ”obiect” în direcția unei finalități transformatoare pentru persoană și chiar personalitatea acesteia. Educația, poate fi definită ca fiind „acea activitate specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul omului”.³

Teorii în domeniu privind rolul educației în dezvoltarea a personalității

Gordon Allport, “părintele psihologiei personalității”, afirma că, personalitatea se dezvoltă prin învățare. Într-adevăr, susține el, venim cu o serie de elemente predeterminate, cum ar fi, aspectul somatic, temperamentul, inteligența și aptitudinile, care constituie materii prime ale personalității, ce sunt ulterior modelate prin educație. Astfel, persoana, care are la

naștere dispoziții particulare, evoluează în funcție de educație și cultură, prin intermediul proceselor de dezvoltare. (Allport G. 1991)

Carl Jung a susținut și el că moștenim tendințe sau predispoziții de a răspunde la anumite experiențe în moduri specifice, pe care le putem considera arhetipuri. Dar, el merge mai departe și susține că dacă persoana a învățat prin educație altceva, atunci arhetipul rămâne latent. Astfel, potrivit concepției sale, efectul pe care educația îl poate avea supra devenirii individului și a personalității sale este covârșitor. (Jung C., 2006)

Potrivit lui Sigmund Freud, supraeul apare în copilărie (3-5 ani), prin internalizarea legilor, a interdicțiilor morale pe care societatea le impune copilului prin educație. Excesele sinelui sunt moderate prin inhibare, învățată prin educație sau prin preluarea modelelor de la părinți, educatori, oameni pe care persoana îi observă în jur. Astfel copilul internalizează valorile și atitudinile lor, conturând astfel supraeul. Astfel, rolul mediului, a celor din jur, al școlii, al educației în general devine extrem de important. (Freud S., 1990)

Oamenii învață prin imitație, de aceea când hrănim un copil și dorim ca acesta să deschidă gura, instinctiv o deschidem și noi pentru ca acesta să ne imite. Astfel, ereditatea și mediul își pun amprenta asupra devenirii indivizilor prin programele pe care cu voia sau fără voia lor părinții și mediul de la școală le "instalează". În acest sens, Albert Bandura este cunoscut pentru teoria învățării sociale. El este destul de diferit de alți teoreticieni ai învățării care privesc învățarea ca pe un rezultat direct al condiționării, întăririi și pedepsei. Bandura afirmă că majoritatea comportamentelor umane sunt învățate prin observare, imitație și modelare. (Bandura, 1971). Bandura propune patru procese de mediere în procesul învățării sociale: *atenția, reținerea, reproducerea și motivația*.

Atenția. Educatorul (părinte, profesor, persoană apropiată, etc.) trebuie să acorde atenție comportamentului și consecințelor sale și să își formeze o reprezentare mentală a comportamentului. Pentru ca un comportament să fie imitat, acesta trebuie să ne atragă atenția. Observăm zilnic multe comportamente, iar multe dintre acestea nu sunt demne de luat în seamă. Atenția este, prin urmare, extrem de importantă pentru a determina dacă un comportament îi influențează pe copii să îl imite.

Reținerea. Cât de bine este reținut comportamentul. Comportamentul poate fi observat, dar nu este întotdeauna reținut, ceea ce, evident, împiedică imitarea. Prin urmare, este important ca o memorare a comportamentului să se producă pentru a fi imitat ulterior de către observator. O mare parte din învățarea socială nu este imediată, astfel încât acest proces este

deosebit de vital în aceste cazuri. Chiar dacă comportamentul este reprodus la scurt timp după ce a fost văzut, trebuie să existe o amintire la care să se facă referire.

Reproducerea. Aceasta este capacitatea de a realiza comportamentul pe care modelul tocmai l-a demonstrat. Vedem zilnic multe comportamente pe care am dori să le putem imita, dar acest lucru nu este întotdeauna posibil. Suntem limitați de capacitatea noastră fizică și, din acest motiv, chiar dacă dorim să reproducem comportamentul, nu putem face acest lucru. Acest lucru ne influențează deciziile noastre de a încerca să îl imităm sau nu. De aceea ca educatori trebuie să luăm în considerare capacitatea fizică și psihică pe care un copil le are atunci când dorim să ne ia drept model într-o anumită acțiune.

Motivația. Dorința de a realiza comportamentul. Recompensele și pedepsele care urmează unui comportament vor fi luate în considerare de către observatorul copil. Dacă recompensele percepute depășesc costurile percepute (dacă există vreunul), atunci comportamentul va fi mai probabil să fie imitat de către observator. Dacă întărirea indirectă nu este considerată suficient de importantă pentru observator, atunci acesta nu va imita comportamentul. În procesul educării, toate cele patru procese psihice trebuie luate în considerare în egală măsură, în special în primii ani de școală. Modelele pe care le avem în primii ani din viață, ”părintele” de la școală are un rol determinant în acest sens.

Alfred Adler, este primul psiholog care a pus accentul pe importanța factorilor sociali asupra personalității. Este singurul psiholog, de la începutul sec. XX, care a acordat atenție educației și consilierii copiilor. Adler consideră că oamenii sunt creativi, responsabili, autodeterminați și unici. Individul își creează stilul de viață și nu este doar modelat pasiv de experiențele din copilărie (Adler, 1995). Acele experiențe în sine nu sunt la fel de importante ca atitudinea conștientă a persoanei față de educație și experiențe. Adler a susținut că niciunul dintre factorii care contribuie la dezvoltare (ereditatea sau mediul) nu oferă o explicație completă pentru dezvoltarea personalității. În schimb, un rol fundamental îl are modul în care fiecare interpretează aceste influențe, care stau la baza construcției creative a atitudinii față de viață. Adler a susținut existența liberului arbitru individual care permite fiecăruia să-și creeze un stil de viață adecvat, conform abilităților și experiențelor oferite de dotarea genetică și mediul social.

1. Locul și rolul educației prin școală în formarea personalității

”A educa înseamnă a aprinde o scânteie, Nu a umple un recipient.” Rudolf Steiner

Educația este un factor important în dezvoltarea personalității indivizilor. În anii copilăriei timpurii, mintea unui copil este vulnerabilă și ușor de influențat. La această vârstă, copiii se uită la alții pentru îndrumare și autoafirmare. Rolul unui educator (părinte, profesor, dascăl, prieten. etc) este de a ajuta la dezvoltarea personalității "elevilor" săi. Primii ani de educație pot defini, în cele din urmă, dezvoltarea personalității omului. Școala, după mediul familial, este una dintre structurile sociale prin care va trece fiecare copil și unul dintre scopurile sale este de a construi caracterul, personalitatea aceluși copil. De ce este atât de important acest rol al școlii? Pentru că, fiind elev sau student, nu este important doar să citim cursurile și să obținem note bune. Ceea ce este important este să înțelegem cum ceea ce vom deprinde la școală, ne va face viața frumoasă pentru noi și pentru toți cei din jurul nostru. De aceea, o minte educată și o inimă bună se combină împreună pentru a crea schimbări revoluționare în societate. Așa cum spunea personajul The Wolf, interpretat de către Harvey Keitel în capodopera lui Quentin Tarantino, Pulp Fiction, „Just because you are a character doesn't mean you have character.” Considerăm că mai mult decât abilitățile și cunoștințele noastre, ceea ce spune despre noi și personalitatea noastră, este cum alegem să folosim aceste abilități.

Rolul pe care îl joacă educația în formarea personalității noastre este de necontestat. Dezvoltarea personalității cuiva este la fel de importantă ca și faptul de a fi educat. Personalitatea elevată ne împinge să mergem înainte și să ne evidențiem în mulțime. Dar pentru a avea o personalitate "bună", educația este foarte importantă.

Așa cum am afirmat mai devreme, școala joacă un rol important în dezvoltarea generală a personalității unui individ. Încă din copilărie, copilul este expus la acest cadru social și își petrece cea mai mare parte a zilei acolo. Influența pe care educația, care este principalul serviciu pe care școlile îl oferă, o are asupra copilului nu poate fi trecută cu vederea. După mediul de acasă, școala este responsabilă de educația copiilor și de dezvoltarea generală a caracterului lor. Prin urmare, ar trebui să existe un efort deliberat pentru a se asigura că personalitatea copilului este modelată corespunzător în această perioadă. Educația nu înseamnă doar predarea teoriei copiilor, ci mediul școlar este un loc în care se poate pune o bază bună pe care copiii să crească în adulții din viitor. Copiii învață foarte bine prin observare așa că modul în care profesorii se comportă în fața elevilor este foarte important pentru că adeseori aceștia sunt văzuți ca modele de urmat.

Viața copilului se constituie la început din acțiuni izolate, independente – acțiuni care nu sunt decât fațete ale unor activități pe care le va performa mai târziu, în viața de adult. Pe

măsură ce crește, aceste acțiuni se organizează, integrându-se în mod treptat în activități raționale, orientate spre un scop, specifice adultului. Cade în sarcina părintelui sau educatorului să îi ofere un cadru în care el doar să asiste, să îndrume dezvoltarea copilului, fără a se forța în niciun fel dezvoltarea stadială a copilului. Tot ceea ce educatorul sau părintele trebuie să facă este să organizeze "lumea" din jurul copilului pentru ca unui joc să îi urmeze în mod natural un altul, astfel încât unitatea acestor jocuri să se realizeze îndată ce copilul a atins stadiul inteligenței necesar realizării acestei sinteze integratoare.

La școală copilului i se cere să realizeze o activitate al cărui scop final deocamdată nu îl interesează, nefiindu-i accesibil, dar despre care învățătorul îi spune că îi va fi util în activitățile viitoare. De exemplu, pe el nu îl interesează să măsoare ceva cu exactitate, dar de îndată ce cutia pe care vrea să o construiască îi va trezi interesul, el va utiliza în mod natural măsurătorile exacte. Ceea ce trebuie să facă cadrul didactic este să realizeze o conexiune, o legătură între diversele acțiuni, astfel încât ceea ce a rezultat dintr-o acțiune să servească drept stimul pentru o altă acțiune. Copii au nevoie de povești, au nevoie de a învăța prin joacă pentru a le capta atenția.

Cum putem crea o poveste? Ține de creativitatea dascălului și de abilitatea sa de a se deplasa la nivelul de înțelegere al copilului din fața sa și a identifica canalul de comunicare prin care mesajul său să poată fi receptat. Deși o satiră dură, filmul "Viața e frumoasă"⁴ regizat de către Roberto Benigni ne poate oferi un exemplu despre cum să creăm un cadru de dezvoltare pentru un copil indiferent de situație. De aceea, mai ales în primii ani, la grădiniță și clasele primare, avem nevoie de dascăli, de „domnul Vuc.ea”⁵ al lui Barbu Ștefănescu Delavrancea

Viața e frumoasă (italiană *La vita è bella*) este o tragicomedie italiană din 1997 regizată de Roberto Benigni, care interpretează rolul principal: Guido Orefice, un evreu italian, își folosește imaginația pentru a-și proteja copilul de ororile care au loc în lagărele naziste prin care trec, prezentându-i experiența ca fiind un concurs la finalul căruia copilul care va câștiga, va primi un tanc.

Procesul de educație ar trebui să îl ajute pe individ să devină o persoană care poate sta pe propriile picioare și poate lua propriile decizii. Dar efectul total pe care școala îl are asupra lui depinde în parte de structura sa individuală și în parte de mediul școlar.

Efectul pe care educația îl are este de multe ori acela de a fi trezit și dezvoltat în copil acele stări fizice, intelectuale și morale care îi sunt cerute de societate în ansamblul ei și de mediul căruia îi este destinat în mod special. *Și e vreo problemă?* Uneori da. Baza problemei,

din punctul de vedere, al lui Sir Ken Robinson⁶ este că, în unele instituții de învățământ încă încercăm să predăm orientați către viitor și să captăm interesul elevilor de azi, dar folosind metodele din trecut. În prelegerea sa din 2006 *Schimbarea paradigmei educației* el susține că încă folosim un sistem de învățământ uniformizat, ce a fost conceput undeva între secolele XVIII și XIX. El era bun pentru acea perioadă a iluminării și revoluției industriale, dar nu mai este întru-totul performant azi. Deși este demn de remarcat recunoașterea și locul pe care îl ocupă acum tehnologia în metodele de predare, structura generală arhaică a educației rămâne aceeași.

Ca un prim pas, acest lucru trebuie schimbat, tehnologia trebuie să fie integrată în curriculum în același mod în care au fost integrate cititul și scrisul. Ea trebuie să atingă nivelul de importanță pe care l-a avut în mod tradițional predarea clasicilor. Curriculumul actual îi determină pe profesori să predea programa școlară și apoi să adauge tehnologia pe lângă aceasta. Pentru a integra tehnologia și pentru a crea un parteneriat cu elevii, profesorii pot crea, în timp, un mediu de gândire divergentă în cadrul clasei. Prin crearea unei gândiri divergente ne dezvoltăm competențele și abilitățile pentru a fi mai capabili să facem față problemelor din zilele noastre. Sir Ken Robinson susține că, în trecut, cunoștințele acumulate în creier erau suficiente. În lumea modernă de astăzi, nu mai este așa, spune el.

În articolul său *Generația digitală și școala de care ea are nevoie* Mircea Miclea afirmă că "memoria a devenit tot mai tranzacțională: nu mai ținem minte informația, ci de unde o putem accesa prin motoare de căutare. Se confundă adesea ceea ce știm cu ceea ce putem accesa pe internet. Aceasta duce la iluzia cunoașterii: digitalii nativi cred că știu mai mult decât efectiv știu." (Miclea M, 2018)

Robinson susține că avem nevoie ca elevii noștri să dea sens lumii lor, o lume foarte diferită de cea pe care am cunoscut-o noi. Și, dacă dorim ca elevii noștri să dea sens lumii lor, trebuie să le creăm oportunități de a gândi la niveluri superioare, de a gândi în afara cutiei. Gama de tehnologii pe care copiii din ziua de azi le-au adoptat și la care s-au adaptat a creat un nou mediu în care ei se implică activ pentru stimularea socială, precum și un mediu care a devenit o a doua natură pentru ei. Tehnologiile digitale au modificat substanțial mintea generației digitale și, cu siguranță, această tendință va continua.

Orice sistem educațional, dacă vrea să se centreze pe elev, trebuie să țină seama de aceste caracteristici. (Miclea M. 2018) Pentru a ajunge la acești copii și pentru a ne implica cu ei într-un rol de profesor - elev, trebuie să îi încurajăm să fie activi, să reflecteze, să se informeze și să investigheze în învățarea lor, luându-și timp pentru a explora idei. Trebuie

să le oferim activități de învățare care să creeze aceste oportunități. Trebuie să învățăm și să dezvoltăm în mod constant ceea ce este necesar pentru a-i pregăti mai bine pe elevii noștri și pe noi înșine pentru viața din secolul XXI.(Sir K.Robinson 2018). Unele studii au arătat că extinderea criteriilor de împărțire a elevilor pe clasedincolo de criteriul vârstă, conduce la îmbunătățirea rezultatelor. Vorbim în acest caz despre o metodă de *învățarea adaptivă*, ce poate fi definită ca fiind "procesul de generare a unei experiențe de învățare unice pentru fiecare cursant în funcție de personalitatea, interesele și performanțele celui care învață, pentru a atinge obiective cum ar fi îmbunătățirea academică a cursantului, îmbunătățirea satisfacția elevului, un proces de învățare eficient și așa mai departe"¹⁶

¹⁷În 1867, Barbu Ștefănescu Delavrancea a studiat în clasa a V-a la Școala Domnească de la Maidanul Dulapului unde l-a cunoscut pe Ion Creangă - acesta va fi prototipul domnului Creangă din viitoarea sa scriere literară Domnul Vuca apărută în volumul de nuvele *Paraziții* din 1892-1893. De fapt, ca răspuns la nevoile individuale, personalizarea în educație facilitează elevii să învețe mai bine prin utilizarea unor strategii diferite pentru a crea experiențe de învățare variate.

Stilurile individuale de învățare diferă, iar aceste stiluri individuale diferite devin și mai importante în domeniul educației. Stilul de învățare poate fi definit ca fiind atitudinile și comportamentele care determină modul preferat al unui individ de a învăța. Stilul de învățare le poate oferi educatorilor o privire de ansamblu asupra tendințelor și preferințelor elevului.

Teoria lui Jung susține că ființele umane sunt fie introvertite, fie extravertite, iar comportamentul lor rezultă din aceste tipuri psihologice înnăscute. De asemenea, el credea că oamenii asimilează și procesează informațiile în moduri diferite, în funcție de trăsăturile de personalitate.

Cu toții avem un aspect al personalității noastre care domină sau ne guvernează. Acesta dă o direcție personalității și modelează motivațiile și obiectivele noastre. Un instrument ce ar putea fi folosit este chestionarul de personalitate Myers-Briggs.(MBTI) Acesta este un inventar de autoevaluare conceput pentru a identifica tipul de personalitate, punctele forte și preferințele unei persoane. Chestionarul a fost dezvoltat de Isabel Myers și de mama sa,

¹⁶ Sir Ken Robinson (1950-2020) a fost un autor britanic, vorbitor și consilier internațional în domeniul educației

¹⁷ M Monova-Zheleva, "Adaptive learning in Web based Educational environments", Cybernetics and Information Technologies, 5 pp.44-55

Katherine Briggs, pe baza muncii lor cu teoria tipurilor de personalitate a lui Carl Jung, ajungând la patru categorii

Plecând de la rezultatul aplicării testului, un grup de cercetători din cadrul *Department of Computer Science, FSSM Cadi Ayyad University, Marrakesh, Maroc* propune patru strategii de educare adaptate fiecărui tip. (El Bachari, Abelwahed & El Adnani, 2010).

Aplicație – teorie - aplicație (ATA).¹⁸ Profesorul începe prin a prezenta o aplicație. Elevii încearcă să analizeze și să rezolve problema fără a beneficia de teoria cursului următor. Prin urmare, profesorul prezintă teoria sau ideile capitolului, iar apoi le aplică la aplicația inițială. După aceea, profesorul prezintă informații suplimentare și aplicații suplimentare pentru a ușura procesul de învățare.

Teorie – Aplicație - Teorie (TAT). Profesorul începe prin a prezenta teoria sau ideea capitolului înainte de aplicațiile aferente. Elevii încearcă să analizeze și să rezolve problema folosind cunoștințele din cadrul cursului. Profesorul poate refolosi teoria pentru a facilita procesul de învățare. Această abordare este utilizată pentru modelul educațional tradițional.

Teorie – Exemplu - Exerciții practice (TEP). Profesorul începe prin prezentarea teoriei sau a ideii capitolului înainte de exemplele aferente. Elevii încearcă să analizeze și să rezolve exercițiile practice folosind cunoștințele din curs. După aceea, profesorul prezintă aplicații suplimentare bazate pe logică și rezolvarea de probleme.

Practică – Exemplu – Teorie (PET). Este practic opusul celui de mai sus, se utilizează exerciții practice, exemplu apoi teorie. Profesorul utilizează studii de caz sau învățarea bazată pe exerciții practice bazate pe a învăța prin a face. Venind în întâmpinarea aspectului dominant al personalității copilului prin procesul de învățare și prin tot ce reprezintă educația în mediul școlar, facilităm devenirea adultului de maitârziu. Am putea spune că asigurăm cadrul dezvoltării unui EU cât mai apropiat de trăsăturile de personalitate ale individului.

Iezuiții spuneau dați-mi un copil de până la vârsta de 6 ani și vă voi da înapoi omul! Educația, are un aport considerabil la devenirea noastră. Ea are un aport cu atât mai benefic cu cât este mai aproape de ceea ce spunea Rudolf Steiner, ”a educa înseamnă a aprinde o scânteie și nu a umple un recipient”. În aprilie 1919, Rudolf Steiner a vizitat fabrica de țigări Waldorf Astoria din Stuttgart, Germania. Steiner le-a vorbit lucrătorilor despre nevoia de reînnoire socială, despre o nouă modalitate de organizare a societății și a vieții sale politice

¹⁸ Ken Torrin, (2012), *A Guide to Myers-Briggs Type Indicator (Mbti), Including Its Background, Concepts, Applications, and More*

și culturale. Emil Molt, proprietarul fabricii, l-a întrebat pe Steiner dacă își poate lua angajamentul să înființeze și să conducă o școală pentru copiii lucrătorilor.

Așa a apărut alternativa de învățământ Waldorf aflându-și originea în cercetarea spiritual-științifică a cercetătorului austriac Rudolf Steiner. Conform acestuia, ființa umană este un trio de spirit, suflet și corp, ale cărei capacități se desfășoară în trei etape de dezvoltare pe calea către maturitate: copilăria timpurie, copilăria de mijloc și adolescența.

În educația Waldorf, procesul de învățare este în esență triplu, implicând gândirea, simțirea și acțiunea. Aceasta este baza de la care profesorii Waldorf lucrează pentru a hrăni și a implica fiecare copil printr-o metodologie care integrează elemente academice, arte și abilități practice. Școlile Waldorf integrează instruirea intelectuală, artistică și practică în întreaga programă școlară. Dezvoltarea abilităților sociale și a valorilor etice sunt elementele cheie ale educației Waldorf, care se regăsesc în întreaga programă și în fiecare nivel de învățământ. Întreaga curiculă a școlilor din Waldorf se bazează pe nevoile de dezvoltare ale elevului, luând în considerare abilitățile și nevoile lor emoționale, intelectuale și personale. Steiner a propus un sistem complet nou de evaluare. Acesta constă în principal în caracterizări detaliate menite să aducă transparența în realizările școlare, progresul, capacitatea și efortul depus de elevi pentru anumite subiecte. (Petrash, 2003)

2. Concluzie

Omul își poate modela personalitatea, nefiind sclavul ”moștenirii” sale. Da, noi evaluăm evenimentele prin propria noastră lupă, iar liberul arbitru ne permite să ne creăm pe noi înșine, dar bineînțeles pe baza a ceea ce avem. În acest fel, educația devine liantul între ceea ce avem deja la dispoziție și ceea ce întâlnim în calea noastră, incluzând școala, creând astfel persoana și personalitatea.

În acest sens, considerăm foarte interesant conceptul prezentat la Conferința Internațională a UNESCO din septembrie 2001 și anume „*A învăța să trăim împreună*” – care include 4 scopuri definitorii ale educației în sec. XXI : A învăța să înveți (a ști cum să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile ce îți sunt necesare); A învăța să faci (obținerea unor abilități profesionale, dar și a unor competențe necesare adaptării la condițiile schimbătoare ale lumii moderne); A învăța să fii (capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil); A învăța să trăiești cu alții (toleranță, respect față de ceilalți).

Rolul important al educației în formarea personalității este de necontestat. Dacă performanțele școlare sunt evaluate corect și constant, dacă rezultatele obținute fac obiectul

unei discuții cu profesorul, dacă, în urma acestor discuții, elevul este ajutat să-și facă un plan de dezvoltare personală, iar acesta e monitorizat și de profesorul său, atunci acesta își formează identitate personală puternică, performantă. Dar pentru asta este necesar ca în școală să existe ”instrumentele” necesare care să vină în sprijinul profesorilor pentru ca fiecare copil să poată fi identificat în individualitatea sa și să fie abordat în concordanță cu cine este. Și elevii trebuie conștientizați, pentru că au partea lor de responsabilitate în construcția identității personale.

Bibliografie

- Adler A. (1995), *Sensul vieții*, Editura IRI, București
- Allport G. (1991), *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura didactică și pedagogică
- Bandura A (1976), *Social Learning Theory*
- Essaid El Bachari, El Hassan Abelwahed, Mohammed El Adnani, (2010), *An Adaptive Learning Model Using Learner’s Preference*
- Freud S., (1990), *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene*, Editura didactică și pedagogică
- Jung C., (2006), *Opere Complete. vol. 17: Dezvoltarea personalității*, Editura Trei
- M Monova-Zheleva, 2005, *Adaptive learning in Web based Educational environments*, Cybernetics and Information Technologies
- Miclea M. (2018), *Generația digitală și școala de care ea are nevoie*, Revista Sinteza
- Petras J., (2003), *Understanding Waldorf Education*
- Torrin K., (2012), *A Guide to Myers-Briggs Type Indicator (Mbti), Including Its Background, Concepts, Applications, and More*
- Stărică C., *Psihologia Personalității – Suport de curs*
- Sir Robinson K., (2018), *Tu, copilul tău și școala*, Editura Publica Vicol M., *Psihologia Educației – Note de curs*
- Zlate, M. (1994), *Eul și personalitatea*, Editura Trei, București

Filmografie

Roberto Benigni, (1997), *Viața e frumoasă*

Siteografie www.e-psiho.ro www.adlerpedia.org

Incluziunea educațională a copiilor din familiile refugiate din Ucraina în instituțiile de învățământ general și depășirea situației de criză

Tatiana LUNGU, psiholog, grad didactic superior, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul de față prezintă o analiză succintă a procesului de încadrare a copiilor din familiile refugiate din Ucraina în instituțiile de învățământ general, condiție inerentă pentru asigurarea bunăstării fizice și emoționale a acestora. De aceea, relațiile dezvoltate în cadrul școlii pot fi o experiență incredibil de stabilizatoare, pozitivă și formatoare în viața unui elev, ce pot veni în sprijinul lor pentru a depăși perioadele dificile. În cele din urmă, școala trebuie să evalueze necesitățile copiilor și să aplice toate pârghiile disponibile pentru a organiza un mediu educațional securizat și protectiv în care toți copiii se dezvoltă și învață, asigurând dreptul la educație de calitate și egalizarea șanselor, nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor. Ministerul Educației și Cercetării își asumă situația existentă în realizarea dreptului la educație pentru copiii din familii refugiate și reiterează angajamentul pentru o consolidare continuă a eforturilor în vederea sporirii calității actului educațional pentru toți copiii din sistemul educațional.*

Întreaga omenire se confruntă, în prezent, cu provocări fără precedent, care impun o reacție urgentă, bazată pe solidaritate și intervenție de diferit nivel. Situația creată a perturbat în lanț toate domeniile vieții sociale în multe țări din regiune, inclusiv în Republica Moldova. Experiențele care cauzează traume sau stres la copiii refugiați variază de la a trăi în situații de violență și a fugi din acestea, la pierderea membrilor familiei și realizarea unor călătorii periculoase și stresante în căutarea siguranței.

Totodată, nesiguranța unui statut permanent al persoanei într-o țară nouă, conviețuirea într-o locuință modestă și cu resurse limitate și chiar traiul alături de părinți sau alți îngrijitori care pot suferi la rândul lor de traume sau stres, pot contribui la stresul zilnic al copiilor și pot avea un impact suplimentar asupra traumelor pe care le-au experimentat deja. În aceste circumstanțe, UNICEF și partenerii săi, inclusiv autoritățile se concentrează pe câteva aspecte vitale, precum îngrijirea și protecția copiilor și a familiilor vulnerabile; asigurarea accesului egal pentru copii, adolescenți și femei la servicii medicale, educație pentru toți copiii de vârstă școlară prin susținerea integrării lor în sistemul educațional.

În Republica Moldova, educația reprezintă o prioritate națională, factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori general-umane, în dezvoltarea capitalului uman. Legislația și politicile educaționale de stat conțin prevederi și măsuri de promovare a educației incluzive, demonstrează preocuparea Guvernului pentru schimbarea accentelor în educație în strânsă legătură cu noțiunea de educație pentru toți, cu preocuparea tot mai mare pentru drepturile omului, justiția socială și acceptarea diversității. În cele din urmă, elementele integrante ale educației de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui copil la educație, incluziune socio-educatională, respect și apreciere, la participare și la realizarea plenară a propriului potențial.

Astfel, prin rețeaua de instituții de învățământ, organizată pe niveluri și trepte, sistemul educațional întreprinde acțiuni de asigurare a accesului copiilor la un program de educație de calitate, prin abordare individualizată, evaluarea inițială/complexă a copilului și identificarea timpurie a necesităților specifice ale acestora, dar și prin consolidarea structurilor și serviciilor de suport în instituție (Comisia multidisciplinară intrașcolară, Centrul de resurse pentru educația incluzivă, cadru didactic de sprijin, psiholog) și asigurarea unei colaborări eficiente școală-familie.

Modalitatea de accedea la una din formele educaționale pe lângă aspectele caracteristice de înmatriculare într-o instituție de învățământ general prevede și aspecte specifice care ar permite reflectarea particularităților de dezvoltare a copilului și necesitatea unei sau altei forme de educație în interesul superior al copilului, promovarea unor demersuri educaționale, realizate prin abordări diferențiate ale învățării, precum flexibilizarea timpului alocat, implicarea copiilor ca și parteneri ai învățării, adaptarea mediului de învățare conform necesităților celui care învață, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează.

Implementarea acestui proces oferă posibilitatea accesului efectiv al copiilor, inclusiv a copiilor cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități, copii din grupul de risc, în instituțiile de la toate nivelurile de învățământ, la resursele instituțiilor (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport), încurajarea relațiilor de prietenie și comunicarea între toți copii din clasă; educarea și ajutorarea tuturor copiilor pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei; implicarea părinților în viața instituțiilor de învățământ.

Procesul educațional incluziv se bazează pe un curriculum deschis și flexibil, care admite diferite stiluri, moduri, metode de predare-învățare și care fac curriculum-ul relevant pentru cei ce învață și pentru societate. În cele din urmă, curriculum-ul nu se concentrează

doar pe învățarea bazată pe performanțe academice, dar și pe învățarea bazată pe satisfacerea necesităților, concepută ca achiziționare de valori, atitudini, cunoștințe și abilități necesare pentru a fi participant activ în societate prin valorificarea propriului potențial. În acest context, instituțiile de învățământ general oferă oportunități pentru toți copiii din familiile refugiate din Ucraina pentru a participa la procesul educațional, la cererea părinților sau a reprezentanților legali ai acestora. Din punct de vedere logistic, cererea se depune la Organul local de specialitate în domeniul învățământului, administrația publică locală sau instituția de învățământ din localitate, în funcție de localizarea temporară a copiilor din familiile refugiate din Ucraina.

Concretizăm că, conform datelor raportate în 05 aprilie 2022 de Organele locale de specialitate în domeniul învățământului, circa 1706 de copii din familiile refugiate din Ucraina sunt integrați în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, dintre care 530 de copii frecventează instituțiile de educație timpurie, și 1176 elevi sunt încadrați în instituțiile de învățământ primar și secundar general din țară. Ministerul Educației și Cercetării întreprinde acțiuni concrete și bine direcționate pentru a asigura dreptul la educație al copiilor refugiați, a facilita accesul la educație și a monitoriza procesul de încadrare în instituțiile de învățământ din republică.

În vederea asigurării incluziunii educaționale a copiilor din familiile refugiate din Ucraina, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat Instrucțiunea privind încadrarea în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova a copiilor din familiile refugiate din Ucraina, aprobată prin ordinul MEC nr.178 din 15.03.2022. Scopul acestui document prevede procedura de încadrare a copiilor din familiile refugiate din Ucraina pe durata aflării lor în Republica Moldova în instituțiile de învățământ și stabilirea acțiunilor structurilor responsabile de asigurarea accesului la educație pentru copiii. În contextul acestui document, instituțiile de învățământ general oferă, la cerere mai multe oportunități de încadrare, printre care menționăm:

a) școlarizarea în calitate de elev urmare a recunoașterii și echivalării perioadelor de studii conform procedurilor prevăzute de cadrul reglator aplicat în condițiile stipulate în Instrucțiune. Prin urmare, până la finalizarea procedurii de echivalare a studiilor copilul are statut de audient;

b) frecventarea instituției de învățământ în calitate de audient, ceea ce presupune participarea la activitățile educaționale fără obligativitatea școlarizării, cu înregistrarea solicitantului într-un registru provizoriu;

c) participarea la activități extrașcolare în cadrul instituțiilor de învățământ general, precum și în cadrul cercurilor constituite la nivelul instituțiilor de învățământ extrașcolar raionale/ municipale (Centrelor de creație ale copiilor, Școli de arte, de sport), ceea ce nu este condiționată de calitatea de audient/elev;

d) înscrierea la activități de asistență psihopedagogică și consiliere organizate de Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică sau de către psihologul școlar din instituția de învățământ din localitate;

e) implicarea în activități non-formale pentru adolescenți în cadrul Centrelor de Tineret;

f) frecventarea activităților de asistență și reabilitare psiho-socială în cadrul Centrelor de Sănătate Prietenoase Tinerilor.

În temeiul acestei Instrucțiuni, Ministerul Educației și Cercetării (MEC) în colaborare cu Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) a elaborat și implementat planul de acțiuni care vizează suportul și accesul la educație al copiilor refugiați menit să asigure siguranță, protecție și servicii de consiliere. În corespundere cu obiectivele planului de acțiuni a fost prioritizată asistența psihologică la nivel de raion/municipiu, iar Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, instituție publică, subordonată Ministerului Educației și Cercetării, care activează în baza Hotărârii de Guvern nr.732/2013, monitorizează și acordă suport metodologic în procesul de implementare.

Totodată, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și cele 35 de Servicii raionale/municipale de asistență psihopedagogică (SAP) rămân a fi structuri indispensabile în acest proces unde instituțiile de învățământ, părinții, copiii, autoritățile publice locale, pot găsi soluții referitoare la mecanismul cum poate fi adus în educație fiecare copil, cum pot fi organizate serviciile de suport în instituția de învățământ și cum poate deveni prietenoasă și incluzivă o școală sau grădiniță.

Consolidarea, dezvoltarea și accesibilitatea serviciilor de suport pentru copiii este prioritatea care condiționează succesul incluziunii educaționale a acestor copii. În scopul organizării evaluării și acordării asistenței psihopedagogice a copiilor, stabilirii cerințelor educaționale speciale și elaborarea recomandărilor privind măsurile de intervenție și serviciile de suport pentru incluziunea educațională, în cadrul organelor locale de specialitate în domeniul învățământului ale administrației publice de nivelul doi, funcționează SAP (Hotărârea de Guvern nr. 732/2013).

Serviciile sunt asigurate metodologic, dezvoltate și monitorizate de către Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică. SAP are misiunea de a asigura dreptul la educație de calitate pentru toți copiii, inclusiv copiii din grupul de risc, asigură servicii specializate (asistență psihopedagogică, asistență logopedică, consiliere psihologică). Totodată, specialiștii SAP acordă suport metodologic tuturor actorilor implicați în procesul educațional: manageri din instituții, membrii comisiei multidisciplinare intrașcolare, echipei de elaborare a planului educațional individualizat, cadre didactice, cadre didactice de sprijin, psihologi, părinți/reprezentanți legali.

Asigurarea accesului fiecărui copil la educație de calitate presupune conjugarea comună a eforturilor actorilor implicați în realizarea demersului educațional prin: identificarea copiilor care prezintă dificultăți de adaptare, comunicare, învățare, relaționare, realizarea evaluării inițiale de către CMI și referirea dosarului copilului către SAP, având ca obiectiv realizarea evaluării complexe a dezvoltării copiilor, a stabilirii nivelului de dezvoltare, a formei de incluziune, identificarea necesităților de dezvoltare și a serviciilor de suport.

De menționat, că la nivel de raion/municipiu au fost organizate grupurile/cabinetele psihologilor, prin consolidarea tuturor specialiștilor, inclusiv prin abordare și consolidare intersectorială; stabilirea, la nivel de SAP, a numărului/numerelor de telefon și adresa electronică pentru acordarea suportului metodologic instituțiilor de învățământ privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice, dar și acordarea asistenței psihologice directe beneficiarilor în situații de criză; elaborarea fișei informative cu datele de contact, forme de comunicare în perioada de criză; diseminarea fișei informative (pagina web, Facebook, Messenger, Viber) în cascadă până la ultimul beneficiar, inclusiv afișarea persoanelor, contactelor și orarului.

De asemenea, au fost afișate contactele și orarul profesioniștilor disponibili să realizeze asistență psihologică individuală în situații de criză; reactualizarea/consolidarea paginilor Facebook a SAP-urilor prin care sunt transmise informații la acest subiect; realizarea unei informări de tip cascadă (MEC, CRAP, OLSDÎ, SAP, instituția de învățământ, familie, copil/elev, părinte); prestarea serviciilor de asistență psihologică; crearea unui format de colectare de date (grila actualizată săptămânal) a necesităților în domeniu. Un alt obiectiv major rezidă în identificarea și oferirea de suport copiilor aflați în situație de risc și potențială marginalizare, bullying relaționată de situația de război, copiilor cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități.

În acest context, Serviciile de asistență psihopedagogică realizează activități de psihoeducație și consiliere educațională, activități de suport psihologic/informativ (format live/online) pentru categorii de beneficiari (părinți, cadre didactice), în cadrul cărora specialiștii propun recomandări și răspund la întrebările beneficiarilor. Conform datelor oferite de Serviciile de asistență psihopedagogică, copiii din familiile refugiate se confruntă cu provocări în procesul de adaptare într-un mediu nou și bariere de comunicare, însă cu toate acestea, instituțiile de învățământ sunt deschise și facilitează procesul incluziunii, creând un cadru securizat, un mediu protectiv, dezvoltativ și stimulat, centrat pe copil, care să asigure liniștea și ocrotirea, securitate și confort, care să încurajeze autocontrolul, autodisciplinarea, și este în măsură să satisfacă nevoile multiple de dezvoltare ale copiilor.

În contextul de conjugare a efortului de suport psihologic pentru refugiați a fost creat Grupul de suport psihologic în educație care intervine în acest proces complex. De menționat, că psihologii școlari intervin în colectivele de copii prin activități de psihoeducație și de coeziune a grupurilor educaționale, precum și:

- acordă asistență psihologică copiilor, părinților și cadrelor didactice pentru stabilizarea psihologică și comportamentală a persoanei aflate în criză, în vederea reducerii distresului și evoluției deteriorării capacității sale funcționale adaptative;
- oferă suport pentru focalizarea pe rezolvarea practică a problemelor, pe identificarea obiectivă a resurselor disponibile, pe dezvoltarea unui plan de acțiune autentic pentru persoana aflată în criză;
- asigură sprijin pentru restabilirea încrederii persoanei aflate în criză, prin acordarea de asistență orientată spre redobândirea deprinderilor de coping adaptativ, a funcționalității adecvate și prin adoptarea unei atitudini echilibrate și realiste;
- realizează discuții cu părinții/reprezentanții legali pentru identificarea informației despre situația copilului, caracteristicile problemei - frecvența, intensitatea, context de manifestare, durata și modul de funcționare a acestuia în situația de criză;
- oferă sprijin părinților în vederea identificării strategiilor de comunicare și relaționare armonioasă cu copilul pentru gestionarea constructivă a situației de criză;
- coordonează în comun cu părinții acțiuni pentru depășirea situației de moment, ținând cont de necesitățile emoționale ale copilului;
- sesizează și informează administrația instituției cu referire la cazurile care necesită o abordare specializată (servicii medicale, sociale, protecție);

- conlucrează cu diriginții în vederea monitorizării stării de bine a copiilor și siguranța acestora.

Fiind considerată o situație incertă și imprevizibilă, care afectează bunăstarea emoțională a copiilor și familiilor acestora, MEC, CRAP în conlucrare cu partenerii de dezvoltare au identificat oportunități de formare și consolidare a competențelor profesionale ale specialiștilor psihologi din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, fiind capacitați în perioada lunilor martie-aprilie 2022, circa 70 profesioniști.

Ulterior, informațiile au fost diseminate în grupurile focale de suport la nivel raional/municipal, fiind cuprinși în acest proces circa 350 de psihologi școlari. Printre conținuturile dezvoltate se regăsesc tematici precum „Primul ajutor psihologic în situații de criză pentru non-profesioniști. Asistența psihologica a refugiaților”, eveniment realizat cu suportul Proiectului Mensana „Suport pentru reforma serviciilor de sănătate mintală în Moldova”, conform ordinului MEC nr.140 din 07.03.2022.

Cu sprijinul organizației „Medicii fără frontiere/Médecins Sans Frontières (MSF)”, care oferă asistență medicală umanitară victimelor conflictelor, dezastrelor naturale, epidemiilor și excluderii din domeniul sănătății, inclusiv vaccinare; asistență medicală primară și mintală; suport psihologic, suport nutrițional; asigurarea de adăposturi, apă potabilă și latrine; și altele a fost organizat seminarul de instruire „Consolidarea suportului psihologic pentru persoanele recent afectate de evenimente foarte stresante”.

Expertul Sanne Kaelen, psiholog clinician la MSF în Belgia, în calitate de manager al activităților de sănătate mintală a facilitat cursuri de formare, a dezvoltat instrumente de sănătate mintală și a oferit sprijin psihosocial personalului medical, psihologilor din prima linie în situații de criză. În această ordine de idei, concretizăm că conținutul abordat a punctat aspecte privind modalitatea cum poate fi abordată o situație în siguranță, pentru ei și pentru ceilalți; cum să spună și să facă cele mai susținătoare lucruri pentru persoanele afectate; cum să nu provoace daune suplimentare prin acțiunile lor. Orientarea oferă participanților oportunități de a dezvolta și exersa abilitățile PFA (primului ajutor psihologic).

De menționat, că PFA este o abordare care poate fi învățată profesioniștii care sunt în măsură să ajute persoanele afectate de evenimente stresante, sunt practici pentru răspunsul și recuperarea sănătății comportamentale în caz de dezastru. Strategiile de intervenție PFA sunt destinate utilizării cu copiii, adolescenții, părinții și îngrijitorii, familiile și adulții care sunt supraviețuitori sau martori expuși la dezastre sau terorism. Cu sprijinul Agenției Austriace pentru Educație și Internaționalizare (OeAD) a fost organizat seminarul

„Intervenția în caz de criză acută”, expert Barbara Preitler, psihoterapeut la Hemayat, Centru de consiliere și supraveghere pentru supraviețuitorii/victimele situațiilor de război, tortură, Viena (<http://www.hemayat.org/>).

În cadrul instruirii au fost evidențiate aspecte ce vizează principiile de intervenție în situații de criză acută și modul în care persoanele, care oferă ajutor, pot crea și mai multă siguranța pentru ei înșiși și pentru cei afectați în această situație (supra) solicitantă, înțelegerea nevoilor de bază ale celor afectați; educație psihologică și explicarea simptomelor traumei ca o reacție normală la evenimente anormale; interviul/discuția: principii; exerciții pentru a gestiona frica și îngrijorarea; ce să faci și ce nu trebuie să faci.

De asemenea, expertul Sergyi Bogdanov, psiholog și șef al Centrului de sănătate mintală și suport psihologic la Universitatea din Kiev, a propus un suport valoros în cadrul seminarului axat pe intervenția în caz de criză acută la copiii refugiați, fiind abordate conținuturi precum Reziliența la traumă – concept și exemple; Strategii de reziliență specific copiilor din Ucraina – rezultate ale cercetărilor și din practică; Jocuri pentru combaterea stresului; Intervenția în grup Safe Space - informații de bază pentru implementare.

Un alt obiectiv din planul de acțiuni reflectă componenta capacitarea conducătorilor instituțiilor de învățământ, a cadrelor didactice privind accesul copiilor refugiați la educației și realizarea procesului didactic incluziv. În acest sens, au fost realizate sesiuni de instruire privind aplicarea resurselor informaționale pentru incluziunea copiilor din familiile refugiate în instituțiile de învățământ general, cu participarea reprezentanților organelor locale de specialitate în domeniul învățământului și a managerilor instituțiilor de învățământ primar și secundar general.

Activitatea a avut loc în contextul de prioritizare a asigurării dreptul la educație pentru copiii din familii de refugiați, oferind instrumente de lucru utile pentru cadrele didactice și specialiști în lucrul cu copiii și familia acestora, accentuându-se intervenția individualizată și profesionistă în vederea satisfacerii necesităților imediate ale copiilor. Totodată, concretizăm că pe site-ul oficial al MEC este creat directoriul informațional „În susținerea copiilor și tinerilor din Ucraina”, destinat incluziunii educaționale a copiilor refugiați, care se actualizează zilnic, <https://mec.gov.md/ro/content/sustinerea-copiilor-si-tinerilor-din-ucraina>.

În concluzie, reiterăm că Ministerul Educației și Cercetării, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică recomandă instituțiilor de învățământ general colaborarea cu Serviciul raional/ municipal de asistență psihopedagogică, pentru implicare și acordare de

suport în incluziunea copiilor din familii refugiate din Ucraina în sistemul educațional general pentru fiecare caz în parte, acționând în interesul superior al copilului, pentru asigurarea drepturilor egale în domeniul educației și egalizării șanselor, nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014 [Accesat la 02.04.22].

Disponibil:<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

2. HG nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică [Accesat 30.03.22]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro

3. Instrucțiunea privind încadrarea în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova a copiilor din familiile refugiate din Ucraina, ordinul MEC nr.178 din 15.03.2022 [Accesat 25.03.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_178_instructiune.pdf.

4. Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, ordinul MECC nr. 380 din 26.03.2020 [Accesat 25.03.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_asistenta_psihologica.pdf.

5. Orientări metodologice privind activitățile instructiv-educative în cazul copiilor refugiați care se confruntă cu stresul și traumele, UNHCR, [Accesat 30.03.22]. Disponibil: <https://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2019/11/RO-Orientari-privind-stresul-si-trauma.pdf>.

6. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 30.03.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.

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.

Competența managerială a directorului de școală, funcționarea școlilor în sistem online, predarea mixtă.

Macsim Gabriela, Profesor, I, Școala Gimnazială Comuna Văleni, Adresă e-mail: macsimgabriela@yahoo.com

Competența managerială a directorului de școală

Formarea și dezvoltarea competențelor constituie un proces desfășurat pe întreaga durată a carierei și implică o formare specializată, realizată atât în cadrul organizației cât și în ansamblul mediului profesional și social. Noțiunea de competență a constituit obiectul de investigare a mai multor științe. Clarificarea noțiunii de competență este un demers necesar pentru oricine vrea să se ocupe de competențe, fie că este vorba de propria competență, ori de competențele altora. Conceptul de competență, în psihologia cognitivă și în științele educației, în ergonomie ca și în economie sau în gestiunea resurselor umane se află în mijlocul performanței individuale și colective, pe care toți dorim să o dezvoltăm.

În învățământ arta conducerii este foarte importantă întrucât pune în evidență mai bine personalitatea conducătorului, iar exemplul său personal are un rol esențial în realizarea obiectivelor stabilite pentru unitate. Artă de a conduce reprezintă de fapt artă de a lucra cu oamenii, adică dimensiunea nouă, modernă și distinctă a conducătorului de unitate de învățământ.

Definițiile conceptului de competență variază în funcție de teoreticienii care le-au elaborat. De cele mai multe ori însă ele gravitează în jurul unor cuvinte cheie cum ar fi: cerință standard, performanță în job, combinație de cunoștințe, abilități și comportamente/atitudini, dar se articulează și prin noțiuni precum calificare, abilitate în contextul unei anumite funcții etc.

Comparând diferitele definiții ale dicționarelor cu cele întâlnite în studiile din literatura de specialitate, putem prezenta noțiunea de competență ca pe un ansamblu structural-funcțional, dinamic constituit din: componente cognitive (cunoștințe, informații, date, etc.), componente operaționale (scheme de acțiune, algoritmi de lucru, tehnici de rezolvare a situațiilor problematice etc.) și componente atitudinale concretizate în trăsături de caracter, comportamente și calități ale personalității.

Cea mai des utilizată definiție a noțiunii de competență (și cea mai apropiată de modul în care a definit-o McClelland, considerat părintele noțiunii de competență) este aceea care consideră competența: *suma cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care*

contribuie la capacitatea unei persoane de a-și îndeplini eficient (la standardele agreeate anterior) sarcinile și responsabilitățile postului (pe scurt, de a fi performant).

Pentru unii autori, directorul este considerat cel care deține expertiza pedagogică. Acesta menține standarde înalte de performanță, monitorizează procesul instructiv-educativ, coordonează punerea în aplicare a curriculum-ului și monitorizează progresul elevilor. Pentru a lucra cu elevii și cadrele didactice, managerii din învățământ au nevoie de cunoștințe speciale din domeniul educației adulților, copiilor, tinerilor. Succesul managerului din învățământ depinde de capacitatea de a orienta, organiza, îndruma și motiva colaboratorii, subalternii pentru realizarea optimă a obiectivelor propuse.

Specific școlii este faptul că managerul conduce două mari categorii de oameni, respectiv elevi și cadre didactice. Aceasta presupune pentru manager o adoptare permanentă a principiilor managementului, a stilului de conducere, a capacității de înțelegere etc., în funcție de segmentul la care se referă problemele școlii. Pentru aceasta este nevoie „de cultură managerială, de profesionalizare managerială, de abordare interdisciplinară a teoriei și practicii manageriale, de considerare și ca știință și ca artă, măiestrie.“

Abordarea competenței trebuie realizată bidimensional: pe de o parte, *competența acordată, atribuită*, numită și *autoritatea oficială* și, pe de altă parte, *competența propriu-zisă, numită și autoritatea personală*. Prima latură reclamă libertatea decizională, dreptul de decizie al titularului postului de management, posibilitatea de implicare decizională a acestuia în (pentru) rezolvarea problemelor cu care se confruntă domeniul condus.

Cea de-a doua latură vizează cunoștințele, calitățile și aptitudinile pe care ocupantul unui post de management trebuie să le posede pentru exercitarea în condiții de normalitate a autorității cu care este investit respectivul post. Această a doua dimensiune a competenței poate și trebuie să fie tratată în două ipostaze: competența profesională și competența managerială. Triada competență – autoritate – responsabilitate reprezintă motorul procesului managerial și, în același timp, un factor de autocontrol, deoarece managerul știe în ce limite își poate exercita autoritatea și care sunt limitele în care își poate manifesta responsabilitatea, în funcție de competența managerială.

În România, *competențele manageriale* necesare conducerii eficiente a școlii, în contextul actual, cel al orientării spre profesionalizarea funcțiilor de conducere, de îndrumare și de control din domeniul educațional, pot fi prezentate pe categorii de competențe, competențe specifice, domenii de aplicare și modalități de realizare. Conform

Legii Educației Naționale, art.97, *directorul exercită conducerea executivă a unității de învățământ.*

Specialiștii de la Institutul de Științe ale Educației apreciază managerul școlar astfel: „Managerul este unul din factorii cheie ai introducerii oricăror schimbări educaționale. Fără manageri competenți, pregătiți, capabili să decidă rapid și eficient în cele mai variate condiții, reforma educațională va eșua. În contextul activității manageriale definită ca arta de a face ca lucrurile să se realizeze în organizații prin intermediul celorlalți, managerul este cel care procură, alocă și utilizează resurse fizice și umane pentru a atinge scopuri“.

Analizând și comparând profilurile de competență ale managerilor școlari din diferite țări, putem observa că pentru îndeplinirea cu succes a atribuțiilor și a misiunii școlii, realizarea obiectivelor strategice și operaționale ale instituției școlare, conducerea și coordonarea colectivului de cadre didactice, dirijarea și motivarea acestora, relaționarea eficientă a managerului școlar în mediul educațional sau în afara acestuia, managerul trebuie să aibă următoarele categorii de competențe: competența juridică; competența socială; competența economico-financiară și administrativ-gospodărească; *competența managerială* (psihopedagogică și educațională), care presupune:

Formarea și dezvoltarea competențelor manageriale reprezintă un proces complex constând în formarea specializată și perfecționarea continuă desfășurată pe întreaga carieră. Talentul și înclinațiile naturale au un rol important, dar nu credem că sunt suficiente pentru a fi un bun manager. Modelarea competențelor este un proces de management al resurselor umane care a câștigat tot mai mulți susținători atât în rândul practicienilor, cât și a cercetătorilor din lumea întreagă.

El presupune identificarea și descrierea acelor competențe care sunt necesare pentru obținerea unei performanțe înalte. Dezvoltarea acestor competențe este o responsabilitate partajată între managerii înșiși, organizațiile școlare, inspectorate școlare, asociațiile profesionale și universități. Universitățile, printre altele, sunt responsabile pentru adoptarea de strategii care contribuie la dezvoltarea abilităților pentru managerii școlari. din această perspectivă, universitățile oferă programe de specializare în administrarea învățământului ale căror succes este o condiție prealabilă pentru exercitarea profesiei.

Funcționarea școlilor în sistem online

Începând cu 11 martie 2020, ca urmare a deciziei Ministerului Educației și Cercetării de a suspenda cursurile față-în-față, sistemul de învățământ se reorientează către practici noi de comunicare și de cooperare prin care să asigure continuitatea învățării și funcționarea

organizațională. Măsurile instituite prin starea de urgență ne relevă maniere diferite, câteodată inedite, de a fi și a acționa. Adulți și copii deopotrivă sunt în situația de a descoperi noi moduri de conectare socială și de continuare a activităților profesionale, sociale, culturale, ludice și de petrecere a timpului liber; în acest sens, utilizarea noilor tehnologii a luat o amploare de neimaginat în urmă cu câteva luni. Toate aceste elemente au, cu siguranță, o zonă de evoluție și dezvoltare socială importantă, dar faptul că totul s-a întâmplat brusc „peste noapte” a pus societatea în fața unei provocări de o magnitudine pe care nu am mai întâlnit-o până în prezent.

Ca urmare, instituții guvernamentale, școli, ONG-uri și companii private, profesioniști ai educației și din zona tech s-au trezit la o masă rotundă a dezbaterilor (de cele mai multe ori online, la distanță) pentru a găsi soluții, punând la dispoziție expertiză, idei, resurse, portaluri, instrumente și platforme de e-learning. Deși trebuie spus că nu întotdeauna viteza și cantitatea sunt și garanți ai unui proces de calitate, totuși putem vorbi aici în primul rând ca despre un context prielnic pentru reflecție și adaptare permanentă.

Demersurile de realizare a activităților educative utilizând instrumente și resurse digitale nu constituie o noutate, pentru cei mai mulți profesori. MEC și instituțiile din subordine au promovat, în ultimele decenii, câteva inițiative și programe cu componentă digitală, începând cu programul Sistem Educațional Informatizat (SEI), acțiunea eTwinning, programe de formare a cadrelor didactice în utilizarea noilor tehnologii și terminând cu constituirea a unei baze de resurse educaționale deschise din proiectele ROSE și CRED.

În aceste circumstanțe au apărut, inevitabil, o serie de impedimente de natură logistică, pedagogică, tehnică și de conținut în domeniul multor discipline școlare. Toate acestea pot să fie văzute fie ca bariere fie drept provocări cărora profesorii, elevii, părinții și decidenții educației încearcă să le facă față în ritmul rapid în care apar, manifestând, în proporții variabile, disponibilitate, interes, măiestrie pedagogică, inventivitate.

În același timp, trebuie menționat că nu au existat (și, parțial, nu au fost posibile) măsuri care să poată fi aplicate la nivelul întregii populații școlare, soluțiile adoptate la nivelul unităților de învățământ și al claselor variind foarte mult de la experiențe antrenante și memorabile de învățare prin sesiuni de învățare online și până la situații în care perioada de suspendare a cursurilor față în față a însemnat pentru unii elevi un hiatus total față de școală și, implicit, față de învățarea formală. Aceste situații au avut la bază atât cauze subiective cât și cauze obiective ca: lipsa de echipamente, de nivelul scăzut al competențelor digitale, de tipul de încadrare, suplinirea pe post etc.

În absența unei infrastructuri tehnologice decente la nivelul cadrelor didactice, ar mai ales la nivelul elevilor, fără abilitare consistentă în zona competențelor digitale a profesorilor, fără acces la platforme online dedicate, de tipul Virtual Learning Environment sau Virtual Classroom, cu resurse didactice digitale și multimedia precare, fără un orizont de timp care să fie destinat activității online, cadrele didactice au fost nevoite să susțină activități didactice într-un regim cu totul special.

Activitate didactică

Tehnologia digitala a facilitat în bună măsură continuarea unor activități didactice la distanță, în perioada suspendării cursurilor. Pentru a susține activități de învățare la distanță, profesorii și elevii folosesc mai multe mijloace specifice, dintre care cel mai frecvent: aplicații simple/ cunoscute deja, pentru comunicare asincronă de grup, precum Whatsapp, Facebook messenger; apeluri telefonice/ SMS/ canal de comunicare cu fiecare elev; utilizarea resurselor educaționale deschise și conținutului digital, cum ar fi situri cu informații și ilustrații, biblioteci online, simulări, soft educațional, laboratoare virtuale, muzee virtuale, Digitaliada, LearningApps etc.; platformele specializate de elearning – Moodle, Google classroom, Edmodo, Easyclass etc.; aplicațiile pentru comunicare sincronă în grup prin apeluri video/ videoconferințe precum Webex, Zoom, Meet, Teams, Skype.

La acestea, se adaugă instrumente și aplicații online pentru activități de învățare (ex.: Kahoot, Padlet, Bubbl.us, Dotstorming, Wordwall etc.), precum și platforma eTwinning pentru proiecte colaborative complexe.

Un alt factor determinant privește gradul de penetrare a noilor tehnologii. Sunt încă diferențe semnificative între mediul rural și urban în ce privește disponibilitatea instrumentelor tehnologice. Dacă, în mediul rural, cadrele didactice găsesc mai potrivită, mai rapidă și mai convenabilă utilizarea apelului telefonic și a aplicațiilor pentru comunicare asincronă cum ar fi Whatsapp și Facebook Messenger, mediul urban are condițiile necesare pentru a face, într-o mai mare măsură, apel la platforme de e-learning și la aplicații pentru comunicare sincronă precum Webex, Meet, Teams, Skype, Zoom.

Analizând opiniile profesorilor referitoare la aspectele privind procesul didactic în condițiile derulării activităților didactice online pe perioada suspendării întâlnirilor față-în-față, remarcăm identificarea preponderentă a dezavantajelor, firească în contextul schimbării radicale a modului de lucru. Suspendarea activităților didactice față-în-față poate să afecteze în mod negativ procesul de învățare în general. Profesorii consideră că dedică mai mult timp decât în maniera tradițională și reușesc mult mai greu să motiveze și să

mențină treaz interesul elevilor. Cadrele didactice descoperă limitele instrumentelor de lucru și ale platformelor online prin experiență directă.

Învățarea mixtă

Învățarea mixtă reprezintă procesul încorporării a diverse stiluri de învățare, care se pot realiza prin intermediul resurselor fizice și virtuale mixte. Stilurile de învățare se referă la numeroasele modalități în care învață oamenii. Prin intermediul învățării mixte, acest lucru poate fi realizat prin crearea unei varietăți de sarcini de învățare și activități, utilizând tehnologia, profesorul/instructorul și interacțiunea de tip "de la egal la egal".

Profesorul poate combina, de asemenea, două sau mai multe metode de livrare a instruirii. Un exemplu tipic de metodă de livrare a învățării mixte ar fi o combinație de materiale bazate pe tehnologie și sesiuni de tip față-în-față, utilizate împreună pentru a prezenta materia de predat. Un profesor/instructor poate începe un curs în sala de clasă, cu o lecție introductivă bine structurată, pentru ca apoi să continue cu materiale online. Termenul poate fi, de asemenea, aplicat integrării e-learning în sistemul de management al învățării (Learning Management System) cu ajutorul computerelor, într-o clasă fizică, simultan cu instruirea de tip față-în-față. Se sugerează ca orientarea să aibă loc la începutul procesului, pentru a fi putea fi atenuată pe măsură ce persoanele care învață câștigă expertiză (Kirschner, Clark și Sweller, 2006).

Rolul profesorului este critic, pentru că acest lucru necesită un proces de transformare a acestuia în facilitator al învățării. De multe ori, odată cu presiunea celor din generația "baby boomers" de a se întoarce la școală și de a-și continua educația în învățământul superior, competențele cerute pentru utilizarea tehnologiei se dovedesc a fi sunt limitate. Profesorul se găsește apoi în poziția de a asista mai degrabă elevii în utilizarea competențelor informatice și a aplicațiilor, accesarea internetului, și de a-i încuraja să fie cursanți independenți. Învățarea mixtă cere timp pentru ca atât profesorul cât și cel care învață să se poată adapta la acest concept relativ nou în furnizarea de instruire.

Regulile de predare online: Profesorii pot pune note și face evaluări fără să ceară acordul părinților, este interzisă înregistrarea cursurilor predate online, elevii primesc absențe, dacă nu participă la orele online, iar părinții pot participa la ore cu elevii minori, acestea sunt câteva din regulile pentru școala online, publicate în Monitorul Oficial.

Activitățile din școala online, cum sunt predarea-învățarea-evaluarea online, sunt reglementate prin Ordinul Ministrului Educației nr. 5545/2020 din 10 septembrie 2020 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind desfășurarea activităților didactice prin

intermediul tehnologiei și al internetului, precum și pentru prelucrarea datelor cu caracter personal.

Școala online nu înseamnă, stat ore întregi în fața calculatorului/tabletei. Metodologia de predare prevede *trei tipuri de comunicare prin intermediul internetului care se pot desfășura: sincronă* – desfășurată într-un mediu virtual de învățare, cu participarea simultană a preșcolariilor/elevilor, a cadrelor didactice, eventual și a părinților/reprezentanților legali; *asincronă* – desfășurată într-un mediu virtual de învățare, în cadrul căreia preșcolarii/ elevii și cadrele didactice nu sunt conectați simultan; *mixtă* – desfășurată atât sincron, cât și asincron.

Cine sunt participanții la orele online și ce obligații au:

Participanții sunt profesorii, elevii, dar și părinții lor, dacă elevii sunt minori. “Prin participant la activitățile desfășurate prin intermediul tehnologiei și al internetului se înțelege: cadrul didactic, preșcolarul, elevul, părintele, tutorele legal instituit sau susținătorul legal al elevului minor sau un membru al familiei în grija/supravegherea căruia este încredințat elevul minor”.

“Participanții la activitățile de învățare desfășurate prin intermediul tehnologiei și al internetului au următoarele obligații:

- a) răspund pentru toate mesajele, videoclipurile, fișierele expediate sau pentru orice alte materiale prelucrate prin utilizarea aplicației/platformei educaționale informatice;
- b) de a utiliza aplicația/platforma educațională informatică doar în conformitate cu prevederile legale;
- c) de a nu înregistra, disemina, folosi informații, care conțin date cu caracter personal, în alt mod care excede scopului prelucrării acestor date.

Unul dintre principiile “care guvernează procesul didactic prin activități-suport pentru învățarea prin intermediul tehnologiei și al internetului” este cel care prevede “participarea și responsabilitatea părinților”. În metodologie nu există obligativitatea pentru părinți de a asigura elevilor instrumentele pentru participarea la orele online, formularea folosită fiind “asigură participarea copiilor”.

Pentru prima dată într-un document oficial, Ministerul Educației prevede ca *temele date elevilor să fie creative și să nu obosească elevul sau să îi consume prea mult timp.*

În elaborarea sarcinilor de lucru trebuie să se urmărească respectarea particularităților de vârstă ale elevilor în ceea ce privește resursa de timp, nivelul de înțelegere al acestora și gradul de dificultate a itemilor.

Bibliografia

1. Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996;
2. Cristea, Sorin, *Sistemul de educație / învățământ, Volumul 5*, Editura Didactică Publishing House, București, 2017;
3. Cristea, Sorin, *Dicționar enciclopedic de pedagogie, Volumul I A-C*, Editura Didactică Publishing House, București, 2015 ;
4. Gherguț, Alois, *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, 2007;
5. Niculescu, Maria, *Competențe manageriale - modalități de abordare*, apărut în *Revista de Cercetare în Științele Educației*. Timisoara, 2007, disponibil la: <http://www.rcsedu.info> ;
6. Ortan, Florica, *Management educațional*, Oradea, Editura Universității din Oradea, 2004;
7. Toca, Ioan, *Management educational*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 2008.

Online:

1. http://publications.europa.eu/resource/cellar/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1
2. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=23>
<https://www.qualform.snsr.ro/articole/modalitati-de-crestere-a-eficientei-comunicarii-dintre-institutia-scolara-si-familie>
3. <http://www.smilebox.com>

Integrarea elevilor cu ces din ciclul gimnazial prin activități extrașcolare

Mihaela Moșoi, Profesor itinerant/de sprijin Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași¹⁹

Problematika integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă reprezintă o provocare continuă pentru învățământul românesc. Având în vedere cazuistica variată și numărul mare de elevi integrați în Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași, școală în care lucrez de 20 ani în calitate de profesor de sprijin, am decis implementarea în acest an școlar a unui program de facilitare a integrării școlare a elevilor de gimnaziu, în colaborare cu profesorul consilier școlar. Voi prezenta, în continuare, proiectul și obiectivele acestuia, precum și activitățile derulate în perioada decembrie 2021 – martie 2022.

Titlul proiectului: „Acceptă-mă așa cum sunt!”

Scopul proiectului: Facilitarea procesului de integrare școlară a copiilor cu CES prin implicarea activă a cadrelor didactice în viața școlară a elevilor.

Obiectivele proiectului:

- Dezvoltarea unui climat social favorabil interacțiunilor și cooperării între elevi
- Dezvoltarea unei atitudini de toleranță și înțelegere față de copiii cu CES și nevoile acestora
- Prevenirea situațiilor de criză educațională declanșate de integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale
- Relaționarea armonioasă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare
- Manifestarea empatiei în raport cu diferențele individuale și de grup
- Stimularea spiritului de comunicare și cooperare în munca individuală și în echipă
- Promovarea semnificației fiecărui eveniment pentru perioada în care se desfășoară proiectul
- Optimizarea relațiilor interpersonale dintre copii

Parteneri:

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

¹⁹ Profesor itinerant/de sprijin

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

B-dul C. A. Rosetti nr. 11-15

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Grup țintă / beneficiari:

Beneficiari direcți: - copiii cu cerințe educaționale speciale integrați în Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași; - cadrele didactice care lucrează cu copiii cu cerințe educaționale speciale integrați în Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași.

Beneficiari indirecti: - elevii claselor în care sunt elevi integrați; - părinții elevilor din clasele implicate în proiect.

Resurse:

Umane:

- cadrele didactice implicate în proiect: profesor de sprijin, profesor consilier școlar, profesorii diriginți ai claselor implicate în proiect;

- grupul țintă: copiii cu cerințe educaționale speciale integrați în Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași;

- cadrele didactice care lucrează cu copiii cu cerințe educaționale speciale integrați în Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași.

De timp: 7 luni (decembrie 2021 – iunie 2022)

De spațiu: săli de clasă, sală de activități educative

Materiale: resurse audio-video, consumabile.

Descrierea activităților proiectului:

Proiectul se desfășoară pe perioada a șapte luni (decembrie 2021 – iunie 2022), activitățile având loc sub formă de ateliere de lucru cu elevii din 7 (șapte) clase de gimnaziu din Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași în care sunt elevi diagnosticați cu cerințe educaționale speciale. În cadrul acestor ateliere elevii vor fi ajutați să se cunoască mai bine unii cu ceilalți, să identifice asemănări și deosebiri între ei, să descopere modalități de relaționare pozitivă, să fie mai toleranți. Activitățile propuse în cadrul acestui proiect sunt următoarele: decembrie 2021 – „Magia Crăciunului în clasa noastră”; ianuarie 2022 – „Tabloul sinelui”; februarie 2022 – „Totul despre mine”; martie 2022 – „Sunt un copil care ...”; aprilie 2022 – „Cum sunt eu?”; mai 2022 – „Cum mă simt?”; iunie 2022 – „Manualul prieteniei”.

Prezentarea activităților desfășurate în perioada decembrie 2021 – martie 2022:

Decembrie 2021

Titlul activității: „Magia Crăciunului în clasa noastră”

Tipul activității: atelier de dezvoltare personală – dezvoltarea abilităților de viață.

Scopul activității: Amenajarea clasei în spiritul sărbătorii Crăciunului cu decorațiuni confecționate de elevi

Obiective:

O1: să prezinte decorațiunile pentru împodobirea bradului și amenajarea clasei;

O2: să realizeze decorațiuni pentru clasă și brad (ghirlande, globuri, stelute, fulgi etc.) prin colorare, decupare, lipire, colaj etc.;

O3: să aprecieze intuitiv calitatea unor materiale folosite sau a unui produs finit;

O4: să îmbine în mod adecvat tehnicile de realizare a unor produse;

O5: să descopere posibilități de utilizare a diverselor materiale;

O6: să coopereze cu colegii dintr-o echipă la realizarea produselor;

O7: să amenajeze clasa și să împodobească bradul într-un mod cât mai creativ;

O8: să prezinte momente artistice specifice sărbătorii Crăciunului.

Metode și procedee: conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, lucrul în echipă.

Resurse materiale: coli hârtie colorată, hârtie creponată, creioane colorate, foarfece, lipici, elemente pentru ornat.

Descrierea pe scurt a activității:

- Pregătirea materialelor necesare.
- Anunțarea temei și a obiectivelor și distribuirea resurselor.
- Cadrele didactice implicate în activitate prezintă elevilor semnificația sărbătorii Crăciunului și discută cu aceștia despre activitățile pe care le pot face împreună la clasă. Li se propune elevilor să amenajeze clasa și să împodobească bradul într-un mod cât mai creativ, doar cu decorațiuni realizate de ei. Cadrele didactice prezintă elevilor tipurile de decorațiuni necesare pentru amenajare: ghirlande, globuri, stelute, fulgi de zăpadă, îngerași.
- Elevii sunt împărțiți în echipe de câte 5 (cinci) și au ca sarcină confecționarea decorațiunilor prin decupare, lipire, colorare.
- După ce termină de realizat produsele elevii amenajează clasa și împodobesc bradul.
- La finalul activității elevii prezintă momente artistice specifice sărbătorii Crăciunului.

Rezultate cantitative așteptate:

- Participarea a 100 de elevi din școala integratoare și a celor 7 (șapte) cadre didactice la atelierele de dezvoltare personală.

- Parcurgerea integrală a activității pentru exersarea de deprinderi și abilități de relaționare prosocială de către elevi și profesori.

Rezultate calitative așteptate:

- Parcurgerea corectă a etapelor de lucru
- Aspectul lucrărilor să fie îngrijit și frumos
- Amenajarea clasei și împodobirea bradului să fie în spiritul sărbătorii Crăciunului
- Conștientizarea de către elevi a faptului că munca în echipă favorizează interacțiunile pozitive și cooperarea
- Creșterea capacității de a oferi sprijin și înțelegere persoanelor care nu reușesc să realizeze singure anumite lucruri

Modalități de evaluare/diseminare:

Activitatea a fost diseminată la nivelul Școlii Gimnaziale "Vasile Conta" Iași, Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu" Iași și Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași prin realizarea unui colaj de fotografii din timpul activităților copiilor intitulat "Magia Crăciunului". Colajul realizat a fost expus în cele trei instituții partenere.



Ianuarie 2022

Titlul activității: „Tabloul sinelui”

Tipul activității: atelier de dezvoltare personală – dezvoltarea abilităților de viață.

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de a gândi alternativ, de a dezvolta creativitatea, intuiția și inovația în acceptarea incluziunii.

Obiective:

O1: Să stabilească asemănările și deosebirile dintre ei și ceilalți.

O2: Să identifice modalitățile de a gândi alternativ pentru acceptarea cu ușurință a conceptului de incluziune.

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, lucrul în echipă.

Resurse materiale: Fișa "Tabloul sinelui", sfoară, capsator, laptop, aparat foto.

Descrierea pe scurt a activității:

Profesorii le explică elevilor noțiunile teoretice ale activității, descrierea conceptelor CES și incluziune, precum și, importanța acestora.

Li se cere elevilor să-și imagineze că se organizează o expoziție de portrete, dar nu orice portret, propriile lor portrete, iar o mulțime de oameni vor participa la diseminarea acestora. Apoi, se împarte fișa de lucru "Tabloul sinelui", cerându-li-se elevilor să răspundă solicitărilor prin desen. După ce elevii au completat fișa, profesorii prind fiecare fișă pe o sfoară, folosind clești sau capsator (fișele se pot lipi pe coli de flipchart sau pe tablă) și o așază pe unul dintre pereți, asemenea unei expoziții. Elevii se așază în fața portretelor, le admiră și vorbesc pe rând, în ordinea dorințelor, despre portretul lor, ca și cum ar participa la o expoziție reală. Impactul este pozitiv și grupul devine mai omogen.

Rezultate cantitative așteptate:

- Parcurgerea integrală a activității pentru exersarea de deprinderi și abilități de relaționare prosocială de către elevi și profesori.

Rezultate calitative așteptate:

- Profesorii introduc câteva repere teoretice despre importanța modului în care ne prezentăm, cum ne raportăm la valorile umane și a modului în care gândim.
- Fiecare dintre elevi abordează portretul într-o manieră personală, raportându-se la valorile după care se ghidează, inclusiv cele ale grupului de apartenență. În viață, e important să cunoaștem mai multe moduri de gândire și interpretare.

Modalități de evaluare/diseminare:

Activitatea a fost diseminată la nivelul Școlii Gimnaziale "Vasile Conta" Iași, Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu" Iași și Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași prin realizarea unui colaj de fotografii din timpul activităților copiilor.



Fișa de lucru "Tabloul sinelui"

Eu sunt	Îmi place
Nu-mi place	Unde vreau să ajung

Februarie 2022

Titlul activității: „Totul despre mine”

Tipul activității: atelier de dezvoltare personală – dezvoltarea abilităților de viață.

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de a gândi alternativ, de a dezvolta creativitatea, intuiția și inovația în acceptarea incluziunii.

Obiective:

O1: Să identifice punctele tari și punctele slabe ale propriei personalități (aspecte fizice, sociale și intelectuale).

O2: Să se autoevalueze din perspectiva tuturor aspectelor personalității.

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, lucrul în echipă.

Resurse materiale: Fișa "Plusuri și minusuri", creioane, pixuri, laptop, aparat foto.

Descrierea pe scurt a activității:

Elevii vor fi invitați să dea exemple despre situații / activități fizice în care au realizat sarcina bine (de exemplu au alergat foarte bine, au prins bine o minge, au marcat multe goluri la un meci etc). Apoi, li se cere să relateze o situație în care nu au reușit tot atât de bine. Se inițiază o discuție despre faptul că toți oamenii, indiferent de vârstă, pregătire, experiență, realizează unele activități foarte bine, iar altele mai puțin bine. Dar asta nu înseamnă că ești o persoană mai puțin bună, sau o persoană rea. Se distribuie fișa de lucru „Plusuri și minusuri”, iar elevii vor trebui să completeze fișa pe cele trei domenii (în dreptul semnul „+” să scrie activitățile pe care le fac bine, iar în dreptul semnelui „-” să scrie activitățile pe care le fac mai puțin bine, în funcție de domeniu "fizic, social, intelectual".

După ce elevii au terminat de completat fișa, sunt împărțiți în grupuri de câte trei și își vor prezenta fișa, iar ceilalți vor trebui să le dea feedback pe ceea ce au scris.

Activitatea se încheie cu discuții pe baza următoarelor întrebări:

- Ce v-a fost mai ușor să găsiți, ceea ce faceți bine sau ceea ce faceți mai puțin bine?
- Cum te-ai simțit când te-ai gândit la ceea ce faci bine? Dar atunci când te-ai gândit la cele pe care nu le faci așa bine?

- În care domeniu (fizic, social, intelectual) ți-a fost cel mai greu să îți stabilești minusurile sau plusurile?

- Este important să vă gândiți la lucrurile pe care le faceți bine și la lucrurile pe care nu le faceți la fel de bine?

- Să presupunem că nu sunteți prea buni la nimic care implică activitate fizică, înseamnă acest lucru că nu sunteți deloc buni la nimic?

- Dar dacă nu sunteți așa de buni la ceva intelectual, cum ar fi matematica sau limba română, sau la ceva social, de exemplu să aveți mulți prieteni. Ce ar spune asta despre voi? Că nu sunteți deloc buni la nimic?

- Dacă nu sunteți buni în anumite domenii ce puteți face? Dacă nu reușiți să vă perfecționați, înseamnă că nu sunteți o persoană valoroasă?

Rezultate cantitative așteptate:

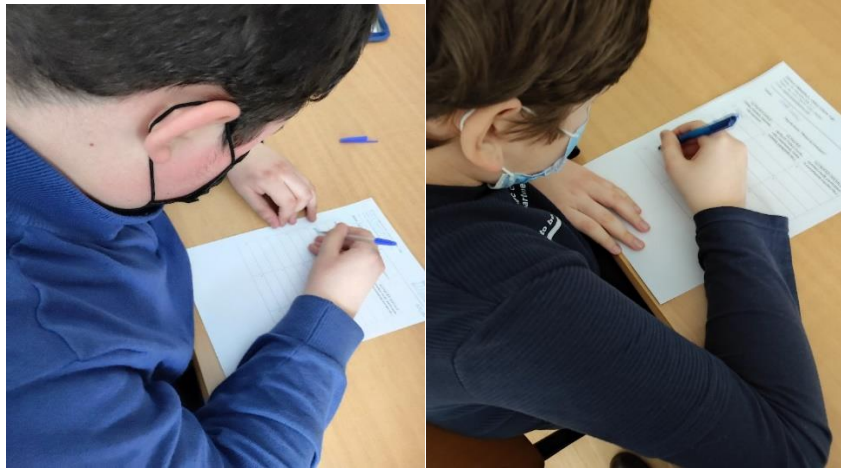
- Parcurgerea integrală a activității pentru exersarea de deprinderi și abilități de relaționare prosocială de către elevi și profesori.

Rezultate calitative așteptate:

- Profesorii le explică elevilor că toți oamenii au anumite activități pe care le fac bine și activități pe care le fac mai puțin bine, indiferent de vârstă, experiență, studii, dar aceasta nu înseamnă că acele persoane sunt bune sau mai puțin bune, sau mai puțin valoroase.

Fișa de lucru ”Plusuri și minusuri”

ACTIVITĂȚI FIZICE (fotbal, atletism, baschet, alte sporturi)	ACTIVITĂȚI INTELLECTUALE (scris, citit, matematică, limba română, geografie etc.)	ACTIVITĂȚI SOCIALE (prieteni mulți, participare la evenimente sociale etc.)
+	+	+
-	-	-



Martie 2022

Titlul activității: „Sunt un copil care...”

Tipul activității: atelier de dezvoltare personală – dezvoltarea abilităților de viață.

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de interrelaționare în contexte diferite de învățare și de dezvoltare personală a elevilor.

Obiective:

O1: Să-și identifice propriile însușiri pozitive.

O2: Să exemplifice situații de atitudini privind relațiile interpersonale în contextul integrării și al incluziunii.

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, lucrul în echipă.

Resurse materiale: Pentru fiecare copil vor fi pregătite plicuri care conțin afirmații ”Sunt un copil care...”, creioane colorate, carioci, reviste, foarfece, lipici, coli de hârtie A3, hârtie glasată, fire de lână. Alte materiale: laptop, aparat foto.

Descrierea pe scurt a activității:

Profesorii inițiază o discuție despre afișele publicitare și îi întrebă pe copii dacă au văzut vreodată un afiș/ poster publicitar. De obicei, aceste postere conțin informații despre un anumit produs, informații care arată părțile pozitive/ frumoase ale produsului. Elevilor li se va explica că în cursul acestei activități vor avea sarcina să facă un poster, produsul fiind propria lor persoană, iar în poster vor arăta calitățile pozitive. Profesorii pun accent pe faptul că nimeni nu este perfect: *Toată lumea are atât părți pozitive cât și părți negative*, dar scopul acestei activități este de a se concentra asupra lucrurilor pozitive.

Apoi, le distribuie elevilor plicurile care conțin propoziții, precum și celelalte materiale (creioane colorate, markere, carioci, hârtie glasată, lipici, hârtie creponată etc.). Sarcina va fi următoarea: fiecare elev va primi un plic cu propoziții, iar după ce le va citi pe

toate va alege un singur bilet pe care este scris o propoziție și pe baza acestei propoziții va face un poster/afiș cu ajutorul materialelor.

După ce elevii își realizează posterul, în grupuri mici își vor prezenta produsele activității. La finalul activității se va discuta cu elevii pe baza următoarelor întrebări: Ce v-a plăcut sau nu v-a plăcut în legătură cu această activitate? Cum a fost pentru voi că a trebuit să găsiți puncte tari ale propriei voastre persoane și apoi să le prezentați celorlalți? Ați învățat ceva despre voi înșivă din această activitate? Dacă da, ce anume?

Rezultate cantitative așteptate: Parcurgerea integrală a activității pentru exersarea de deprinderi și abilități de relaționare prosocială de către elevi și profesori.

Rezultate calitative așteptate:

- Profesorii introduc câteva repere teoretice despre importanța modului în care ne prezentăm, cum ne raportăm la valorile umane și a modului în care gândim.
- Fiecare dintre elevi abordează afișul/ posterul într-o manieră personală, raportându-se la aspectele pozitive ale propriei personalități.

Modalități de evaluare/diseminare:

Activitatea a fost diseminată la nivelul Școlii Gimnaziale "Vasile Conta" Iași, Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu" Iași și Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași prin realizarea unui colaj de fotografii din timpul activităților copiilor.



Bibliografie:

Coman, S. (coord.), Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale, Ed. Spiru Haret, Iași, 2001

Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială, Ed.Polirom, Iași, 2005

Vrăsmaș, E. (coord.), Toolkit Multimedia – Resursă pentru profesori, Asociația RENINCO România, București, 2016

Vrăsmaș, T., Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale, Ed. Aramis, București, 2001

Arta de a gestiona furia la elevii din învățământul primar

Mihaela Obreja, Constanța Cristea

Majoritatea formelor de relaționare dintre oameni impun unele reguli mai mult sau mai puțin clare. Odată ce aceste reguli sunt clare și respectate putem vorbi de o relație eficientă. În caz contrar pot apărea unele abateri de la reguli și în mod evident și a unor comportamente inadecvate. Pentru corectarea acestor comportamente este recomandat un efort atât din partea școlii, profesorilor, cât și a părinților.

„Furia este una dintre emoțiile cele mai intense, dat fiind atât impactul profund pe care îl are la nivelul relațiilor sociale, cât și efectele produse asupra individului care experimentează emoția” (Richard S. Lazarus, 2011). Furia este o emoție foarte puternică, de extremă enervare, iritare, în care se pierde calmul, stăpânirea de sine. Adeseori se manifestă cu violență. În comportamentul copiilor furia apare atunci când ei simt că le sunt amenințate drepturile sau când au fost tratați incorect sau inadecvat, de obicei ei se simt amenințați. Elevii nu „suportă” unele lucruri, în acele momente fiind convinși că trebuie să acționeze în acord cu „drepturile” și „convingerile” lor, iar dacă întâlnesc opoziții aceștia trebuie pedepsiți.

Profesorii consideră acest subiect destul de complex și sunt în continuă căutare de noi tehnici de gestionare a furiei elevilor. Evident, este bine să se acorde o atenție mărită managementului clasei de elevi, să se definească cu exactitate pe ceea ce se centreează și să se găsească cele mai bune soluții în vederea rezolvării unor astfel de situații. Cultivarea disciplinei și managementul clasei de elevi pune accent pe următoarele aspecte:

- Dezvoltarea comportamentelor pozitive;
- Dezvoltarea inteligenței emoționale și a abilităților sociale;
- Implicarea familiei ;
- Responsabilizarea părinților sau tutorilor legali referitor la educația și comportamentele copiilor;
- Consolidarea caracterului și a valorilor morale;
- Dezvoltarea stimei de sine și a stării de bine, acestea incluzând prevenția și anticiparea comportamentelor inadecvate, precum și măsuri care pot fi luate în timpul sau după realizarea acestor comportamente.

Unele studii de specialitate prezintă câteva soluții ce pot fi aplicate pentru evitarea unor astfel de situații. Prin urmare se recomandă ca:

- Profesorul să recurgă la o rutină zilnică pentru a avea siguranță și să își structureze foarte bine planurile de lecții ;

- Elevii ce prezintă comportamentele mai sus menționate să nu fie izolați de restul clasei, ci dimpotrivă să fie așezați lângă colegi care să nu îi distragă;

- Pentru a se evita starea de oboseală sau agitație în rândul elevilor de învățământ primar se recomandă ca lumina și temperatura din clasa să fie optime deoarece acestea pot crea oboseală și pot scădea performanța academică;

- Ambientul clasei să fie unul plăcut deoarece elevii petrec o mare parte de timp în acest spațiu.

- O importanță mărită o are și cunoașterea regulamentului școlar de către elevi, precum și motivul pentru care a fost impusă fiecare regulă;

- în mod evident, este posibil ca unii elevi cu astfel de comportamente să nu respecte sarcinile precum colegii lor, motiv pentru care profesorii nu trebuie să aibă așteptări foarte mari din partea acestora.

Pentru a răspunde acestor recomandări este bine să se reducă cantitatea de muncă sau cerințe și să li se acorde opțiunea de a îndeplini aceste sarcini chiar și mai târziu. De asemenea, se pot oferi indicații suplimentare în realizarea și finalizarea sarcinilor de către profesor sau de către alți colegi. Un aspect ce prezintă relevanță este acela de a nu lăsa acești elevi fără sarcini de lucru deoarece vor fi preocupați să își găsească altceva de făcut sau vor distrage atenția celorlalți colegi. În acest sens pot fi realizate unele jocuri educationale ce le pot capta atenția în permanență.

Prin urmare, se recomandă ignorarea comportamentelor inadecvate și absența recompensei sau pedepsei imediat ce comportamentul s-a produs, supravegherea atentă în pauze. Nu este indicat ca elevul să fie criticat în fața clasei de către profesor . Pe de alta parte, orice comportament pozitiv este bine să fie scos în evidență și apreciat.

De asemenea, se impune controlul propriului comportament al elevului prin exemple foarte clare. Astfel, i se poate spune că va fi numit să răspundă doar dacă ridică mâna, iar alte răspunsuri, date în mod dezorganizat, nu vor fi luate în considerație. De obicei, reacțiile cadrelor didactice condiționează și reacțiile elevilor, indiferent dacă acestea se află sau nu în sfera agresivității. Astfel, luăm în considerare la unele exemple de bune practici pe care le putem aplica în momente critice:

1. Elevului i se poate da posibilitatea de a se descărca prin plâns în acele momente în care se simte frustrat deoarece descărcarea și eliberarea lui de emoții negative va fi mai rapidă;

2. Atunci când copilul manifestă o criză de furie, cel mai indicat este să exprimăm verbal ceea ce credem noi că ar putea traduce sentimentele lui. Indicat ar fi însă să educăm copiii în exprimarea, verbalizarea și mai ales, gestionarea tuturor emoțiilor, pozitive sau negative, doar așa învățându-i că există o alternativă la manifestarea furiei, aceea a exprimării nemulțumirilor cu propriile cuvinte.

3. Profesorii nu pot înlocui părinții, iar datoria acestora este aceea de a rămâne calmi în relația cu acești copii, în ciuda greutăților de natură psihologică care pot apărea. În acest sens ei trebuie să fie consecvenți la clasă în ceea ce privește regulile sau

Comportamentele impuse. Elevii se simt în siguranță atunci când au reguli puține și clar stabilite, pe care trebuie să le respecte. În fixarea acestor reguli, indicat ar fi ca însăși profesorii să le respecte, iar mai apoi această consecvență îl poate determina pe un copil să înțeleagă că accesele de furie nu duc, în niciun caz, la satisfacerea dorinței, iar această lecție poate interveni în schimbarea unui comportament tipic dobândit în familie.

4. În momentul în care un copil manifestă o criză de furie, indicat ar fi scoaterea lui din context. Cu alte cuvinte, se recomandă scoaterea copilului din clasă, dacă este posibil și purtarea unei discuții cu acesta, separat de restul colectivului. Această discuție poate avea loc numai dacă elevul s-a calmat, deoarece, sub imboldul unei crize de furie, nici adultul nu poate fi rațional, prin urmare, nu se poate cere acest lucru unui copil.

5. Odată cu liniștirea elevului se pot negocia unele reguli, copilul poate fi încurajat să argumenteze ceea ce dorește, condiționat fiind de ascultarea argumentelor profesorului. Pentru ca negocierea să reușească, cele două părți au nevoie de calm și relaxare.

6. Prezenta cadrelor didactice lângă copii în timpul crizelor de furie este benefică chiar dacă ei par să respingă acest aspect. Nevoia de a se simți iubit îl va învăța să distingă din ce în ce mai mult reacțiile, indiferent de emoțiile și acțiunile sale.

7. În cadrul orelor de dezvoltare personală se impun discuții despre comportamente diferite în timpul furiei, despre empatie, despre exprimarea emoțiilor, despre verbalizarea a ceea ce simțim. Atunci când copiii au tulburări comportamentale sau sunt dezorganizați este recomandat să se utilizeze materiale vizuale în predarea lecțiilor, povești terapeutice, astfel copiii reușind să înțeleagă mai bine ceea ce simt și organizeze activitatea.

De obicei, acești copii nu sunt binedispuși și au nevoie de încurajări permanente. Se recomandă să fie lăudați pentru rezultatele obținute și pentru comportamentul pozitiv, iar profesorul să-și păstreze calmul, să nu amenințe, chiar dacă uneori manifestă nervozitate. De asemenea, pot fi responsabilizați, dându-le posibilitatea de a fi lideri de clasă, sau de a ajuta alți colegi acolo unde au nevoie.

Bibliografie:

1. *David D – Tratat de Psihoterapie Cognitive și comportamentale, Iași, Editura Polirom, 2006*
2. *Richard S. Lazarus – Emoție și adaptare. O abordare cognitivă (pg 288-289), Editura Trei, 2011*
3. *Vernon A – Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Tehnici de consiliere și psihoterapie, Cluj-Napoca, Editura Romanian Psychological Testing Services, 2002*

Creativitatea- o condiție a omului de ieri, de azi și de mâine

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

Motto „Creativitatea este un proces de învățare aparte, la care elevul și profesorul sunt una și aceeași persoană”- Arthur Koestler

În trecut se credea că doar oamenii de geniu dispun de capacitate creatoare; fără a anula această afirmație o vom completa spunând că orice persoană, cu un anumit grad de inteligență, are unele posibilități de inovație. Începând de la vârste fragede creativitatea se poate manifesta până la vârsta senectuții, dar o perioadă foarte productivă s-a dovedit a fi între 25 și 40 de ani. De exemplu, precoce a fost Gauss care a fost admis la universitate la 11 ani, Mozart care a compus un menuet la 5 ani sau Eminescu care a scris poezii de la 14 ani; la vârsta tinereții Henry Coandă (24 ani) a inventat avionul cu reacție, iar Einstein a descoperit teoria relativității (26 ani) . Și la vârste târziu mature se poate manifesta sau continua creativitatea : Alexandre Dumas tatăl a scris romanele sale în jurul vârstei de 70 de ani, Bell perfecționează telefonul la 58 de ani.

Această capacitate complexă a personalității umane poate fi stimulată de la vârste foarte mici, descoperită, exersată și dezvoltată. Ea se manifestă în toate domeniile cunoașterii și vieții sociale: știință, tehnică, economie, artă, management, pedagogie și poate fi sesizată de părinți atenți la manifestările celor foarte mici prin observare directă sau de educatori prin observarea unor manifestări de tipul *spontanității, curiozității, inventivității,, creații artistice, flexibilitatea gândirii, adaptarea rapidă la diverse situații noi, răspunsuri neașteptate, nonconformism.*

Cercetările arată că există interacțiune între creativitate, inteligență, randament școlar, conținutul învățământului și rezultatele învățării și de aceea poate fi măsurată chiar prin aflarea coeficientului de inteligență sau prin testele de aptitudini, măsurând aptitudini specifice- artistice, tehnice (creativitatea fiind văzută și ca o aptitudine). Creativitatea se caracterizează prin *productivitate, eficiență, utilitate, originalitate, valoare* și depinde atât de factori interni (de aptitudini, de capacitatea de efort, de perseverență, răbdare, nivelul gândirii, imaginației, capacitatea de a memora, de factori ereditari), cât și de factori externi(mediul socio-cultural).

Testele de creativitate se referă la : *teste de asociații verbale* –se dă un cuvânt–stimul, iar subiectul trebuie să dea rapid cât mai multe definiții ale acestui cuvânt ; *teste de utilizare a unor obiecte*;se dau anumite denumiri de obiecte si se cere să se dea cât mai multe variante de întrebuințări.; *teste de forme ascunse*- se dau anumite figuri geometrice complexe, se cere să se precizeze anumite desene elementare componente ale figurii geometrice, după anumite reguli; *teste de povestiri incomplete, teste de construcții de probleme*: - se prezintă un dat-standard de informații; se cere să se formuleze cât mai multe probleme posibile pe baza datului - standard de informații.

Atunci când descoperim că avem elevi cu capacități creatoare remarcabile(elevii supradotați) sau doar cu capacitate creatoare ne revine responsabilitatea de a deveni noi înșine creatori; astfel elevul devine un stimul pentru dezvoltarea acestei trăsături de personalitate necesară unui cadru didactic. Trebuie avut în vedere crearea unui climat deschis, democratic, o relație de prietenie, unde elevul nu se teme să pună întrebări, să-și spună părerea, pot să-și manifeste în voie curiozitatea, spontaneitatea. Profesorul poate sprijini elevul în depășirea factorilor de blocaj emotional - lipsa încrederii în forțele proprii, frica de a nu greși, stări ce poate își au originea în mediul familial.

Stimularea creativității se realizează atât prin activități curriculare cât și extracurriculare- vizite, excursii, concursuri, olimpiade, serbări școlare. Referitor la activitățile de tip curricular revine, din nou, profesorului misiunea de a alege conținuturi interesante, atractive pentru elevi, alegerea strategiilor didactice atrăgătoare și stimulative, a urmării unor obiective formatoare, modelatoare ale personalității elevilor și totodată respectarea programei existente. Toate acestea trebuie ajustate, apelând la creativitatea profesorului, cu realitatea resursei umane și materiale, adică trebuie să ne raportăm la vârsta elevilor, experiența lor, competențe deja formate, nivelul achizițiilor, dotările existente. Metodele de cultivare a creativității pot fi moderne sau tradiționale, iar folosirea lor trebuie raportată la eficiența lor într-un anumit moment sau context.

În prima categorie intră metodele logico-matematice, conversația euristică, problematizarea și învățarea prin descoperire dirijată. Între tehnicile moderne de stimulare a capacităților creatoare amintim brainstormingul (considerat un procedeu, dar mai ales ridicat la rangul de principiu), sinectica (însemnând în esență valorizarea analogiilor), explozia stelară, metoda pălăriilor gânditoare, ciorchinele, cubul jurnalul dublu, testele de potențial creativ utilizate ca exerciții, o serie de alte tehnici speciale de descătușare a originalității.

Din perspectiva activităților extracurriculare participarea la concursuri vizează dezvoltarea capacităților intelectuale, posibilitatea de adaptare la situații noi, promovarea spiritului de competiție; serbările școlare sunt un prilej de manifestare a aptitudinilor artistice prin muzică, dans, interpretare scenică, exersându-se memoria, atenția, imaginația, pronunția clară, corectă; vizitele, excursiile, largesc orizontul elevilor, multiplică experiențele de învățare. Exercițiile de stimulare a creativității se pot realiza mereu doar ca o etapă a unei lecții sau ca o activitate în sine. Redăm câteva exemple practice care au avut randament de-a lungul vremii în experiența noastră didactică:

Mâncăruri imposibile. Elevii trebuie să inventeze denumiri de mâncare imposibil de realizat; de exemplu: friptură de picioare de șarpe sau supă de aripi de arici. Acest exercițiu presupune cunoștințe din diverse domenii, dar are și un efect comic.

Planeta mea,

Povești trăsnite. Acest exercițiu necesită o pregătire prealabilă, tot cu ajutorul elevilor, în care, din reviste, cărți vechi se decupează diverse imagini și se lipesc pe cartoane de aceeași dimensiune. Ulterior cartonașele vor fi amestecate, se va descoperi câte unul, pe rând, iar elevul trebuie să realizeze o povestire cu sens pe baza imaginilor. De exemplu, dacă primul cartonaș este o casă își poate imagina un personaj care trăiește acolo („Andrei stătea într-o casă mare, la marginea unei păduri”), următorul cartonaș poate fi o rachetă („și se gândea în fiecare zi că-i trebuie o rachetă să ajungă pe marte” etc.) Pe lângă stimularea imaginației exercițiul oferă posibilitatea exersării exprimării orale, având și un caracter relaxant, oferind momente comice.

Creaturi fantastice. Iată în rândurile următoare, o listă în care figurează cei mai cunoscuți monștri: Himeră – monstru cu cap de leu, corp de capră și coadă de șarpe; Centaur – are trup de cal și bust de om; Balaur – e o imensă reptilă cu aripi cu multe capete; Minotaur – are trup de om și cap de taur; Pegas – este un cal cu aripi; Unicorn – cal cu corp mic, care are un corn ascuțit în frunte. Recomandăm tuturor copiilor să încerce să deseneze aceste vietăți: sunt un stimul minunat pentru imaginație.

Flexibilitatea gândirii, receptivitatea față de nou, inventivitatea, curiozitatea științifică, originalitatea, spontaneitatea, capacitatea de elaborare, gândirea divergentă sunt manifestări ale creativității care pot fi educate sau stimulate. Toate acțiunile educaționale converg spre dezvoltarea plină a tânărului, a inteligenței sale, măsurată în *capacitatea de adaptare* la situații noi, la o lume aflată într-o schimbare rapidă, în *flexibilitatea* de selectare a esențialului de neesențial, a priorității de mai puțin important, în disciplina care să

susțină efortul depus pentru a crea, a inova, până la *realizarea de produse noi*, originale și utile sau doar *estetice*, care încântă privirea sau inima. „Inspirația există, dar trebuie să te găsească lucrând”- Pablo Picasso

Bibliografie

Bennett Steve și Ruth,,„Închide televizorul!”, editura Hiparion, 1998

Bogorin Veronica, Tudose Ruxandra, „Jocul de-a viața exerciții pentru orele de dirigenție”,Cluj-Napoca, editura Eikon, 2003

Cerghit Ioan,,Metode de învățământ”, editura Polirom, Iași, 2006

<https://orcid.org/0000-0002-1510-5935>

Opinii și abordări cu privire la dependența de internet în rândul tinerilor

Daniel Mihai Pantazi

Cuvinte cheie: dependență, internet, tehnologie

Rezumat

„Un rău necesar” este probabil o sintagmă foarte potrivită atunci când discutăm despre utilizarea gadgeturilor și a tuturor tipurilor de tehnologii informatice, online și offline, în specialde către generațiile tinere.

Dacă cei mai mulți dintre specialiști consideră utilizarea în exces, sub diferite limite de timp și spațiu, a tehnologiilor informatice ca fiind un element dăunător la nivel psihologic și inclusiv al sănătății persoanelor, au apărut și se înmulțesc în ultima vreme opiniile cu privire la caracterul radical opus al acestui comportament. Astfel, dacă primul model subliniază latura distructivă a tehnologiei, prin efectul de dependență produs, cel de-al doilea susține dimpotrivă natura adaptivă a acestei abordări.

Studiul de față reprezintă o analiză calitativă a opiniilor pro și contra cu privire la utilizarea fără sau cu restricții minimale a tehnologiei informatice, în special în contextul educațional din România în anul 2022. Astfel, dependența de internet ca noțiune conceptuală și terminologică reprezintă un element controversat, cu atât mai mult cu cât în perioada de izolare Covid 19 s-a impus transferul pe scară largă în cadrul on-line a întregului proces de predare și testare.

Este oare posibil ca apelul la tehnologie în contexte și circumstanțe largi, și chiar cedarea controlului personal către aceasta, să fie o exersare a unui nou instrument; iar acesta să fie unul mai potrivit și mai adecvat la mediul artificial tot mai pregnant în prezent și cu posibilitate de a deveni mediul principal de viață din viitor?

Introducere

În sensul general, dependența este definită ca incapacitatea persoanei, psihologică sau fizică, de a controla utilizarea anumitor substanțe și/ sau efectuarea unor activități nocive sănătății sau integrării sociale proprii. Conform DSM 5 (Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale/ Tulburări dependente și legate de substanțe, APA 2013), aceasta reprezintă o tulburare psihologică care implică tendințe nestăpânite ale persoanei de a efectua înmod continuat și agravant, comportamente dăunătoare la adresa propriei sănătăți (Petry, 2013).

Aceasta presupune în cele mai multe cazuri conștienta efectelor negative produse de acțiunile desfășurate, o perioadă mai îndelungată de timp și utilizarea unor mecanisme justificative a consecințelor. Totodată poate fi de două tipuri: de substanțe (de natură chimică precum alcoolul, drogurile, țigările), sau fără substanțe (de natură comportamentală precum cumpărăturile, alimentația).

Simptome ale dependenței: convingerea că există o nevoie autentică de a consuma o anumită substanță sau de a manifesta un anumit tip de comportament, neputința de a renunța, de autocontrol, izolarea față de familie și prieteni, interesul scăzut față de hobby-uri sau activitățile obișnuite, probleme cu somnul (insomnie, hipersomnie), schimbări în comportamentul alimentar, lipsa empatiei, respingerea ideii că dependența provoacă probleme. Cauzele sale pot fi de natură: socială, biologică, sau psihologică. Indiferent de tipologie, individul afectat resimte sau asociază stări plăcute și mulțumitoare acțiunilor în cauză, fără a ține cont de consecințele pe termen scurt, mediu, sau lung. În cazul renunțării la sursa plăcerii, apare efectul de sevraj, însoțit de o serie de consecințe neplăcute și greu de suportat, mai slabe sau mai puternice în funcție de gravitatea tulburării.

Sevrajul reprezintă răspunsul prompt al organismului atunci când o persoană încearcă să renunțe la consumarea substanțelor care au generat dependența, după ce efectul ultimei reprimări de consum a trecut. Acesta se caracterizează prin simptome fizice și psihice, care pot deveni paroxistice și extrem de periculoase, cum ar fi: afectări medicale (dureri musculare, articulare, hipertensiune arterială, convulsii); halucinații, afectări psihologice (depresie, anxietate, iritabilitate); oboseală, pierderea poftei de mâncare, tulburări de somn.

Dependența psihologică

Termenul IAD (Internet Addiction disorder) a fost introdus de Ivan Goldberg în 1995, odată cu publicarea unui prim chestionar de diagnostic cu privire la această afectare (Goldberg, 1996). Psihologul american Kimberly Young a fost primul din lume care a emis ipoteza existenței unei tulburări psihopatologice legate de abuzul pe internet, fondând în 1995 primul centru de studii și terapii pentru dependențele tehnologice (Young, 1998).

Dependența de internet a fost inclusă în secțiunea III a DSM-5, în capitolul „Condiții pentru studii ulterioare în viitor”, cu numele „Tulburări de jocuri pe internet” sau „Tulburări de jocuri pe internet”. Cu un statut încă incert, cei mai mulți dintre cercetători o consideră o tulburare existentă și cu consecințe grave la nivel social extins.

Aceasta se manifestă printr-un comportament deviant și exagerat cu privire la utilizarea tehnologiilor informatice și a gadgeturilor, în special a celor care implică conexiuni online. Aceasta este o categorie a dependenței legată de utilizarea intensivă și obsesivă a internetului în toate formele sale, de la navierea pe rețelele sociale, până la shopping, viziunea de filme și jocurile on-line (Petry, 2013).

Criterii uzuale de diagnostic: cât timp subiectul a fost utilizator de Internet, numărul de ore de conectare pe săptămână, tipul de aplicații cele mai utilizate, aspecte ale vieții influențate, ușurința utilizării, sau accesibilitatea tehnologiilor. Au fost identificate cinci tipuri specifice de dependență: dependența de cibersex (sau sex virtual), relaționarea cibernetică (sau relația virtuală), utilizarea compulsivă (cumpărăturile, navigarea excesivă), suprasolicitarea cognitivă (informarea excesivă), dependența de jocuri (Young, 2004). Dependența de smartphone-uri reprezintă o clasificare de sine stătătoare a tulburărilor informatice; aceasta este considerată de altfel și cea mai des întâlnită, având drept cauză structurarea software și hardware a gadgeturilor, menită să stimuleze utilizarea prin simplitate și capacitatea de a atrage și menținerea atenției participanților (Patino, 2019).

Metodologie

Prezentul studiu este de tip calitativ și include analiza comparativă a cercetărilor cu privire la influența utilizării tehnologiilor informatice asupra comportamentului persoanelor. Ipoteza studiului a fost că termenul „dependență de internet” creează o percepție fundamental negativă cu privire la acest domeniu și utilizarea acestuia ar trebui revizuită, întrucât mediul on-line reprezintă o direcție fundamentală de dezvoltare a speciei iar comportamentul individual poate fi considerat un proces firesc și util de adaptare la acesta.

Cercetarea a pornit de la o serie de întrebări cu privire la tematica abordată. Care este metoda potrivită de a utiliza internetul? În ce mod este delimitată limita normalității atunci când discutăm despre utilizarea tehnologiilor de acest tip? Se pot identifica în mod clar elementele pozitive și negative relaționate cu tehnologiile informatice? Reprezintă tehnologia inteligentă, alături de gadgeturile care îi sunt asociate, un risc cărui trebuie să îi adresăm metode de combatere?

Obiectivul nostru a fost de a identifica unele principalele opinii cu privire la utilizarea tehnologiilor și a internetului și de a le pune în legătura cu efectele negative sau pozitive asupra utilizatorului.

Rezultate și discuții

Dependența de internet în forma unui comportament necontrolat, reprezintă o problemă a generației actuale doar în măsura în care acesta nu se înscrie în cursul general al societății. Cazurile extreme, în care acest comportament conduce la afecțiuni fizico-psihologice evidente, rămân limitate. Per ansamblu, consumismul reprezentând o tendință general valabilă la nivel mondial a tuturor categoriilor de vârstă și sociale și indiferent de statutul economic al țărilor, se poate spune totodată că o lipsă de reținere cu privire la utilizarea internetului se încadrează în criteriul normalității din prezent (Petry, 2013). Privit sub forma unui grafic, pragul central al consumului tehnologic „uzual” pare a crește față de zero în mod constant.

Prevalența acestui comportament este foarte ridicată în special la copii și adolescenți, regiuni foarte afectate fiind cele din Asia, SUA și UE unde accesul la tehnologie este mai facil și infrastructura aferentă mai dezvoltată. Studii de profil au indicat diferențe existente și între genurile persoanelor, în cazul dependenței de jocurile online 8,4% dintre bărbați fiind afectați comparativ cu 4,5% dintre femei. Pe de altă parte mai multe femei sunt dependente de social media (Su, 2020). Persoanele cu cel mai mare risc de a contracta această formă de dependență sunt cele cu dificultăți de relaționare, în aceste cazuri dependența constituind un comportament de evitare, de refugiu în fața problemelor existențiale. Potrivit unui sondaj telefonic aleatoriu recent al populației din SUA doar un procent de 0,3–0,7% au indicat existența acestei afecțiuni.

Dependența de internet a fost asociată cu depresia măsurată dimensional și cu indicatori ai izolării sociale. Comorbiditatea psihiatrică este frecventă, incluzând în special tulburările de dispoziție, anxietatea, dificultăți în controlul impulsurilor și excesul alimentar, sau consumul de substanțe psihotrope. Etiologia este necunoscută, dar implică factori psihologici, neurobiologici și culturali (Shaw, 2008).

Eticheta „dependență de internet” accentuează exclusiv și pe nedrept, ba chiar incriminează un întreg domeniu de dezvoltare atribuind în mod arbitrar vinovății (producătorilor de tehnologie, programelor utilizate, componentelor psihologice menite să atragă, distragă, sau capteze atenția, etc) în timp ce utilizatorului i se alocă un rol pasiv, imposibil a se sustrage tendințelor înnăscute (slabe, negative, orientate spre dependență etc). În sprijinul afirmației, o serie de analiști consideră că dependența de internet nu poate fi clasificată ca o tulburare psihiatrică specifică, ci mai degrabă trebuie considerată un simptom psihologic care se poate manifesta în cadrul psihopatologic diferit. Inclusiv

potrivit manualelor DSM 4 și 5, acest tip de dependență prezintă simptome comparabile cu jocurile de noroc patologice, clasificate în conformitate cu criteriile de diagnostic ale nosografiei categorice (Mitchell, 2000).

De exemplu, ca și în cazul celorlalte dependențe, se observă trei faze de afectare: faza inițială („toxicofilia”) în care persoana simte nevoia să-și extindă conexiunea la internet până când devine din ce în ce mai dificil pentru el să deconecteze conexiunea apărând și învățarea proceselor; a doua fază („dependeța”) în care persoana capătă abilități în domeniu și crește treptat numărul de ore de conexiune și participarea activă în activitățile online, apărând agravarea simptomelor de anxietate, iritabilitate, agresivitate și neliniște; a treia fază („avatarul”) în care persoana își construiește un alter-ego virtual pentru interacțiunea cu alți utilizatori, apărând pierderea interesului pentru viața reală, cu afectarea gravă a sferelor relaționale, de lucru și emoționale (Petry, 2013).

Existența unei astfel de afectări induce și necesitatea unor alternative, sau a unor mijloace de combatere adecvate; însă acestea nu există și nici nu se previzionează să apară, în mod realist, în viitorul apropiat. Inclusiv instrumentele de evaluare utilizate în prezent se dovedesc incapabile să ofere rezultate concludente și replicabile în mod practic, ceea ce impune o atentă revizuire și completare a lor, înainte de furnizarea oricăror concluzii definitive cu privire la cazurile investigate (Kuss, 2016).

Modalitatea ambivalentă de gândire cu privire la internet, este vizibilă și în cazul abordării procesului educațional din perioada de izolare Covid 19. Decizia transferului proceselor școlare în mediul online devine una contradictorie. Fiind cunoscute efectele negative ale unei acțiuni, transferul pe cale extinsă a activităților în mediul informatic produs în această perioadă creează o serie de dileme morale; pe de o parte, ne putem întreba dacă problema dependenței este una reală sau are într-adevăr amploarea popularizată în media; iar pe de altă parte ne putem gândi la efectele pe care soluționarea unei deficiențe prin apelarea la o alta. În acest context se poate considera că temerile legate de consumul de tehnologie au o importantă componentă emoțională, nu doar obiectivă.

Concluzii

Prezentul studiu nu a încercat să elucideze problematica deosebit de complexă oferită de utilizarea tehnologiilor informatice, ci și-a propus să sublinieze un punct de vedere alternativ în această privință. Acesta nu vizează efectele pe care utilizarea, în mod uzual sau excesivă a tehnologiilor, ci mai degrabă propune analiza dintr-o perspectivă evolutivă mai largă a ființei umane.

Ideea potrivit căreia ne aflăm în pragul unei schimbări de paradigmă cu privire la conexiunea om - tehnologie este susținută de necesitățile reale, indisolubile în contextul actual, de utilizare a internetului în absolut toate aspectele vieții. Se dovedește tot mai dificil și chiar imposibil a limita intervalele, orarele, sau contextele de interacțiune online, fluxul de informații transmise, calitatea acestora, viteza, ceea ce poate conduce la ideea unei dependențe generale la nivelul tuturor persoanelor. Ar rezulta oare ca oamenii, ca și specie, suferă în totalitate de o astfel de afectare? Sau ne aflăm mai degrabă în pragul unei noi etape de dezvoltare a omului?

Dincolo de opiniile pro și contra, a respingerii publice dar utilizării neconținute a tehnologiilor, mai nou a celor inteligente, este posibil să ne aflăm în prezent, în perioada care se poate numi Epoca de Piatră a Internetului. Vedem practic focul, sau primele scânteii ale acestui mecanism care va determina și impulsiona evoluția umană către direcții ce nu pot fi măcar previzionate astăzi. La fel cum ar fi fost imposibil să explicăm omului din Neandertal conceptul de navă spațială deși distingea stelele pe cerul nopții, în mod similar nici omul actual nu poate întrevădea limite a ceea ce va reprezintă contopirea om-mașină de exemplu. Temerile legate de tehnologia care devine net superioară capacităților umane, fără alte dovezi empirice generalizabile, par în acest moment justificate preponderent prin tendințele inconștiente ale speciei.

Tinerii și aparenta lor slăbiciune așa cum este percepută de adulți, pot fi dimpotrivă, liniile de putere ale viitorului. Creată, determinată și modelată de oameni, noua evoluție este una diferită și de sine stătătoare. Liniile pe care le trasăm în prezent și pozițiile pe care ne plasăm în raport cu tehnologia informatică vor influența în mod radical parcursul viitoarelor generații.

Bibliografie

- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder.
- Kuss, D. J.-F. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World journal of psychiatry*, 6(1), 143.
- Mitchell, P. (2000). Internet addiction: genuine diagnosis or not? *The Lancet*, 355(9204), 632.
- Patino, B. (2019). *La civilisation du poisson rouge: petit traité sur le marché de l'attention*. Paris: Grasset.
- Petry, N. M. (2013). Internet gaming disorder and the DSM-5. Shaw, M. B. (2008). Internet addiction. *CNS drugs*, 22(5), 353-365.

Su, W. H. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender-related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior, 113*, 106-480.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & behavior, 1(3)*, 237-244.

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American behavioral scientist, 48(4)*, 402-415.

Consilierea copiilor afectați de divorțul părinților pentru creșterea performanțelor școlare

Baghiu (Nicorescu) Maria-Manuela, Masterand: Consiliere educațională și intervenție în orientarea școlară și vocațională

În societatea actuală, nivelul de certificare socială a competențelor crește mereu, iar educația școlară rămâne principalul mijloc legitim de a accede la scopurile valorizate social (avere, succes, putere). Familia poate constitui un mediu dinamic, echilibrat și sănătos pentru dezvoltarea unui climat educațional optim. Orice ruptură care apare la acest nivel poate dăuna în atingerea obiectivelor școlare propuse. Familia este una dintre cele mai vechi forme de comunitate umană, având ca principal scop continuitatea vieții umane și sociale. Ultimul secol a adus schimbări mari în evoluția familiei, a valorilor și comportamentelor din această sferă. Deși în familie se păstrează cel mai bine tradițiile și valorile naționale, aceasta a devenit din ce în ce mai sensibilă la toate transformările din societate.

Evoluția societății contemporane a generat numeroase mutații și la nivelul familiei. În ultimele decenii, ritmul de viață trepidant, stresul cotidian, lipsurile economice, instabilitatea locului de muncă, șomajul, diminuarea veniturilor, nevoia permanentă de adaptare la nou, problemele și schimbările la nivel individual, au transformat fundamentul solid al familiei, conferindu-i noi roluri. Se observă o diminuare a importanței familiei ca instituție, o restructurare și redimensionare a structurii și a funcțiilor sale fundamentale. Restructurarea familiei include: familii monoparentale, cupluri fără descendenți, concubinaj, persoane divorțate, persoane celibatate, ceea ce duce la o „restrângere a dimensiunilor și funcțiilor familiei”¹. Toate aceste schimbări sunt în măsură să producă un dezechilibru la nivelul familiei, să favorizeze apariția familiilor dezorganizate care nu mai sunt capabile să-și îndeplinească funcția de socializare a copiilor.

Am ales ca temă *Consilierea copiilor afectați de divorțul părinților pentru creșterea performanțelor școlare*, deoarece în activitatea mea profesională de cadru didactic am întâlnit des această situație la elevii mei și m-a preocupat identificarea unor modalități eficiente de a-i ajuta pe copii să treacă peste acest eveniment traumatizant. Prin natura vârstei, copiii sunt mult mai sensibili decât adulții. Ei pot percepe mult mai dramatic momentul unui divorț decât cei implicați. În copilărie, micuții tind să se compare unii cu alții. A fi diferit față de toți ceilalți de vârsta ta se poate transforma într-o adevărată frustrare.

În studiul asupra divorțului privit ca efect și cauză a dezechilibrelor sociale, psihice și educaționale a copiilor cu părinți divorțați, am pornit de la următoarele ipoteze: I1: Dacă un cuplu divorțează, atunci reușita școlară a copiilor scade. I2: Dacă și după divorț, părinții sunt în relații tensionate, atunci copiii sunt mai neglijați de către aceștia. I3: Cu cât situația materială a întreținătorului copiilor, după divorț, este mai precară, cu atât există șanse mai mari să apară un eșec școlar.

Obiectivele cercetării: conștientizarea semnalelor de alarmă cu privire la efectele divorțului asupra dezvoltării și formării personalității copilului; Identificarea cauzelor care generează scăderea drastică a randamentului școlar; Înțelegerea corectă, realistă, a situației prin care trece familia și depășirea problemelor generate de acest fenomen; Analiza consecințelor divorțului asupra reintegrării sociale a copilului.

Schema operațională de cercetare: pentru desfășurarea optimă a cercetării se urmăresc câțiva indicatori care vizează caracteristicile copilului: vârsta; părintele care-l întreține; relația cu părintele de întreținere; relația cu prietenii, colegii; noile condiții de viață; situația financiară; schimbări în comportament.

Această cercetare a vizat colectarea datelor factuale, cât și a opiniilor cu una dintre cele mai extensive metode sociologice, și anume, *ancheta sociologică directă*. Instrumentele utilizate au fost două *chestionare* (unul aplicat elevilor care au părinții divorțați și unul aplicat cadrelor didactice care lucrează cu aceștia). Universul cercetării: familii ai căror copii au de suferit în urma divorțului. Eșantionarea: subiecții aparțin Liceului Gheorghe Ruset Roznovanu, localitatea Roznov și Școlii Gimnaziale nr. 1, localitatea Piatra Șoimului, județul Neamț. Vârsta subiecților: copiii au vârste cuprinse între 6 și 17 ani.

Metodologia folosită utilizează două tipuri de analize complementare: analiza calitativă și cea cantitativă. Analiza calitativă permite studierea în profunzime a aspectelor legate de consecințele divorțului în viața familiei, încercându-se descrierea, înțelegerea și explicarea efectelor psihosociale pe care le are divorțul asupra copilului. Prin analiza cantitativă s-a urmărit o exprimare numerică a informațiilor obținute în legătură cu desfășurarea vieții de familie și rezultatele școlare ale unui copil care are părinți divorțați.

Schema operațională generală a anchetei se bazează pe culegerea de date prin întrebare-răspuns, presupunând colectarea sistematică de informații cu privire la trebuințele, motivațiile, aspirațiile persoanelor care au suferit în urma divorțului. Vârsta subiecților – 18 copii sunt în învățământul primar – (6-11 ani), 16 sunt în învățământul gimnazial – (12-15 ani) și 14 în învățământul liceal – (16-19 ani). Sexul subiecților: 28 fete și 22 băieți.

Faptul că majoritatea copiilor locuiesc cu mama și bunicii (90%) scoate în evidență ușurința cu care în societatea actuală custodia copilului se acordă părții materne, dar și neimplicarea sau neputința tatălui de a-și asuma rolul de părinte responsabil. Apariția unor tulburări de comportament, afectările sociopsihologice sau nereușitele educaționale pot fi puse și pe seama lipsei de autoritate și de supraveghere a unuia dintre părinți, a nesiguranței în fața altora și a lipsei de sprijin.

Se remarcă reticența copiilor de a menționa și sprijinul tatălui în cazul celor care nu locuiesc cu acesta, indiferent dacă, poate, acesta le plătește pensie alimentară. Pentru ei acest lucru nu este elocvent și demn de menționat. Dacă într-o familie monoparentală mamă-copil se asigură funcția materială, nu este neglijată funcția de socializare, iar relația cu copilul este una adecvată, de încredere reciprocă și susținere fără echivoc, există premise ale unei dezvoltări normale și armonioase ale copilului în timp.

Răspunsurile copiilor au evidențiat faptul că familia reprezintă pentru ei exact ceea ce le-a oferit de-a lungul existenței lor, experiențe și așteptări, iluzii sau dezamăgiri: 82% dintre copii consideră că familia este importantă pentru că le oferă sprijin emoțional și financiar permanent și, mai ales, la o nevoie imperioasă, iar 18% se simt părăsiți, consideră că nu beneficiază de niciun ajutor din partea celor dragi atunci când necesitățile zilnice o cer și preferă să învețe să se descurce singuri (adolescenții).

Un total de 62% consideră că divorțul părinților a fost cel mai trist lucru care se putea întâmpla și că este un episod dureros pe care ar vrea să-l uite. 18% preferă separarea părinților dacă aceștia chiar nu mai pot conviețui, demonstrând astfel că au ajuns deja să accepte această etapă dureroasă din viața lor. Probabil părinții s-au ocupat să le explice și au și reușit să-i facă să înțeleagă motivele divorțului, le-au răspuns la întrebări și i-au lăsat să-și exprime deschis sentimentele și temerile.

Există însă și 8% dintre respondenți, care încă nu au înțeles ce s-a întâmplat în viața familiei lor, aici fiind vorba de reticența, nepriceperea și dezinteresul familiei de a răspunde la întrebările și incertitudinile cu care s-au văzut deodată puși față în față, mai ales copiii de vârstă mică și mijlocie. Ei nu au suficientă maturitate emoțională pentru a putea trece printr-o asemenea experiență care se va putea dovedi copleșitoare pentru parcursul socioafectiv al minorului în viitorul mai apropiat sau mai îndepărtat.

Întrebați care cred ei că au fost cauzele divorțului, copiii au fost destul de perspicace și de siguri pe motivele lor, chiar aducând argumente solide: 31% dintre copii au declarat că o cauză importantă a divorțului este plecarea părinților/unui părinte în străinătate. Societatea

actuală este profund marcată de exodul familiilor întregi sau a unor membri ai acestora în alte țări pentru a-și găsi sau a-și asigura un trai decent. Nu totdeauna însă se pune în balanță scopul cu rezultatul, nu se iau în calcul toate riscurile, mai ales cele psihosociale și afective pe care le implică această despărțire a membrilor familiei pe o perioadă mai lungă sau chiar mai scurtă de timp. Părintele rămas acasă, poate singur întreținător al familiei separate, unic responsabil de creșterea și educarea copiilor, va resimți presiunea familiei, a societății, a copiilor și chiar a sa personală și va ajunge să ia în calcul o separare imediată.

Pe locurile următoare în ierarhizarea motivelor, la diferență mică, se regăsesc: violența verbală și comportamentală și alcoolul, cu 23%, respectiv, 22%. Aceste motive sunt intercorelate, doar percepția copiilor a făcut o diferențiere netă între concepte. Oricum, ei văd ceea ce se petrece în casă, observă comportamentul unuia sau al altuia dintre părinți, și pot discerne ca fiind o cauză majoră a neînțelegerilor dintre ei.

Problemele copilului traumatizat de experiența divorțului nu se reduc le cele generate de cauzele divorțului. Acestea dispun de o continuitate generată și de atitudinea părinților după pronunțarea divorțului. Este vorba de relațiile încărcate de resentimente dintre foștii soți, în detrimentul asigurării confortului psihic al copiilor. 16% dintre copiii de vârstă mică, declară că nu știu, aceștia neputând discrimina relațiile tensionate apărute și menținute. Doar 20% dintre copii remarcă o atitudine conciliantă și normală între părinți, cu relații bune și foarte bune. Este vorba de 10 copii, majoritatea dintre ei copii unici, care simt o apropiere față de ambii părinți.

Observăm că sentimentele și stările pe care le trăiesc copiii familiilor dezmembrate sunt destul de diferite, în funcție de vârsta acestora. Dacă liceenii se maturizează destul de repede și reușesc să treacă peste bariera socializării – 71% dintre ei nu consideră că sunt marginalizați, ei fiind capabili să-și administreze și să-și selecteze prietenii, iar 65% dintre copiii din clasele primare se bucură de prietenia și afectivitatea colegilor, copiii din gimnaziu - doar 37% sunt acceptați de colegi, suferind mai mult. Procente asemănătoare s-au înregistrat la varianta de răspuns ce presupune că toți intervievații au fost priviți cu indiferență de către colegii lor: 15% la învățământul primar, 18% la gimnaziu și 21% liceu.

Un procent foarte mare dintre copii, 84% au susținut că suferința lor a fost majoră, toată situația fiind percepută cu un dramatism maxim. 10% dintre aceștia, mai mult cei de vârste mai mari, s-au declarat satisfăcuți doar pentru că au scăpat de episoadele de violență verbală și comportamentală din casă, iar 6%, doar elevi de liceu, ai căror părinți deja trăiau separați prin distanțarea fizică ce a survenit prin plecarea unui părinte în străinătate, au

răspuns că nu au fost afectați în niciun fel de separarea părinților, fiind mulțumiți doar pentru că știu clar acum cine e părintele pe care se pot baza în totalitate.

Un procent semnificativ, 30% declară că ar face orice le-ar sta în putință să evite divorțul părinților, 18% , mai mult cei de vârste mari, consideră că un dialog mai profund în familie ar putea ajuta destul de mult. Surprinzător este numărul destul de mare de copii - 12, care se simt oarecum vinovați de cele întâmplate și ar prefera să stea departe, la bunici, doar să evite discuțiile dintre părinți. Aceștia nu au avut capacitatea sau intenția de a le explica copiilor că nu ei sunt vinovați de starea creată, lăsându-i să-și creeze scenarii în care cauza principală a separării stă în simpla lor prezență în cadrul familiei.

Minorii își doresc cu ardoare să aparțină unui cămin statornic, alcătuit din 2 părinți ce formează un tot unitar, în care armonia, iubirea și atașamentul să primeze, totuși 56% dintre copiii care au experimentat un divorț al părinților lor și au trăit trauma unei despărțiri dureroase produse în construcția unei familii, nu și-ar mai dori să repete experiența și să riște ca, odată întemeiată o altă familie, să traverseze aceeași situație, să trăiască aceeași dramă. Puțini sunt cei care și-au exprimat dorința, de a fi membru al unei noi familii, 30 %, iar 14 % au rezerve în a fi parte a unei noi uniuni familiale, în a accepta o persoană străină în locul părintelui său.

Următoarele întrebări au avut ca obiect de studiu implicațiile și efectele pe care le-a avut divorțul părinților în ceea ce privește educația copiilor. La întrebarea legată de sprijinul pe care copiii îl primesc în educația lor, fie că e vorba de ajutorul la teme sau simpla prezență a unui adult din familie în ghidarea parcursului său educațional, răspunsurile au fost diferite. Se observă că, în ceea ce-i privește pe școlarii mici, din clasele primare, pe lângă mamă, care are rolul primordial în educația copilului, se implică și alte persoane din familie, mai ales cele cu care copilul locuiește după divorț: bunica sa mătușa. În cazul copiilor peste 14 ani, nu prea regăsim o persoană adultă responsabilă de verificarea și sprijinul real de care are nevoie tânărul în timpul școlarității.

Din cei 14 elevi de liceu, 12 au declarat că nu îi ajută nimeni în ceea ce privește educația și sarcinile școlare. Și în cazul lor, dar mai ales în ceea ce-i privește pe copiii de gimnaziu, singura lor „țintă” este să nu provoace rușine familiei dezmembrate, indiferent de zona de comportament vizată: situație școlară, morală și etică etc. Se confirmă faptul că cel mai mare sprijin îl au copiii de la părintele cu care locuiesc, în special mama, 50%, restul fiind ajutați de bunici, mătuși sau tata, 20% cumulativ, iar ceea ce surprinde este faptul că 30%

dintre copii nu beneficiază de niciun sprijin educațional din partea niciunui membru al familiei.

Pentru a verifica dacă există și altfel de preocupări din partea copiilor care sunt susținute de către părintele/părinții care se ocupă de îngrijirea și educația lor, copiii au fost întrebați ce activități desfășoară în timpul liber. În „febra online-ului”, copiii să profite de această libertate mai mult sau mai puțin impusă: 44% dintre ei, un procent foarte mare având în vedere marja de vârste la care s-a aplicat chestionarul, preferă să navigheze în mediul virtual, să-și facă noi prieteni, să cunoască alte medii care nu se aseamănă cu ceea ce trăiesc ei zi de zi.

Doar 24% dintre copii își sprijină familia care-i întreține la treburile zilnice, 22% neavând alte preocupări în acest sens. Doar 10% , respectiv 5 elevi au declarat că au și alte activități extrașcolare, acestea fiind susținute material de toți membrii familiei din care face parte, doar mama neputând să se descurce financiar.

În urma discuțiilor cu elevii ai căror părinți au divorțat, s-a constatat că problemele întâmpinate de către aceștia în mediul școlar au fost dintre cele mai diverse și în procentaj destul de mare. Astfel, cei mai afectați de lipsa tatălui sunt copiii mai mici, din învățământul primar, derivând de aici și problemele de comportament, de comunicare și dezechilibrele emoționale cu care se confruntă în mediul școlar. La copiii de nivel gimnazial, principalele probleme regăsite sunt cele legate de comunicare, comportament și lipsa prietenilor. Comparativ cu cei mai mici, problemele liceenilor sunt de natură emoțională, certurile cu adulții din jur regăsindu-se pe primul loc, urmate fiind de lipsurile financiare, știut fiind faptul că influența anturajului este foarte mare la această vârstă și necesitățile lor sunt mult mai diversificate.

Pentru o analiză cantitativă și calitativă în ceea ce privește atitudinea elevilor față de școală și cerințele mediului educațional, precum și rezultatele lor la învățătură și comportament, înainte și după divorț, am *administrat al doilea chestionar cadrelor didactice* care lucrează zi de zi cu copiii care au părinți divorțați. Pentru a studia influența divorțului asupra reușitei școlare, prima întrebare a fost folosită la ambele categorii de subiecți, elevi și cadre didactice, rezultatele fiind evidente. 68% dintre cadrele didactice chestionate și 46% dintre elevi consideră că divorțul părinților afectează drastic activitatea școlară. Și în ceea ce privește afectarea relațiilor de prietenie și colegialitate, elevii sunt mai marcați de acest fapt, 20% dintre ei se declară nemulțumiți de influența pe care a avut-o divorțul părinților asupra relațiilor sociale pe care le aveau înainte de această schimbare.

S-a valorificat apoi situația rezultată din răspunsurile cadrelor didactice privind atitudinea observată la copiii cu părinții divorțați asupra școlii și cerințelor sale educaționale. Majoritatea cadrelor didactice sunt de acord că divorțul părinților afectează activitatea școlară a copiilor, scăzând foarte mult interesul acestora față de școală, mai ales în primul an după evenimentul dramatic din familie.

72% din părerile dascălilor converg spre concluzia că elevii își pierd din interesul pentru școală, iar rezultatele lor școlare au scăzut în valoare după divorț. Este normal că fără un sprijin real al părinților, școala nu poate realiza obiectivele educaționale, oricât de competenți ar fi educatorii, mai ales în rândul populației școlare cu vârstă mică. Regăsim un procent de 17% dintre cadrele didactice care au observat unele manifestări de comportament problematic la unii elevi care nu mai au supravegherea activă a părinților. Cei care sesizează mai bine afectarea globală a întregii activități școlare a elevilor sunt învățătorii (75%), spre deosebire de profesori (50%).

Pentru a putea studia influența divorțului asupra reușitei școlare a elevilor, am cerut cadrelor didactice să-și exprime opinia în ceea ce privește ponderea mediilor mari și mici ale copiilor înainte și după divorț, încercând să vedem dacă acest proces și-a pus amprenta într-un mod pozitiv sau negativ asupra rezultatelor școlare. 75% dintre cadrele didactice au afirmat că la disciplinele predate, mediile elevilor care au parcurs o perioadă grea, traversând divorțul părinților lor, au scăzut semnificativ, în timp ce 16% au declarat că mediile au rămas la același nivel ca înainte de divorț. Aceste date sunt relevante întrucât se observă o scădere îngrijorătoare a notelor după procesul de despărțire a părinților și perioadele de acomodare de după separare. În ceea ce privește interesul părinților pentru activitatea școlară a copiilor, menținerea unei legături stabile și corecte cu persoanele abilitate din cadrul școlii pentru supravegherea și controlul eficient al copiilor, răspunsurile cadrelor didactice sunt mai mult decât elocvente. După divorț, preocuparea părinților pentru situația școlară a copiilor a scăzut semnificativ, doar 57% dintre ei mențin legătura cu profesorii, iar dintre aceștia, ponderea cea mai mare o au mamele (90%).

Concluzii

Copiii aflați sub incidența divorțului sunt marcați de numeroase probleme psihologice, relaționale, sociale și școlare. Reacția lor este diferită în funcție de vârstă, gen, timpul trecut de la ruptura intervenită între părinți, calitatea relației trecute și prezente cu fiecare dintre aceștia, climatul caracteristic relațiilor dintre ei în timpul și după separare, raportul cu frații și surorile. Reacțiile se manifestă cu cea mai mare intensitate în primul

an după separarea părinților. Cu timpul, se atenuază, dar nu în toate cazurile. Divorțul părinților și-a pus amprenta asupra rezultatelor școlare, 75% dintre cadrele didactice declarând că mediile școlare ale elevilor lor au avut o scădere semnificativă față de momentul inițial al procesului de învățământ, afectând negativ parcursul normal al școlarității fiecărui subiect, confirmând prima ipoteză a studiului. Scăderea reușitei școlare a acestor elevi este explicabilă din multe puncte de vedere.

O ambianță familială frământată de tensiuni, o atmosferă sufocantă a căminului prin inegalitatea atitudinilor părintești, lipsa de afecțiune dintre soți, „colorată” de viciile și neînțelegerile dintre ei, de certuri, acte de violență, o integrare insuficientă a familiei în viața socială și școlară, constituie tabloul unui mediu nefavorabil dezvoltării normale a copilului. „Primele reacții de neadaptare, justificate de conștiința de a fi frustrat se nasc într-un asemenea climat de dezechilibru, de tensiune, de conflicte familiale.”²⁰

Este firesc ca, fără sprijinul activ al părinților, școala nu poate realiza obiectivele educaționale, oricât de competenți ar fi educatorii. Datele privind importanța familiei (sau altfel spus, influența divoțului asupra copiilor) sunt susținute și de răspunsurile date de elevi, cât și de învățători și profesori la cele două chestionare. Solicitându-le celor două categorii de subiecți câte o opinie despre divorț și influențele acestuia, putem spune că răspunsurile sunt aproximativ apropiate: 46% dintre copii și 68 % dintre cadrele didactice consideră că divorțul părinților afectează activitatea școlară și rezultatele la învățătură ale elevilor. Majoritatea cadrelor didactice sunt de acord că a scăzut interesul copiilor pentru școală - 72% , iar 28% consideră că apatia intelectuală care se manifestă intens la copiii din familiile monoparentale este semnificativă și necesită atenție, *confirmându-se în acest fel prima ipoteză a acestei cercetări.*

Din analiza răspunsurilor copiilor la întrebările legate de relațiile familiale înainte și după divorț, reiese faptul că problemele copilului traumatizat de experiența divoțului nu se reduc la cele generate de cauzele divoțului. Acestea dispun de o continuitate generată de atitudinea părinților după pronunțarea divoțului. Dacă, în ceea ce privește cauzele percepute de copii, aceștia au identificat în egală măsură mai multe posibile motive (31% lipsa timp îndelungat a unui părinte de acasă, 23% violența verbală și comportamentală, 22% alcoolul), relațiile părinților după divoț au fost catalogate ca rele și foarte rele la majoritatea cazurilor (încărcate de resentimente dintre foștii soți).

²⁰ Kulcsar T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1987, p.69

Aceste relații reci au ca rezultat indiferența unuia dintre părinți față de copii. În cercetarea de față, mamele sunt cele care dețin în majoritate custodia copiilor (85%), iar tații dețin un rol incert în educația copiilor, deoarece 72% dintre subiecții elevi își văd tatăl rar, foarte rar sau chiar niciodată. 45% nu cunosc ocupația tatălui. Și cadrele didactice au sesizat după divorț o preocupare mult mai mică a părinților pentru situația școlară a copiilor (57%) și că cele mai interesate sunt mamele (90%). Această îndepărtare a unui părinte îl poate afecta serios pe copil.

Dacă mama asigură „căldura afectivă” indispensabilă dezvoltării structurilor de cunoaștere și învățare, tatăl reprezintă autoritatea și universul social, deci rolurile celor doi sunt la fel de importante. Neînțelegerile dintre părinți, ale căror roluri sunt strâns complementare, pun în pericol sentimentul de securitate al copilului și, în cele din urmă, armonia dezvoltării personalității sale. Totuși, un procent de 18% dintre copii au apreciat caracterul pozitiv al divorțului părinților lor, acesta soluționând conflictele permanente din familie, asigurând totodată o atmosferă de calm și normalitate, chiar cu un singur părinte.

Cred că este vorba de acele cazuri marcate de violența domestică, infidelitate sau alcoolism, în care copiii își doresc mai degrabă separarea părinților decât continuarea tensiunilor permanente. Dar, față de situația anterioară divorțului, 62% dintre copii beneficiază doar de sprijinul financiar al mamei ca unic întreținător al familiei, 20% sunt susținuți de mama și bunici împreună. Aproape jumătate dintre subiecți au declarat că material se descurcă mult mai rău față de perioada în care părinții locuiau împreună. Este explicabil, având în vedere că odată pronunțat divorțul are loc și partajul bunurilor comune.

Faptul că 56% dintre copii au declarat că nu-și doresc să facă parte dintr-o nouă familie prin recăsătorirea mamei/tatălui ne dovedește faptul că fiii nu mai vor să experimenteze tensiunile trăite și preferă liniștea și calmul unei familii monoparentale, chiar cu riscul unor lipsuri materiale inerente ce survin și din faptul că multe mame proaspăt divorțate sunt neangajate, șomere sau casnice. Doar că dirigenții și învățătorii acordă mai multă atenție acestor copii, asigurându-se completarea lipsurilor de care ei au nevoie: rechizite, cărți, suport electronic pentru învățământul online, măsuri luate local.

Se confirmă astfel că vulnerabilitatea statutului socio-profesional al mamelor în grija cărora se află copiii, veniturile scăzute, nivelul redus al resurselor materiale pentru întreținerea familiei își pun amprenta direct asupra nevoii de stabilitate, sociabilitate și educabilitate ale tinerilor, ducând astfel la un posibil eșec școlar. Legătura dintre nereușita

pe plan educațional al copiilor și monoparentalitate este dependentă și de situația economică a familiei, dependentă de statutul socio-profesional al mamei, care se depreciază în urma divorțului. Corelația anterioară (între monoparentalitate și eșec școlar) este prezentă în cazurile în care intervine și un nivel scăzut al veniturilor și o situație economică precară.

Studiind dinamica acestor stări de fapt putem concluziona că evoluția școlară a elevilor este profund marcată de divorțul părinților, dovedind faptul că pentru diagnosticarea reușitei școlare nu este suficientă doar cunoașterea inteligenței elevului, ci se impune și o cunoaștere a factorilor nonintelectuali, de personalitate și a mediului social și afectiv din care provine.

Bibliografie

1. Albușescu I, Catalano H., *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid de pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, București, Editura Didactica Publishing House, 2019
2. Dumitru , Ioan Al., *Consiliere psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2008
3. Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea veche, București, 2018
4. Gavreliuc, Alin, *Psihologia socială și dinamica personalității*, Editura Polirom, Iași, 2018
5. Iluț, Petru, *Sociopsihologia și antropologia familiei*, Iași, Editura Polirom, Iași, 2005
6. Mănoiu F., Epureanu V., *Asistența socială în România*, Editura ALL, București, 1997
7. Măță L., *Metodologia cercetării pedagogice*, Editura Alma Mater Bacău, 2018
8. Mihăilescu, Ion, *Sociologie generală*, Ed. Universității din București, București, 2000
9. Mihăilescu Ion, *Familia în societățile europene*, Editura Universității din București, București, 1999
10. Mitrofan I, Mitrofan N., *Elemente de psihologie a cuplului*, Ed. Șansa, București, 1996
11. Mitrofan I, Mitrofan N, *Familia de la A la Z*, Editura Științifică, București, 1991
12. I. Mitrofan, D. Buzducea, *Experiența pierderii și a durerii la copil*, Ed. Polirom, Iași, 2003
13. Newchurch A., *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of parents and teachers*. Unpublished work, 2017
14. Parkinson Lisa, *Separarea, divorțul și familia*, Editura Alternative, București, 1993
15. Pușcașu Daniela, *Influența mediului familial asupra dezvoltării personalității preșcolarilor*. Editura Miniperd, București, 2018
16. Stănciulescu, Elisabeta, *Sociologia educației familiale*, vol.II, Ed. Polirom, Iași, 2002
17. Stoica-Constantin, A., *Conflictul interpersonal*, (ediția aII-a), Ed. Polirom, Iași, 2018
18. Voinea, Maria, *Psihosociologia familiei*, Ed. Universității din București, București, 1996
19. Vărășmaș Ecaterina, *Educație timpurie*. București: Editura Arlequin, 2014
20. Zamfir, Cătălin, *Politici sociale în România*, Editura Academiei Române, București, 2020

Psihologia pozitivă și satisfacerea nevoilor psihologice de bază în mediul școlar

*Oana Bizău, Studentă, Universitatea "Petre Andrei" din Iași
Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Specializarea psihologie*

Rezumat

Scopul prezentei lucrări este sublinierea importanței aplicării principiilor psihologiei pozitive în satisfacerea nevoilor psihologice de bază în mediul școlar. În introducere sunt prezentate o serie de delimitări conceptuale cu privire la direcțiile de dezvoltare a aplicațiilor psihologiei pozitive și cu privire la satisfacerea nevoilor psihologice de bază (nevoile de autonomie, competență și relaționare) în mediul școlar. Un spațiu special este dedicat convergenței dintre perspectiva teoriei autodeterminării asupra nevoilor psihologice de bază și perspectiva psihologiei pozitive asupra acestora.

Cu privire la problematica abordată lucrarea prezintă o serie de meta analize și revizii sistematice de dată recentă care evidențiază interferența dintre psihologia pozitivă și teoria autodeterminării pe problematica nevoilor psihologice de bază. Meta analizele și reviziile sistematice ale literaturii pe problematica abordată au fost căutate în două baze de date internaționale PubMed Central (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) și PubPsych (<https://www.pubpsych.eu/>). Cuvintele de căutare utilizate au fost (teoria autodeterminării, nevoi psihologice, psihologie pozitivă („*self determination theory, psychological need, positive psychology*”).

În baza de date PubPsych au fost identificate 95 de articole dintre care: 10 publicate în anul 2017, 9 în anul 2018, 9 în anul 2019 și câte 11 în anii 2020 și 2021. În baza de date PubMed Central, utilizând strategia de căutare „Psihologie pozitivă SAU teoria autodeterminării ȘI elevi NU adulți” („*positive psychology OR self determination theory AND schoolers NOT adults*”) au fost găsite 117 meta analize și revizii sistematice realizate în perioada 2012-2021. Alte strategii de căutare în această bază de date au evidențiat un număr mai mare de meta analize și revizii sistematice realizate în aceeași perioadă.

Concluziile care reies din aceste studii relevă faptul că între aplicațiile psihologiei pozitive și teoria autodeterminării cu privire la satisfacerea nevoilor psihologice de bază în mediul școlar există importante convergențe care pot fi utilizate în conceperea unei bogate game de programe de intervenție.

Cuvinte cheie : psihologie pozitivă, teoria autodeterminării, nevoi psihologice de bază.

1.Introducere

1.1.Teoria autodeterminării, cadru general

Teoria autodeterminării adoptă conceptul de eudaimonie sau de autorealizare drept criteriu de existență a “stării de bine”, dar în plus, definește în mod explicit ceea ce se înțelege prin autorealizare și prin ce mijloace se poate ajunge la aceasta (Priceputu,2012). Teoria susține că oamenii au la bază, trei nevoi psihologice fundamentale și că satisfacerea lor este esențială pentru dezvoltarea, creșterea, integritatea și bunăstarea omului.

Când aceste nevoi sunt satisfăcute, organismul cunoaște starea de vitalitate (Ryan și Frederick, 1997), congruența internă (Sheldon și Elliot, 1999) și integrarea psihologică (Deci și Ryan, 1991). Această teorie explică condițiile în care starea de bine a unui individ este facilitată, mai degrabă decât împiedicată. Într-un cuvânt, acesta oferă o abordare psihologică și socială a conceptului psihologic de stare de bine (Ryan, 1995). Cele trei nevoi psihologice fundamentale propuse de teoria autodeterminării, nu acoperă însă toate sursele de motivație umană. Ele sunt, prin definiție, considerate ca fiind nutrienții specifici ai dezvoltării, integrității și stării de bine umane. Condițiile care sprijină autonomia, competența apartenența și fenomenul de motivație intrinsecă reprezintă procesul prototip de creștere psihologică (Deci, Koestnerși Ryan, 1999). Teoria autodeterminării arată, în plus, relația dintre nevoile de bază și stare de bine sau eudaimonie.

1.2. Psihologia pozitivă și teoria autodeterminării

Teoria autodeterminării (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000) a explorat legătura conceptuală dintre starea subiectivă de bine și cele trei nevoi psihologice înnăscute: autonomie, competență și afiliere. Teoria postulează ideea conform căreia individul va experimenta o stare subiectivă de bine optimă dacă cele trei nevoi vor fi satisfăcute. Cu alte cuvinte, drept consecință a satisfacerii nevoilor, indivizii vor dobândi o stimă de sine adecvată, vor experimenta sentimente și emoții pozitive și vor da dovadă de o stare fizică și psihologică de bine optimă.

O multitudine de cercetări realizate de Ryan și Deci confirmă asumțiile teoriei autodeterminării și faptul că satisfacerea celor trei nevoi-cheie este predictivă pentru bunăstarea și adaptarea individului . În plan fenomenologic, acțiunea autonomă este cea care provine dintr-un adevărat sine și a cărei cauzalitate este percepută ca venind din interior (Ryan, 1993). Este important a remarca, totuși, că prin prisma teoriei autodeterminării conceptul de autonomie nu implică strict decât proprietatea personală de a se afla în acțiune.

Într-adevăr, cineva poate avea un comportament „colectivist” într-o manieră independentă, precum și într-un mod non-autonom (Deci și Ryan, 2000; Ryan și Lynch, 1989).

Cea de-a doua nevoie fundamentală este nevoia de competență. Competența se referă la un sentiment de eficacitate al persoanei care se află în mediul său, fapt care stimulează curiozitatea, explorarea și deschiderea pentru provocări. Singură, eficacitatea nu este suficientă pentru crearea sentimentului de a fi competent, dar trebuie de asemenea să includă un sentiment de îngrijire personală pentru ca efectul să apară. Pentru cei care simt că este necesară relaționarea cu ceilalți, cea de-a treia nevoie fundamentală implică un sentiment de apartenență și sentimentul de a te simți interconectat cu persoane care sunt importante pentru persoană (Baumeister și Leary, 1995, Ryan, 1993). A simți atenția și simpatia celorlalți confirmă faptul că individul reprezintă ceva semnificativ pentru celelalte persoane și că se constituie ca subiect de preocupare din partea acestora.

1.3. Teoria autodeterminării în educație

Teoria autodeterminării (SDT; Deci & Ryan, 2000) adoptă o abordare multidimensională a motivației. Avem în vedere două tipuri de motivație și anume una care vine din interior și alta care vine din exterior. Acțiunile autonome sunt inițiate de un sentiment de alegere și voință personală, în timp ce acțiunile controlate sunt reglementate de presiuni externe sau interne (DeCharms, 1968). Motivația intrinsecă este privită deci, ca prototipul autonomiei (Deci & Ryan, 1985, 2000; Lepper, Greene și Nisbett, 1973). Când sunt motivați intrinsec, indivizii se angajează liber într-o activitate pur și simplu pentru plăcerea și emoția pe care le aduce, mai degrabă decât pentru a obține o recompensă sau pentru a satisface o constrângere (Deci & Ryan, 1985). Ei se percep pe ei înșiși ca agentul cauzal al propriului comportament (DeCharms, 1968). În schimb, motivația extrinsecă este de natură instrumentală.

2. Metode și materiale

Meta analizele și reviziile sistematice ale literaturii pe problematica abordată au fost căutate în două baze de date internaționale PubMed Central (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) și PubPsych (<https://www.pubpsych.eu/>). Cuvintele de căutare utilizate au fost (teoria autodeterminării, nevoi psihologice, psihologie pozitivă („*self determination theory, psychological need, positive psychology*”).

În baza de date PubPsych au fost identificate 95 de articole dintre care: 10 publicate în anul 2017, 9 în anul 2018, 9 în anul 2019 și câte 11 în anii 2020 și 2021.

În baza de date PubMed Central, utilizând strategia de căutare „Psihologie pozitivă SAU teoria autodeterminării ȘI elevi NU adulți” („positive psychology OR self determination theory AND schoolers NOT adults” au fost găsite 117 meta-analize și revizii sistematice realizate în perioada 2017-2021. Alte strategii de căutare în această bază de date au evidențiat un număr mai mare de meta-analize și revizii sistematice realizate în aceeași perioadă.

3. Rezultate

Cu privire la problematica abordată lucrarea prezintă o serie de meta-analize și revizii sistematice de dată recentă care evidențiază interferența dintre psihologia pozitivă și teoria autodeterminării pe problematica nevoilor psihologice de bază. Dintre articolele identificate în baza de date PubPsych (95 la număr), apreciem ca fiind maximal relevante. Au fost găsite un număr de 95 articole din care au fost selectate cele de interes. Studiile selectate sunt următoarele:

Bibliografie

1. (Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield, Koestener, 2014) *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation*,
2. (Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., Martens, R., 2014), *Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy*,
3. (Holzer, Lüftenegger, Käser, Korlat, Pelikan, Schultze-Krumbholz, Spiel, Wachs, Schober, 2021) *Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated*.

3.1 Motivația intrinsecă în performanța școlară

Primul articol analizat este *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation*, publicat în revista *Contemporary Educational Psychology* din data de 27 august 2014, autori Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield, Koestener. Acesta prezintă o mulțime de revizii sistematice, meta-analize și studii controlate, longitudinale. Se analizează relațiile dintre tipurile specifice de motivație și rezultatele școlare generale. Meta-analiza (Studiul 1) a indicat un rol potențial important al motivației intrinseci în predicția succesului școlar. Alte trei studii empirice asupra elevilor de liceu și colegiu din Canada (Studiile 2 și 3) și Suedia (Studiul 4) au arătat că motivația intrinsecă a fost singurul tip de motivație care a fost asociat în mod constant pozitiv cu performanța școlară pe o perioadă de un an.

3.2 Rolul motivației în psihologia pozitivă

Când sunt motivați intrinsec, indivizii se angajează liber într-o activitate interesantă pur și simplu pentru plăcere. Conform concluziilor relevate de cele trei studii, motivația intrinsecă este cel mai bun predictor pentru performanța școlară. Deasemenea, efectele motivației pozitive pot fi observate pe termen lung, performanțele școlare ale subiecților care au primit acest tip de motivație fiind prezente și la mult timp după încheierea studiului. Participanții la studiu au descris motivul pentru care participă la cursuri prin „plăcere și satisfacție atunci când învață lucruri noi”. Acest studiu oferă un sprijin important pentru rolul benefic al angajării în activități școlare pe baza interesului și plăcerii.

Constatările pot servi pentru a oferi direcții practice pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, precum și pentru proiectarea intervențiilor de promovare a rezultatelor școlare prin concentrarea pe stimularea intereselor elevilor pentru diferite discipline școlare sau domenii. Menținerea motivației intrinseci prin satisfacerea nevoilor bază, autonomia, competența și relaționarea poate fi susținută prin profesori (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1991; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Vallerandși colab., 1997). Constatările arată, de asemenea că părinții ar face bine să se concentreze pe a-și încuraja adolescenții să urmeze studii care sunt interesante și incitante pentru ei.

3.3. Teoria autodeterminării în performanța profesională a profesorilor

În studiul *Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy*, realizat de Andrea Klajnsen, Marjan Vermeulen și Rob Martens în 2014, autorii analizează felul cum satisfacerea nevoilor de bază influențează capacitatea de a inova, motivația intrinsecă și autoeficacitatea.

Comportamentul inovator al profesorilor și dezvoltarea profesională sunt aspecte importante ale educației de înaltă calitate. Se crede adesea că motivația influențează comportamentul inovator și dezvoltarea profesională a profesorilor. Scopul principal al acestui studiu este de a obține mai multe informații despre procesele motivaționale care contribuie la comportamentul inovator al profesorilor.

Folosind Teoria Autodeterminării, sunt abordate atât motivația intrinsecă, cât și satisfacerea nevoilor psihologice de bază. Datele sondajelor online de la profesorii din învățământul primar, secundar și profesional din Țările de Jos (n = 2.385) sunt analizate prin metode statistice avansate. Rezultatele arată că satisfacerea nevoilor psihologice de bază

influențează atât motivația intrinsecă, cât și autoeficacitatea ocupațională și că aceasta din urmă sprijină puternic comportamentul inovator.

3.4 Teoria autodeterminării în contextual pandemiei de COVID19

Având în vedere provocările pandemiei de COVID-19, studiul investighează rolul satisfacerii nevoilor psihologice de bază la adolescenți în ceea ce privește starea de bine și motivația intrinsecă. Principala provocare în contextul pandemiei pentru adolescenți a fost să studieze la distanță. Pentru acest studiu au fost strânse date din două țări, respectiv din Austria (Studiul 1) și Germania (Studiul 2). Cercetarea are o abordare multiplă asupra unor aspecte care au la bază teoria autodeterminării. După SDT, bunăstarea este înțeleasă ca fiind o satisfacere a nevoilor psihologice de bază, a aspectelor hedonice cât și eudaimonice.

Pe baza constatărilor anterioare, autorii au presupus că toate cele trei nevoi de bază, și anume competență, autonomie și afiliere, se referă la starea de bine și motivația intrinsecă pentru învățare. În orice caz, dovezile disponibile (de exemplu, Huber et al., 2020) sugerează că punându-se accentul mai mult pe autonomie și competență în școala online, adolescenții au fost nevoiți să exerseze suplimentar, autoreglarea. Autorii consideră că autoreglarea este importantă pentru stabilirea obiectivelor și pentru planificarea procesului de învățare. Deasemenea, autorii raportează corelații puternice între nevoia de competență și motivația intrinsecă pentru învățare precum și între autonomie și motivația intrinsecă pentru învățare.

4. Concluzii

În concluzie, remarcăm următoarele: afirmația vizând consolidarea și favorizarea stării psihologice de bine în cadrul mediului educațional este extrem de importantă și actuală. Astfel, subliniem necesitatea dezvoltării competențelor socioafective a actorilor educaționali, pentru a face față situațiilor complicate și generatoare de stres. Accentuăm importanța comunicării eficiente și calitative, interactivității, încurajării și a motivației – componente indispensabile pentru asigurarea stării psihologice de bine a actorilor educaționali (Batoc, 2021).

5. Bibliografie

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). *Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relation to dropout*. The Journal of School Health, 79, 408-415, doi:10.1111/j.1746-1561.2009.2428.x. Disponibil la <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>

Batoc, M., (2021), *Starea psihologică de bine în mediul educațional*, Disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-188-193.pdf

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. Disponibil la-<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Berkman, B. E. (2008). *Mitigating pandemic influenza*. *Journal of Public Health Management and Practice*, 14(4), 372–378. Disponibil la-<https://doi.org/10.1097/01.PHH.0000324566.72533.0b>

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York Disponibil la-<https://books.google.ro/books?>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Disponibil la-https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction*. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. Disponibil la-<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). *New well-being measures: Short scale to assess flourishing and positive and negative feelings*. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. Disponibil la-<https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000), The “What” and “Why” of goal pursuits: *Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11, 227-268. Disponibil la-https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci E.L., Ryan M.R. *Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction* // *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.

Deiner E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*, 1984, no.95, p.542-575

De Charms, R. (1968), *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. Disponibil la-<https://doi.org/10.31244/9783830942160>

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., Schober, B., (2021) *Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological needs satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning*. Disponibil la-

[:file:///C:/Users/Admin/OneDrive/Desktop/materialeKreaticon/Prezentare/Int%20J%20Psychol%20-%202021%20-%20Holzer%20-%20Students%20-%20basic%20needs%20and%20well%20-%20being%20during%20the%20COVID%20-%202019%20pandemic%20-%20A%20two%20-%20country%20study%20of.pdf](file:///C:/Users/Admin/OneDrive/Desktop/materialeKreaticon/Prezentare/Int%20J%20Psychol%20-%202021%20-%20Holzer%20-%20Students%20-%20basic%20needs%20and%20well%20-%20being%20during%20the%20COVID%20-%202019%20pandemic%20-%20A%20two%20-%20country%20study%20of.pdf)

Klaeijns, A., Vermeulen, M., Martens, R., (2014), *Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy* Disponibil la-<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1306803?scroll=top&needAccess=true>

Kahneman, D. E., Diener, & N Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: RussellSage. Disponibil la-
<https://irpi.ro/2012/03/starea-de-bine-subiectiva-si-teoria-autodeterminarii/>

Negovan, V.,(2022). *Psihologie Pozitivă Aplicată În Educație*. Meteors Press

Priceputu, M.,(2012) *Starea de bine subiectivă și teoria autodeterminării*. adresei:
Disponibil la-<https://irpi.ro/2012/03/starea-de-bine-subiectiva-si-teoria-autodeterminarii/>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Disponibil la-<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M.,(1993). *Developmental Perspectives on Motivation*. *Janis E Jakobs*,
https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=Lz8wrzVy7BIC&oi=fnd&pg=PA1&dq=RM+Ryan,+1993&ots=KlpZB5lllW&sig=JVdv5Az01v0ynLJ9Q5MIm7owjY0&redir_esc=y#v=onepage&q=RM%20Ryan%2C%201993&f=false

Ryan, R.M., Lynch, J.H.,(1989). *Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood*. *Child Development*, Vol. 60, No. 2 (Apr., 1989), pp. 340-356 (17 pages) Published By: Wiley Disponibil la-
<https://www.jstor.org/stable/1130981>

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). *Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support*. *Motivation and Emotion*, 28, pp.147–169

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. Disponibil la-
https://www.psicologia.unicampania.it/images/docenti_a_contratto/DeAngelis/materiale_didattico/InterventoPsicologicoNeiContestiEducativi/3_ART_2016-2017_TAYLOR_2014.pdf

Tuchină, T., Platon, C., Bolea, Z.,(2013). *Starea subiectivă de bine-semnificații și implicații*. Disponibil la-
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/20.%20Starea%20subiectiva%20de%20bine.pdf

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176

Motivația în activitatea de învățare a școlarului de nivel primar

Mona-Ionela CHIRIAC (FĂRCĂȘ), Masterand: Consiliere educațională și intervenție în orientarea școlară și vocațională

Argument

Motto: „*Motivația ne dă măsura receptivității noastre față de cunoștințe și gradul nostru de angajare în activitatea de învățare.*” Pavel Mureșan

Cred că majoritatea cadrelor didactice au auzit de la elevii lor afirmații de genul: „este greu”, „nu mă atrage deloc”, „nu-mi place” dar și de tipul: „am învățat ceva practic”, „nu știu cum, dar m-a atras, am participat cu atenție”, „un profesor ... altfel”. Ceea ce face diferența între aceste două tipuri de comunicări ale elevilor este motivația.

Educația nu trebuie să fie o sursă care să producă suferință, ci să placă, să fie de folos, să formeze elevi responsabili și care să fie motivați spre acțiune și schimbare. Un elev care nu simte niciun impuls sau nevoia de a acționa, este un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este un elev motivat. Important este ca elevul să manifeste interes pentru școală, să realizeze sarcinile școlare și să-și îndeplinească obiectivele stabilite.

Dar, motivația nu poate fi abordată în mod singular. Elevii manifestă grade diferite de motivare, ca intensitate și sunt sensibili la diferite tipuri de motivație. Un elev poate fi motivat să-și facă o anumită temă pentru acasă fiind împins de curiozitate sau interes pentru cunoaștere, altul dorește să obțină aprecierea profesorului, colegilor sau părinților. Un elev poate resimți un acut resentiment față de obligațiile școlare, pe care le îndeplinește, dar cu mare efort, în timp ce altul vede în aceeași sarcină școlară provocare, încântare.

Deși apelul la motivația intrinsecă este cea mai eficientă formă de mobilizare a elevilor, totuși, din cauza responsabilităților și a obiectivelor didactice, programelor încărcate și specificului unor discipline școlare, profesorii nu pot oferi elevilor numai sarcini școlare interesante sau plăcute, care să activeze forme intrinseci de motivare. Frecvent, sarcinile școlare sunt formulate ca obligații extrinseci, iar elevii trebuie să se achite de ele fie că le face plăcere, fie că nu.

Sunt considerate motivate extrinsec toate acele comportamente care sunt însoțite de sentimentul controlului sau a presiunii exercitate din afara subiectului, în timp ce comportamentele motivate intrinsec sunt cele conduse de voința individuală, generate de trebuințe sau aspirații personale și însoțite de sentimentul autonomiei și libertății. Pentru a

avea succes, este necesar să formăm un stil de predare învățare care să motiveze elevii, centrat pe argumentarea utilității, stimularea abilităților și competențelor existente.

În procesul de creștere a motivației elevilor pentru învățare, fixarea obiectivelor constituie o etapă importantă. Este bine ca orice cadru didactic să încurajeze elevii să-și asume obiective ambițioase sau să-i convingă să accepte obiectivele pe care și le propun, în funcție de interesele și aptitudinile identificate. *Stima de sine* are un impact pozitiv sau negativ asupra motivației și performanței școlare. Oferirea de feed-back pozitiv, atitudinea optimistă față de elevi, tratarea echitabilă a tuturor elevilor, comunicarea deschisă și caldă, răbdarea, tactul sunt abilități importante pentru un profesor care motivează învățarea elevilor.

Consider că motivarea și stimularea copiilor joacă un rol foarte important în viața acestora, de aceea, copiii trebuie motivați încă din ciclul școlar; pentru dezvoltarea gândirii, memoriei, limbajului, dezvoltarea lor intelectuală: copiii trebuie motivați să învețe. .

Scopul cercetării: Identificarea principalelor obstacole privind activitatea de învățare a elevilor și identificarea gradului de motivare a acestora în ceea ce privește activitatea școlară. *Obiectivele cercetării:* Identificarea procedurilor motivaționale utilizate în activitatea educațională cu elevii; Stabilirea unui program de intervenție care să ghideze copiii în vederea creșterii motivației pentru învățare; Identificarea factorilor motivaționali care-i determină pe elevi să aibă comportamente de învățare.

Ipoteza 1: Fetele sunt mai motivate în ceea ce privește învățarea decât băieții. Variabila dependentă: motivația pentru învățare. Variabila independentă: sexul participanților (fete/băieți). *Ipoteza 2: Motivația pentru învățare diferă în funcție de mediu.* Variabilă dependentă: motivația învățării. Variabila independentă: mediul urban/mediul rural. *Ipoteza 3: Motivația pentru învățare scade odată cu înaintarea în vârstă.* Variabila dependentă: motivația pentru învățare. Variabila independentă: clasa a III-a și clasa a IV-a. În cadrul acestei cercetări am folosit ca metodă de cercetare ancheta pe baza de chestionar adresată cadrelor didactice din ciclul învățământului primar și grila de observație aplicată pe elevi din ciclul primar. Cercetarea s-a desfășurat pe două eșantioane de participanți constituit din elevii claselor a III-a cu 21 de elevi și a IV-a tot cu 21 de elevi.

Comportamentele observate au fost următoarele: orientarea atenției spre solicitările cadrului didactic; rezvolarea sarcinilor în timp util; interesul față de informații noi; răspunsul oferit solicitarilor cadrului didactic; activitatea la ore; colaborarea cu colegii în timpul activităților; expectanțe față de recompense; motivația socială; implicarea în anumite

sarcini doar la insistențele cadrului didactic; realizarea doar a anumitor tipuri de sarcini.

Elevii care au primit un punctaj la aplicarea grilei între 42 și 34 de puncte au un nivel de motivație ridicat, cei care au primit un punctaj între 32 și 22 de puncte au un nivel mediu, iar cei care au obținut un punctaj între 22 și 18 puncte au un nivel scăzut de motivație. Interpretarea rezultatelor s-a realizat pe trei categorii. Se va observa diferența nivelului motivațional dintre fete și băieți, mai apoi, dintre elevii clasei a III-a respectiv a IV-a, iar în final, diferența nivelului motivațional dintre elevii din cele două medii, urban și rural.

Eșantionul de elevi a fost format din 42 de participanți - copii, cu vârste cuprinse între 9 ani și 11 ani. Dintre aceștia, 20 sunt de sex feminin și 22 de sex masculin. Cel de al doilea eșantion este format din 12 cadre didactice, cu vârsta cuprinsă între 28 și 51 de ani, dintre care 3 au sub 10 ani de experiență, iar 9 au peste 10 ani de experiență.

Cercetarea este de tip corelațional, aceasta s-a bazat pe un număr restrâns de persoane, studiind obstacolele care îi împiedică pe elevi să învețe, dar și identificarea factorilor care îi motivează. Ca metode utilizate, s-a folosit chestionarul și observația, pe un număr de 54 de participanți, dintre care, 42 de elevi și 12 cadre didactice. Pentru a identifica gradul de motivație pentru învățare pe care îl au elevii și ceea ce îi determină pe aceștia să învețe, am aplicat un chestionar cadrelor didactice.

Ca urmare a răspunsurilor date de către cadrele didactice am făcut o analiză asupra gradului de motivație al clasei. După aplicarea chestionarului am ajuns la concluzia că elevii sunt destul de motivați, dar în cele mai multe cazuri, aceștia sunt stimulați extern, așteptând laude și recompense. Chestionarul face referire la două categorii de elevi, elevii clasei a III-a din mediul urban și elevii clasei a IV-a din mediul rural. Un procentaj de 90% din elevi, așteaptă recompense atunci când își rezolvă sarcinile de lucru. Constatăm că elevii sunt motivați extern de recompense. Elevii au meritat în proporție de 90% recompensele pe care le-au primit; 10 din 12 cadre didactice, au răspuns cu da la această întrebare. Am stabilit că elevii sunt încurajați de recompensele pe care le primesc, laude, sau recompense materiale.

Aatunci când elevul nu manifestă nici o intenție sau dorință de a rezolva o anumită sarcină de lucru, este important și necesar să insistăm și să ajutăm elevul, până ce acesta reușește să rezolve sarcina de lucru. Sancțiunea își poate arăta eficiența ca metodă de motivare a elevilor să învețe, dar nu în toate cazurile. Sunt elevi care învață constrânși de frică, să nu fie certați de părinți dacă obțin un calificativ nesatisfăcător, dar există și cazuri în care sancțiunea îi descurajează pe elevi și aceștia decid să nu mai învețe.

Având în vedere rezultatul obținut anterior (8 din cele 12 cadre didactice aplică sancțiuni elevilor atunci când greșesc) răspunsurile primite fac referire la cele 8 cadre didactice. Unul dintre răspunsuri a fost „Să scrie, ceea ce au greșit, în mod corect, de cel puțin 5 ori”. Unii elevi primesc sarcini în plus la temă, sau calificative.

Putem identifica cât de motivați sunt elevii să învețe cu ajutorul itemului (7). Astfel, dintr-un total de 12 persoane chestionate, 3 au răspuns că nivelul motivațional al elevilor este 10, 4 cadre didactice au răspuns că nivelul motivațional la clasă este de 9, 3 persoane au afirmat faptul că elevii de la clasă au un nivel motivațional 8, iar două cadre didactice au clasat nivelul motivațional al elevilor la 7. Stimularea elevilor, ca și pedepsele, joacă un rol hotărâtor în dezvoltarea motivațională a acestora, deoarece elevii trebuie impulsionați să învețe și atunci când metodele tradiționale nu îi motivează. Este necesară folosirea unui alt mijloc pentru a-i stimula.

Unele cadre didactice, folosesc ca strategie de a motiva elevii recompense precum: stikere, recompense pe care le primesc la final de saptamână, în funcție de cum s-au comportat, cărți de lectură, vizite la bibliotecă, ieșiri în natură, diplome, le sunt prezentate noutăți și curiozități, se desfășoară anumite jocuri în care cei care au avut comportamente adecvate la anumite activități vor fi lideri de echipă, primesc laude în fața clasei sau uneori, când este cazul, aceștia sunt recompensați cu calificative. Ponderea cea mai mare au avut-o aprecierile verbale și calificativele, acestea fiind considerate mai accesibile de către cadrele didactice care au completat chestionarul.

Dintr-un total de 12 cadre didactice chestionate, 3 au spus că elevii de la clasă sunt motivați să învețe la Limba și literatura română, 4 au spus că elevii sunt motivați să învețe la Matematică, 3 au confirmat faptul că elevii sunt motivați să învețe la Științe ale naturii, iar două cadre didactice au susținut faptul că elevii dumnealor sunt motivați să învețe Limbi străine. Trei dintre cadrele didactice ne-au răspuns că unii elevi sunt „supărați”, dar răspunsul cu cel mai mare procentaj a fost „dezamăgire” și anume, 6 din cele 12 cadre didactice au dat acest răspuns. Unii elevi pot deveni anxioși deoarece nu primesc recompense atunci când este cazul, cred două din cadrele didactice chestionate iar unul dintre răspunsuri a fost că elevii devin frustrați.

În concluzie, pe baza rezultatelor obținute după aplicarea chestionarului, ne putem da seama că elevii sunt destul de motivați, astfel încât la itemul 7, s-au oferit răspunsuri care dovedesc acest lucru, dar, tot din rezultatele obținute ne putem da seama că motivația lor se

bazează pe recompense, stimulări și pedepsele pe care le primesc din partea cadrelor didactice.

Pentru a putea măsura gradul de motivare al elevilor pentru învățare am utilizat o altă metodă și anume *grila de observație*. Acesta a fost aplicată celor două școli, atât la cea din mediul urban cât și cea din mediul rural, pe un eșantion de 42 de subiecți dintre care 22 au fost băieți, iar 20 fete, aparținând claselor a III-a, respectiv a IV-a. Băieții au un nivel mediu de motivație (73%), ceea ce înseamnă că acest nivel este predominant, 18% dispun de un nivel ridicat de motivație, iar 9% de un nivel scăzut. Dintr-un total de 22 de băieți, 16 dintre ei au un nivel mediu de învățare, 4 nivel ridicat, iar 2 dintre ei au un nivel scăzut.

În cazul fetelor, potrivit rezultatele obținute se poate observa că acestea au un nivel ridicat de motivație predominant, adică 55% , un nivel mediu în proporție de 35%, iar 10% un nivel scăzut de motivație. Dintr-un total de 20 de fete, 11 au nivel ridicat de motivație, 7 nivel mediu, iar 2 nivel scăzut. Fetele sunt mai motivate în ceea ce privește învățarea în comparație cu băieții. În cazul fetelor, proporția celor cu nivel ridicat de motivație este 55% iar în cazul băieților, raportul ne arată că aceștia au un nivel ridicat de motivație în proporție de 18%. Ceea ce ne face să înțelegem că fetele acordă mai mult timp și atenție învățării, în comparație cu băieții, de aceea obțin rezultate mai bune și sunt mai motivate să învețe.

Elevii clasei a III-a au un nivel ridicat de motivație și anume 48%, nivelul mediu fiind de 43%, diferența făcând-o doar un singur elev, astfel încât dintr-un total de 21 de elev, 10 au un nivel ridicat de motivație iar 9% adică 2 elevi, un nivel scăzut de motivație. Rezultatele obținute ne indică faptul că în cazul elevilor de clasa a IV-a predominant este nivelul mediu de motivație în ceea ce privește învățarea, astfel încât, aceasta predomină cu un procentaj de 62%. Nivelul ridicat fiind regăsit în proporție de 29%, iar cel scăzut 9%. Asta însemnând că dintr-un total de 21 de elevi, 6 au un nivel ridicat de motivație, 13 un nivel mediu iar 2 un nivel scăzut.

Prin interpretarea rezultatelor se poate constata faptul că elevii clasei a III-a sunt mai motivați decât elevii clasei a IV-a. Unul dintre motive poate fi înaintarea în vârstă, astfel încât pe măsură ce elevii înaintază în vârstă nivelul lor motivațional scade și acordă cât mai puțin timp învățării și sarcinilor pe care le primesc la școală sau acasă.

Raportul ne arată că elevii din mediul rural au ca nivel predominant de motivație nivelul mediu, cu un procent de 62%, asta însemnând 13 dintre cei 21 de elevi. Elevii care au un nivel motivațional ridicat sunt în proporție de 29% iar cei cu nivel motivațional scăzut, în proporție de 9%. Prin interpretarea datelor obținute se constată faptul că elevii din mediul

urban au un nivel motivațional predominant ridicat(48%), 43% nivel mediu de motivație, iar numai 9% au un nivel scăzut. Din perspectiva mediului în care clasa își desfășoară activitatea didactică studiul ne arată că elevii din mediul urban au un nivel motivațional mai ridicat spre deosebire de elevii din mediul rural. Precizez că datele personale ale cadrelor didactice și ale elevilor nu ne preocupă și nu vor fi solicitate în vederea clasificării anumitor aspecte legate de eșantionare.

În baza rezultatelor obținute, am constat că *principalele obstacole* care determină lipsa de motivație a elevilor înregistrați sunt în primul rând eșecurile anterioare în învățare și lipsa interesului din partea elevilor, acest lucru reiese din rezultatele obținute prin aplicarea chestionarului. Totodată, atitudinea aversativă față de sarcinile de învățare și comunicarea inefficientă dintre elev și profesor este o barieră care determină lipsa motivației.

În urma rezultatelor obținute, s-a constat faptul că majoritatea elevilor au un nivel mediu motivațional, dar aceleași rezultate ne indică faptul că elevii au o motivație extrinsecă, astfel încât așteaptă să primească recompense după ce au rezolvat anumite sarcini de lucru și în mare măsură sunt stimulați de laudele pe care le primesc din partea cadrului didactic. Elevii sunt interesați să învețe sau să afle lucruri noi, dar au nevoie de exemple concrete, experimente și explicații suplimentare în anumite situații.

Într-un procent mai mic sunt și elevi care rezolvă doar sarcinile ușoare sau cei care rezolvă sarcini de lucru doar la insistențele cadrelor didactice, din acest punct de vedere, acei elevi necesită mai multă atenție și explicații suplimentare pentru a-i ajuta să înțeleagă și să își dorească să rezolve toate sarcinile de lucru, chiar dacă au un nivel mai ridicat de dificultate.

Program de stimulare a motivației pentru învățare

Scop: Creșterea motivației copiilor pentru învățare prin intermediul unor activități interactive.

Obiective: O1: Dezvoltarea în rândul cadrelor didactice a unor abilități de proiectare interactivă a lecțiilor pentru copii; O2: Îmbunătățirea competențelor de adaptare a cadrelor didactice la specificul de vârstă și psihopedagogic al copiilor cu care lucrează; O3: Creșterea motivației elevilor, pentru implicarea în activități; O4: Creșterea motivației intrinseci în detrimentul învățării bazată pe motivație extrinsecă; O5: Combaterea tendinței copiilor de a abandona sarcinile de lucru dificile, care necesită efort suplimentar pentru a le rezolva; O6: Creșterea prin intermediul unui program de intervenție a motivației copiilor pentru învățare.

Activitatea	Titlul activității	Conținutul activității
I	Magia magneților	<p>În cadrul primei întâlniri se va desfășura o activitate de <i>Matematică</i> iar tema aleasă a fost magneții.</p> <p>În cadrul acestei activități li se va explica elevilor de ce magneții sunt magici(proprietățile magneților), se va discuta despre rolul și importanța acestora. Pentru ca elevii să înțeleagă lecția mai bine vor fi efectuate anumite demonstrații și experimente. Pe parcursul lecției elevii vor lucra pe grupe pentru ca activitatea să fie cât mai interactivă și interesantă. La final elevii vor fi recompensați.</p>
II	<i>Lupul și veverița</i> De Lev Tolstoi	<p>În cea ce privește întâlnirea II, în cadrul acesteia se va desfășura o activitate de <i>Limba și literatura română</i>. Elevii vor învăța o povestioară de Lev Tolstoi cu titlul „Lupul și veverița”. Și această activitate se va desfășura cu ajutorul unor metode cât mai atractive și pe placul elevilor. Pentru început vor primi informații cu referire la aceste două animăluțe și li se vor prezenta câteva curiozități. Li se va citi povestioara, doar anumite fragmente, după care elevii vor răspunde la întrebări. Se va lucra tot pe grupe, iar fiecare grupă va avea de rezolvat diverse sarcini de lucru.</p>
III	Emoțiile mele. <i>Cum să le înțeleg.</i>	<p>În cea de-a treia întâlnire cu elevii, se va desfășura o activitate despre emoțiile de bază, această activitate este propusă pentru disciplina <i>Educație civică</i>. În cadrul acestei activități, elevii vor învăța care sunt manifestările pe care omul le are atunci când simte una dintre aceste emoții. Activitatea se va desfășura pe grupe. Elevii vor primi diverse sarcini din partea cadrului didactic pe care aceștia vor trebui să le execute pentru ca activitatea să se desfășoare în condiții optime. Toate activitățile desfășurate vor urmări ca elevul să-și înțeleagă propriile emoții și să le poată controla în beneficiul lui. La final vor primi recompense.</p>
IV	Să ne reamintim!	<p>În cea de a patra întâlnire, se va susține o activitate de recapitulare la disciplina <i>Științe ale naturii</i>. În această activitate este vorba despre o călătorie în natură, pe care cadrul didactic a visat-o, dar având în vedere că a fost un vis, nu își dă seama prin ce locuri a fost, așa că le cere elevilor ajutorul pentru a desluși acest mister. În cadrul acestei activități se vorbește despre plante și animale, despre zonele geografice din care acestea fac parte, despre munți și câmpii și despre multe alte lucruri interesante din natură. Elevii vor</p>

		fi împărțiți pe grupe pentru ca activitatea să fie cât mai atractivă.
--	--	---

Rezultate preconizate. Dacă toate cele patru întâlniri se vor desfășura și se vor urmări respectarea tuturor obiectivelor din proiectele de lecție, mă aștept ca motivația elevilor pentru procesul de învățare să sufere modificări, în bine. Mă aștept în cadrul activităților elevii să comunice între ei în scopuri utile rezolvării anumitor sarcini de lucru, ajutându-se reciproc pentru a reuși să ducă la final orice sarcină indiferent de gradul de dificultate. Intervenția cadrului didactic să aibă loc doar dacă situația o impune.

Referitor la cadrele didactice, mă aștept ca acestea să se implice total în realizarea acestor activități, pentru a le face cât mai interesante și atractive pentru elevi, să respecte specificul vârstei și interese manifestate de aceștia. Prin alegerea acestor activități, am așteptarea ca elevii să își dezvolte și învățarea bazată pe motivația intrinsecă, de aceea, la două dintre activități am ales ca elevii să descopere conținuturile lecției și continuarea anumitor povești și conținuturile să fie formulate în așa fel încât elevii să manifeste interes pentru ceea ce urmează să învețe.

Recompensele și laudele pe care le primesc ar trebui să încurajeze elevii să învețe și să nu abandoneze sarcinile de lucru, indiferent de gradul lor de dificultate și totodată implicarea acestora în activitățile ce urmează să fie desfășurate. Pentru a încuraja elevii să răspundă întrebărilor pe care le primesc și pentru a crea o atmosferă cât mai favorabilă desfășurării activităților, conversațiile pe care cadrul didactic le poartă cu elevii ar trebui să fie cât mai deschise și utile.

Jocuri sau competiții, aceasta este forma sub care se vor desfășura majoritatea activităților alese și de aceea mă aștept ca elevii să fie cât mai atrași și cât mai dornici să participe la acestea. Am convingerea că, atât cadrele didactice care participă la cercetare cât și elevii, vor conștientiza toate avantajele pe care le aduc activitățile propuse spre a se desfășura și că elevii vor fi mai motivați să învețe, prin intermediul lor. În urma aplicării chestionarului și a grilei de observație, mă aștept ca opiniile cadrelor didactice și a anumitor comportamente ale elevilor în ceea ce privește motivația pentru învățare să sufere schimbări. Cred că impactul pe care îl va avea aplicarea acestui program de intervenție va fi cel așteptat, creșterea motivației pentru învățare a fiecărui elev implicat în aceste activități.

Concluzii

Examinând cu atenție nevoile elevilor din învățământul primar, am observat că aceștia simt nevoia de a fi stimulați în timpul desfășurării activităților de învățare. Mai ales

la finalul acestor activităților așteaptă să obțină anumite recompense. Forma dominantă a motivației de învățare este cea extrinsecă. Prin desfășurarea programului de intervenție propus mă aștept să dezvolt și motivația intrinsecă folosind diverse metode și procedee de învățare adaptate corespunzător activităților. Cadrele didactice trebuie să țină seama de specificul de vârstă și de profilul psihopedagogic al elevilor. Apreciez că prin acest tip de activități ar crește nivelul motivațional dacă desfășurarea acestora ar fi sub formă de jocuri, nu de lecții monotone care ar crea dezinteres din partea elevilor. O atenție deosebită trebuie acordată și sancțiunilor, mai ales a modului în care cadrul didactic le aplică. În orice fel ar fi sancționați elevii, trebuie să se ia în considerare faptul, că în urma sancțiunilor elevii pot fi motivați dar și demoralizați (așa cum se întâmplă cu majoritatea).

Scopul cercetării a fost să identificăm principalele obstacole privind activitatea de învățare a elevilor și identificarea gradului de motivare a acestora în ceea ce privește activitatea școlară. Prin aplicarea chestionarului și a grilei de observație s-a urmărit cu atenție scopul cercetării și s-a ajuns la concluzia că *principalele obstacole în ceea ce privește motivația învățării elevilor*, au fost: eșecurile anterioare în învățare; lipsa interesului din partea elevilor față de sarcinile de învățare și atitudinea aversativă față de acestea; comunicarea inefficientă dintre profesor și elev.

Prin desfășurarea activităților propuse în cadrul programului de intervenție am așteptarea ca aceste obstacole să fie îndepărtate iar elevii să fie cât mai atrași de activitățile de învățare. Mă aștept ca majoritatea cadrelor didactice participante la această cercetare să adopte acest tip de activități și să le adapteze nevoilor și așteptărilor elevilor. Pentru a putea desfășura și aplica în mod corespunzător această grile de observație, am participat la mai multe ore și activități desfășurate de elevii claselor a III-a și a IV-a din județul Neamț.

În urma aplicării atât a chestionarului, cât și pe baza grilei de observație, am observat că elevii sunt motivați extern, de recompensele, laudele sau pedepsele pe care aceștia le primesc din partea cadrelor didactice. Eșantioanele de subiecți au fost relativ mici, iar după aplicarea acestui program de intervenție se recomandă reluarea evaluării din punct de vedere științific, deoarece instrumentele de evaluare nu au fost standardizate.

În ceea ce privește cercetarea, am propus un program de intervenție, pentru a îndepărta obstacolele care îi împiedică pe elevi să fie motivați să învețe, dar totodată am propus activități interesante care să le stârnească interesul elevilor și să îi facă să fie dornici să afle lucruri noi. Acest program de intervenție a fost gândit în așa fel încât, elevii să își dezvolte ambele tipuri de motivație atât cea extrinsecă cât și cea intrinsecă. Am analizat și

adaptat literatura de specialitate în vederea realizării părții teoretice a lucrării de disertație.

Concluzia finală arată că elevii claselor primare au nevoie de mai multă motivație, deoarece aceasta influențează întreg procesul de învățare și implicit rezultatele acestuia. Sistemul educațional românesc trebuie să-și aducă contribuția într-o măsură mult mai mare la această formare a școlărilor mici, prin introducerea și adaptarea a noi forme de desfășurare a activităților care să crească gradul de motivare a tuturor elevilor.

Bibliografie

1. Ausubel, D. P., Robinson, F. G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
2. Barbu, A., *Motivația învățării și reușita școlară*, Editura Rovimed, Bacău, 2012
3. Birch, A., *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București, 2000
4. Bonchiș, E., *Psihologia Vârstelor*, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2004
5. Bonchiș, E., *Teorii ale dezvoltării copilului*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2006
6. Crețu, T., *Psihologia vârstelor*, Editura Polirom, Iași, 2009
7. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
8. Chircev, A., Cosmovici, A., *Psihologie pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
9. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010
10. Cuciureanu, M., *Motivația pentru învățarea în școală. Practici educaționale*, Editura Universitară, București, 2017
11. Dragu, A., Cristea, S., *Psihologie și pedagogie școlară, ediția a II-a, revăzută și adăugită*, Editura Ovidius University Press, Constanța, 2003
12. Elkind, D., *Child development* (apud Lerner R., Hulstshi D, 1983), 1976
13. Golu, F., *Aspecte motivaționale ale învățării la clasele I-IV*. Revista „Psihologie, Sociologie, Științele Educației”, Târgu Jiu, 2002
14. Golu, P., Zlate, M., Verza, E., *Psihologia copilului*. Manual pentru clasa a XI-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
15. Joița, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2008
16. Maslow, A., *Motivație și personalitate*, Editura Trei, București, 2013
17. Mih, V., *Psihologia Educațională*, Volum I, Editura Asociația de Științe Cognitive din România, Cluj-Napoca, 2010
18. Mitroi, D., R., <http://asociatia-profesorilor.ro/particularitatile-limbajului-la-scolarul-mic.html>

19. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999
20. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
21. Popenci, Ș., Fartușnic, C., *Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*, Editura Didactica Publishing House, București, 2009
22. Romanescu, C., *Jocul didactic în învățământul primar*, ediția a II-a revizuită și adăugită, Editura Rovimed, Bacău, 2017
23. Roșca, Al., *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*, Editura Institutului de Psihologie a Universității Cluj, 1943
24. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004
25. Schaffer, H.,R., *Introducere în psihologia copilului*, Editura Asociația de Științe Cognitive din România, Cluj-Napoca, 2005
26. Vallerand,EL, Pelletier, RJ, LG, & Ryan, RM, *Motivație și educație: perspectiva autodeterminării. Psiholog educațional*, 26, 1991
27. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice>

Formarea permanentă a cadrelor didactice pentru educația interculturală

*Gina Sonia Plopu; Marta Sabariego Puig; Núria Rajadell Puiggròs;
Universidad de Barcelona*

Calitatea, amploarea și flexibilitatea muncii profesorilor la clasă sunt strâns legate de dezvoltarea profesională, de modul în care cresc ca oameni și ca profesioniști. (HARGRAVES, A. (1996), Profesori, cultură și postmodernitate.

Rezumat

Articolul descrie învățarea pe tot parcursul vieții pentru educația interculturală. Prima secțiune descrie globalizarea și cerințele acesteia privind formarea integrată, colaborativă, bazată pe o abordare investigativă. A doua secțiune descrie modelul de formare permanentă care facilitează educația interculturală analizat din Propunerea de Formare permanentă a profesorilor în Catalonia. Spre final, tendințele internaționale care susțin dezvoltarea acestui model profesional care oferă sens în interculturalitate.

Cuvinte cheie: formare permanentă a profesorilor, interculturalitate, tendințe internaționale.

Abstract

The article describes lifelong learning for intercultural education. The first section describes globalization and its demands regarding integrated, collaborative training, based on an investigative approach. The second section describes the permanent training model that facilitates intercultural education analyzed from the Training Proposal of Catalonia. Finally, the international trends that support the development of this professional model that provides meaning in interculturality.

Key Words: permanent teacher training, interculturality, international trends.

În contextul internațional, în care educația se confruntă cu schimbări vertiginoase ca urmare a globalizării, educația interculturală este o temă de interes social datorită proporției tot mai mari de migranți din diferite culturi care se confruntă cu o nouă limbă, o nouă cultură și valori diferite. Învățarea pe tot parcursul vieții în acest context aduce cu sine nevoia care vine din practica educațională, în care dezvoltarea profesională colaborativă este necesară pentru depășirea acestor probleme actuale, care solicită metodologii active de învățare a elevilor migranți.

Globalizarea și cerințele ei privind o formare integrată, colaborativă, bazată pe o abordare investigativă

Fenomenul migrator din ultimii ani este unul dintre aspectele care marchează educația actuală nu doar la noi, ci și în Europa și în întreaga lume. Cultura actuală nu este omogenă, dar este complexă precum societatea în care trăim, și care cere o educație globalizată centrată pe studenți precum EEES¹ și OSD² din Agenda 2030 propun. Toate aceste schimbări necesită pregătire permanentă a cadrelor didactice, astfel încât aceștia să dobândească și să mențină competențele relevante necesare pentru îndeplinirea eficientă a muncii lor în sălile de clasă de astăzi. Formarea continuă a profesorilor este importantă pentru a se adapta la schimbările din domeniul educației și pentru a promova abordări interdisciplinare și colaborative, precum educația multiculturală și interculturală.

Schimbarea către școala interculturală și incluzivă, ca factor decisiv pentru creșterea calității educației pentru toți, este un obiectiv împărtășit și urmărit de practic toate sectoarele sistemului educațional. Apropos de schimbare și inovare, cunoaștem efortul depus de sistemul de învățământ în materie de inovare în aplicarea LOGSE³ în perioada 1990 -2004, modificările LOE⁴ în 2006, efort care a fost realizat în termeni generali dintr-o abordare formalizată , decontextualizat pentru numeroase sectoare educaționale și aplicarea LOCE⁵ din 2004 până în prezent care promovează o educație globalizată. De-a lungul acestor ani au apărut unele modificări de la LOE în 2006 și LOMCE în 2013 când a fost aprobată o rezoluție în comunitatea autonomă Catalonia de a oferi modalitatea de învățământ la nivel non-față (DOGC nr.6409, din 3.7 .2013), (Nuria Rajadell&Angel Marzo, 2019).

Aceste schimbări au fost impuse în școli prin diferite canale și procese și implică diferiți membri și agenți ai comunității educaționale. Așa este posibilă educația interculturală printr-un model de formare permanentă a profesorilor: un model de investigare sau cercetare. Globalizarea necesită pregătire integrată, colaborativă și de cercetare. Sistemul educațional din Catalonia oferă răspuns la nevoile tuturor elevilor și cetățenilor de-a lungul vieții, fără a ridica bariere de acces.

¹ Espacio Europeo de Educación Superior

² Objetivos de Desarrollo Sostenible

³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo

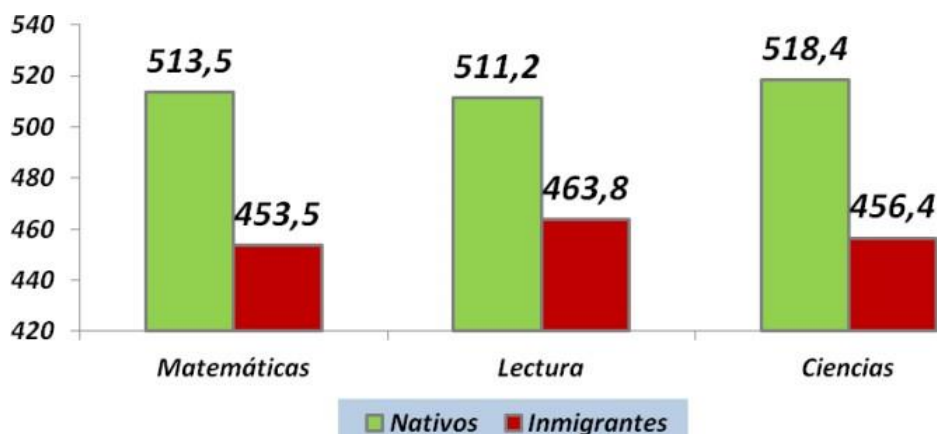
⁴ Ley Orgánica de Educación

⁵ Ley Orgánica de Calidad de la Educación

În anul școlar 2020-2021, afectat de circumstanțele excepționale generate de criza de sănătate cauzată de Covid-19, numărul global de elevi care nu au naționalitate spaniolă în învățământul nonuniversitar se ridică la 8.215.340, ceea ce reprezintă o scădere a numărului de elevi față de anul precedent, în urma scăderii numărului de studenți străini care a început acum doi ani, după deceniul precedent în care s-au înregistrat creșteri foarte semnificative. În ceea ce privește naționalitatea de origine, se evidențiază studenții din Europa, 31,7%, alături de cei din Africa cu 30,6%, ambii depășindu-i pe cei din America Centrală și de Sud, 27,7%, care erau majoritari. Pe țări, se remarcă Maroc (172.236 elevi), România (99.400), Ecuador (44.985), China (33.182) și Columbia (27.944 elevi).

Catalonia are o tradiție migratorie puternică. În anii 1960, Catalonia a întâlnit un flux migrator important din diverse sectoare ale teritoriului spaniol, Reclons, p.298, citat în (Bartolomé, 1997) iar în anii șaptezeci a experimentat primul flux migratoriu extern din afara Spaniei. În Catalonia, învață peste 160.000 de studenți migranți, 13% din numărul total de elevi. Centrele de învățământ sunt locuri de întâlnire și construcție educațională a traiectoriilor profesorilor și elevilor într-un cadru politic și cultural. Abordarea interculturală în școli pune în evidență diferențele culturale care ne definesc și în același timp ne condiționează relațiile sociale și personale.

Figura 1



Scorurile medii ale studenților migranți și nativi din Catalonia Sursa: baza de date PISA 2015

Rolul profesorilor în școlile interculturale și incluzive este transcendent. Rolul profesorilor este de consiliere, orientare și nu de transmitere de informații școlare a însemnat noi responsabilități și funcții sociale în domeniul educației, întrucât și-au asumat datoria de a promova un spirit de toleranță, respect și conviețuire în școală în contextul principiilor de egalitate de șanse și solidaritate (Essomba, 2007) citate în (Leiva, 2010).

În acest sens, merită subliniată importanța diferitelor studii care s-au dezvoltat în diferite domenii cu privire la perspectiva profesorilor în fața interculturalității (Bartolomé, 2002; Jordán și Castella, 2001; Lopez, 2001; Sabariego, 2002; Soriano, 2004 și 2007) atât din cercetări efectuate în contexte educaționale naționale, cât și din recenzii teoretice ale cercetărilor efectuate în țări din mediul nostru european. De fapt, aceste investigații au studiat cu precădere atitudinile și concepțiile educaționale ale profesorilor în fața existenței diversității culturale iar prezența elevilor din culturile minoritare constituie un element semnificativ pentru stabilirea proceselor de reflecție pedagogică și încorporarea de noi practici educaționale în activitatea lor zilnică.

Modelul de formare permanentă este o resursă care contribuie la îmbunătățirea proiectelor educaționale ale centrelor educationale și consolidează abilitățile profesionale ale personalului didactic, facilitând educația interculturală, printre altele, este un drept și o datorie a personalului didactic și este exercitat dacă este posibil în cadrul programului de lucru. Scopul formării continue a cadrelor didactice este de a contribui la îmbunătățirea rezultatelor și proceselor educaționale ale elevilor din centrele noastre prin consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

În mod tradițional, formarea profesorilor s-a bazat pe asumarea omogenității și pe modelul transmiterii de către experți infailibili, concepție ghidată de paradigma pozitivistă și raționalitatea tehnică, caracteristici ale epocii moderne. Modelul tradițional de formare a cadrelor didactice s-a caracterizat prin accentul pus pe dobândirea și stăpânirea cunoștințelor, în timp ce programa de formare s-a impus ca fiind fragmentată și guvernată de logica disciplinară și nu putea face față noilor realități și schimbări care se petrec astăzi. Ineficacitatea modelului tradițional de formare a cadrelor didactice prezintă ca o provocare nevoia de a se îndrepta către o nouă abordare a procesului de formare a cadrelor didactice, către abordarea investigativă în formarea cadrelor didactice.

Din această nouă abordare, societatea cunoașterii propune formarea cadrelor didactice nu pentru a acumula cunoștințe ci pentru a investiga, gândi, comunica, lua inițiativă, învăța să lucreze pe cont propriu și în grup și astfel să contribuie la dezvoltarea personală și colectivă. Conform acestui demers, profesorul trebuie să-și asume rolul în transformarea sistemului educațional, renunțând la concepția unei simple transmiteri a cunoștințelor și participând activ la investigarea propriei practici, la managementul clasei, a conflictelor, a centrului și în rezolvarea problemelor pe care le pune mediul lor educati si social.

Cercetarea educațională este percepută ca un proces creativ, autonom și auto-reflexiv, în cadrul căruia profesorul își critică interpretările asupra valorilor, credințelor și obiceiurilor comunității în care investighează. În cadrul acestui demers, formarea cadrelor didactice este

asociată cu cea mai practică și critică pedagogică și cu cercetarea din practică care pune preț pe capacitatea profesorilor de a-și construi propriile cunoștințe și care postulează predarea reflexivă ca o propunere multiplă care integrează predarea, învățarea și cercetarea.

Predarea sub modelul investigativ contribuie la dezvoltarea profesională a profesorilor, sporește munca în echipă și permite crearea unui curriculum integrat și incluziv.

Unul dintre actualii promotori ai acestui model de formare, Zeichner 1983, subliniază că de mai bine de 30 de ani problema „profesorilor ca cercetători de acțiune”, „profesorilor ca inovatori”, „profesorilor care se auto-direcționează” și „profesorilor ca observatori participanți” există o tendință care promovează nevoia ca cercetătorii și cei care elaborează propuneri de curriculum de a colabora cu profesorii atunci când caută răspunsuri la problemele școlare și ale clasei. În acest sens, cercetarea-acțiune este prezentată ca o perspectivă eficientă care, din punctul de vedere al personalului didactic, îi poate ajuta să găsească răspunsuri la problemele didactice, favorizând în același timp un model de pregătire care permite umplerea decalajului dintre cercetare și practică, precum le permite profesorilor posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de luare a deciziilor.

Unul dintre cele mai importante elemente care stau la baza acestui model este că cercetarea este importantă pentru profesori, prin intermediul ei detectează și rezolvă probleme și, în acest context, pot crește ca persoane.

Acest proces de formare poate contribui la schimbarea cunoștințelor, a gândirii profesorilor, la îmbunătățirea formelor de comunicare și de luare a deciziilor în grup. Când profesorii acționează ca cercetători, ei iau decizii mai bine informate despre când și cum să aplice rezultatele cercetării pe care o fac, experiența lor sprijină o mai mare colaborare între ei și învață să fie profesori mai buni, putând observa mai mult dincolo de imediat a individului și a concretului. Principala contribuție a acestui model este că începe să abordeze problemele importante ale școlilor prin colaborare între toate nivelurile și astfel crește așteptările care îi favorizează pe elevi, și care permite profesorilor să reflecteze singuri sau împreună cu colegii asupra problemelor care îi privesc.

Cercetările efectuate în domeniul formării permanente evidențiază că formarea permanentă a cadrelor didactice necesită un climat de colaborare și fără reticente în rândul cadrelor didactice, o organizare stabilă în centre care să susțină formarea și o bună relație cu Administrația; sprijinul real și eficient pe care îl primesc centrele, mai ales atunci când trebuie să își asume riscuri legate de experimentare, este mai important decât intențiile bune; Se consideră esențial ca la evaluarea rezultatelor instruirii, cadrele didactice să participe la proiectarea acestuia și să fie luate în considerare opiniile acestora; Cercetătorii au descoperit că doar atunci când profesorii văd că noul

program sau practică oferită lor va avea un impact asupra învățării elevilor, își schimbă în mod semnificativ convingerile și atitudinile.

Modelul de formare permanentă care facilitează educația interculturală analizat din Propunerea de Formare a Cataloniei

Formarea permanentă a cadrelor didactice din Catalonia este organizată de Departamentul Educației, gestionată de ICE²¹ și este orientată spre o descentralizare a formării, trecând managementul teritorial către CRP²²-uri. Pregătirea teritorializată este organizată de unitățile de servicii centrale ale Departamentului Educației și gestionată împreună cu serviciile educaționale teritoriale ale unei zone, creând astfel Servicii Educaționale Cuprinzătoare în fiecare zonă care obligă la reformularea formării permanente a cadrelor didactice în cadrul unei noi orientări strategice și servicii care interacționează în aceeași zonă și se implică în formarea permanentă a cadrelor didactice. Instruirea descentralizată este organizată zonal sau interzonal, (Colen, 2011)

Formarea permanentă a cadrelor didactice urmărește să răspundă nevoilor de formare ale centrelor de învățământ, profesorilor și personalului repartizat în centrele de învățământ, promovează formarea pe tot parcursul vieții prin oferirea de itinerarii de formare ghidată pentru a ajuta centrele în procesele sale de reflecție metodologică, ținând cont de faptul că Catalonia este o comunitate autonomă multiculturală. Formarea permanentă a cadrelor didactice este unul dintre pilonii strategiei europene de îmbunătățire a calității educației. În Catalonia, pregătirea permanentă se organizează în următoarele modalități: formare în centru- consiliere, pregătire internă în centru, ateliere de centru; instruire pentru centre – seminarii de coordonare, instruire a echipelor centrului, pregătire internă a centrului de rețea; training individual - workshop-uri, cursuri, seminarii, grupuri de lucru, conferințe, sejururi de formare în companii sau în străinătate.

Legea Educației din Catalonia stabilește că instruirea trebuie să includă evaluarea cunostintelor dobândite de către participanți. Scopul acestei evaluări de formare este de a identifica și verifica îmbunătățirile performanței cadrelor didactice orientate spre succesul școlar ca urmare a participării la acțiuni de formare și presupune depășirea satisfacției persoanelor care participă la activitățile de formare și concentrarea pe utilizarea și transferul acestora și că progresele metodologice în practicile didactice ca urmare a pregătirii, contribuie la îmbunătățirea rezultatelor studenților.

²¹ Instituto de Ciencias de la Educación

²² Centres de Recursos Pedagógicos

Studii recente privind predarea cercetării confirmă dezvoltarea abilităților de cercetare asociate cu formarea inițială a profesorilor, cum ar fi căutarea de informații și gestionarea proiectelor de cercetare pentru a răspunde situațiilor problematice identificate. De asemenea, dezvoltarea abilităților transversale, cum ar fi gândirea critică și munca în echipă, precum și abilitățile pentru transferul și comunicarea cunoștințelor, (Marta Sabariego Puig&Ana Belen Cano Hila&Begoña Gros Salvat&Begoña Piqué Simón, 2020).

Fenomenele migrației care apar în aproape întreaga lume au drept consecință, printre altele, că societățile actuale tind treptat să fie mai globalizate și mai multiculturale (OCDE, 2019; OECD, 2018). Din acest motiv, sistemele de învățământ trebuie acum să deservească elevi diverși, atât în ceea ce privește țara de origine, cât și mediul lor cultural și lingvistic. Această nouă situație impune acțiuni din partea administrațiilor, astfel încât sistemul de învățământ să fie capabil să integreze elevi din medii diverse în școli, mai ales acolo unde exista o proporție ridicată de elevi proveniți din imigație (TALIS, 2018).

Prezența recentă a fenomenului migrator în Spania și mai ales în Catalonia atrage după sine schimbări în sistemul educațional și în școli, ceea ce impune schimbări în formarea profesorilor. Pentru ca centrele de învățământ să înceteze să mai favorizeze modelele asimilaționiste și compensatorii, este necesară pregătirea cadrelor didactice care să reflecte modelul intercultural în clasă.

În ceea ce privește formarea cadrelor didactice în educația interculturală, este atât de important să ne îngrijorăm și să determinăm conținutul formării, cum ar fi sublinierea celui mai bun model sau strategie care ar trebui realizată pentru a favoriza această pregătire. Formarea continuă a profesorilor are aproape întotdeauna deficiențe. Pentru Bartolomé și alții (1997), profesorii trebuie să descopere și să reflecte asupra contradicțiilor dintre ceea ce propune planul educațional și practica acestuia la clasă, să învețe și să dezvolte în practică strategii pedagogice care favorizează procesele educaționale interculturale. De Vicente (1992) consideră că profesorii au nevoie de atitudini și valori democratice pozitive față de elevii migrați și nativi, (Checa F.&Soriano E, 1999).

Tendențele internaționale susțin dezvoltarea acestui model profesional care oferă sens în interculturalitate.

Calitatea formării profesorilor influențează nevoile lor viitoare de învățare odată ce își încep cariera profesională ca profesor. Nu există unanimitate în literatura de specialitate cu privire la impactul pe care formarea primită de profesori și experiența acestora îl are asupra eficienței lor ca profesori. Unele studii arată o relație limitată între formarea profesorilor, calificări și rezultatele studenților (Harris și Saas, 2011; Larsen, 2010). Alții, pe de altă parte, arată că există o relație pozitivă între formarea inițială și eficacitatea profesorilor (Ronfeldt și Reininger, 2012; G. Montalvo și Gorgels, 2013)

În unele țări europene, precum Luxemburg și Regatul Unit, învățarea pe tot parcursul vieții este responsabilitatea profesorilor, în altele precum Franța, Croația, Italia, Turcia, formarea profesorilor este responsabilitatea atât a autorităților educaționale de cel mai înalt nivel, cât și a autorităților locale, autorităților regionale, școlile definesc nevoile de formare.

În restul sistemelor de învățământ (Bulgaria, Estonia, Irlanda, Spania, Cipru, Malta, Portugalia, România, Slovenia, Liechtenstein, Muntenegru și Serbia), se pare că toți cei menționați mai sus ajută la determinarea nevoilor de formare și a planului de personal didactic. În cele mai multe cazuri, autoritățile de nivel înalt oferă un cadru general de priorități de top pentru sistemele lor de învățământ în ansamblu, în timp ce profesorii elaborează planuri bazate pe nevoile lor individuale. Autoritățile locale și școlile reunes ambele elemente în contextul planului de dezvoltare a școlii.

Așa se face că raportul TALIS evidențiază faptul că profesorii de diferite grupe de vârstă și experiențe exprimă nevoi de formare diferite în funcție de domeniu: competențe, noi tehnologii pentru predare, comportamentul elevilor și managementul clasei, predarea elevilor cu nevoi educaționale speciale, predarea într-un mediu multicultural, intercultural, sau cadru multilingv. Procentul de cadre didactice care solicită formare în „orientarea și consiliere profesională pentru elevi” și „predarea într-un cadru intercultural sau multilingv” prezintă variații minime de la o grupă de vârstă la alta, majoritatea cadrelor didactice exprimând un nivel ridicat de nevoie de pregătire în acest domeniu.

Potrivit (Eurydice, 2014)⁸, dezvoltarea profesională continuă este unul dintre pilonii strategiei europene de îmbunătățire a calității în educație. O ofertă de CPD de înaltă calitate este esențială pentru a se asigura că profesorii „dobândesc și mențin competențele relevante necesare pentru îndeplinirea eficientă a muncii lor în sălile de clasă de astăzi”. De asemenea, evidențiază importanța formării profesorilor, promovând abordări interdisciplinare, colaborative, în valori, precum și competențe digitale sau interculturale.

⁸ Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey)

Bibliografía

1. Bartolomé, M. (1997). *Diagnostico de la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L. Checa F. & Soriano E, .. (1999). *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
2. Colen, M. (09 de 05 de 2011). La formación permanente del profesorado a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de Zona. En C. E. Buisan, *Reflexiones sobre la formación del profesorado* (págs. 79-90). Barcelona: ICE. Obtenido de <https://campus virtual2.ub.edu>
3. Eurydice. (2014). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Luxemburgo.
4. Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 67-84.

5. Marta Sabariego Puig&Ana Belen Cano Hila&Begoña Gros Salvat&Begoña Piqué Simón, .. (2020). Competencia investigadora e investigación en la Formacion inicial del Docente. *Revista Educación*, 239-259.
6. Nuria Rajadell&Angel Marzo, (2019). Nuevos desafíos para una ducaión secundaria abierta ala inclusión. En .. Nuria Rajadell Puiggròs&Graça Dos Santos Costa&Claudio Pinto Nunes, *Educación e inclusión:Desafios formativos y curriculares* (págs. 17-38). Barcelona: Edicions Saragossa.
7. TALIS. (2018). *Estudio internacional de la enseñanza del aprendizaje*. Madrid, 2019.

Noile tehnologii în cercetarea sistemului psihic uman

Liviu Dordoruț Călcâi, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Petre Andrei Iași, doru75c@gmail.com

Abstract.

Sistemul psihic uman este un întreg univers care oferă posibilități de cercetare din ce în ce mai variate sub aspectul complexității, diversității tematicilor de abordare și a domeniilor de aplicabilitate ale noilor descoperiri. Modificarea trăirilor emoționale conexe amintirilor traumatice prin procedee neinvazive este un subiect care a preocupat oamenii de știință și care părea inabordabil cu puțină vreme în urmă. De asemenea, conexiunea psihică profundă realizată între doi subiecți umani prin intermediul transmiterii semnalelor de la nivelul sistemului nervos și mediată de dispozitive electronice a devenit de curând o nouă realitate greu de imaginat în lumina științei secolului trecut. Vom prezenta în acest material o serie de informații care au rezultat în urma cercetării sistemului psihic uman, a interacțiunii neinvazive cu acesta și care reprezintă punctul de plecare pentru soluții practice cu importanță științifică de necontestat. Dintre acestea, vom pune accent pe cele care vizează în mod direct îmbunătățirea performanțelor psihice prin intermediul fenomenului de neurofeedback precum și cele care oferă posibilitatea recuperării sau înlocuirii parțiale, temporare sau definitive a unor funcționalități pierdute ale corpului uman în urma unor evenimente de natură traumatică.

Cuvinte cheie: inteligență artificială, bio-feedback, editarea memoriei, sistemul psihic uman, tipuri de inteligență

1. Introducere

Abordarea neinvazivă în interacțiunea cu diversele componente anatomice și funcționale ale structurii corpului omenesc ocupă un loc central printre preocupările științei actuale, deschizându-se prin aceasta un evantai de posibilități de a obține informația, de a o procesa și de a extrage din aceasta tot ce poate fi folosit în prezent pentru a dezvolta aplicații și dispozitive complexe, cu destinație diversă, în domenii cum sunt medicina, psihologia, securitatea cibernetică și multe altele.

O tematică de interes major în lumea științifică este cea legată de inteligența artificială și de posibilitățile pe care le oferă aceasta în explorarea universului interior al ființei umane, în încercarea de a produce mașini mai eficiente și mai apropiate din punct de vedere funcțional cu aceasta. Este un

subiect controversat care a ridicat multe semne de întrebare și care, deși stimulează intens imaginația oamenilor de știință, prezintă limitări substanțiale pe care le vom detalia în acest material.

La baza multor aplicații ce vizează interacțiunea dintre om și dispozitivele electronice mai mult sau mai puțin inteligente se află fenomenul de neurofeedback, care reprezintă un mecanism de reglare și auto-reglare în buclă continuă a răspunsurilor oferite de două sau mai multe entități ale unui sistem pe baza efectelor produse de acestea și monitorizate în timp real și apărute în urma derulării acestui proces complex de inter-relaționare. (M. L. Smith, 2014)

2. Considerații teoretice

Vom prezenta pe scurt câteva noțiuni despre modul de funcționare al sistemului psihic uman, mecanismele sale esențiale, posibilitățile oferite de știința actuală și limitele acesteia în cercetarea și realizarea unor forme de inteligență artificială.

2.1 Sistemul psihic uman

Este un ansamblu de componente de natură psihică aflate într-o interacțiune complexă, ale căror efecte se reflectă și sunt în directă conexiune cu structura fizică a corpului uman. Aceste componente includ procesele, însușirile, activitățile psihice și mecanismele psihomotorii, dar nu se limitează doar la acestea. Există în acest moment multe întrebări provenite rându oamenilor de știință, al cercetătorilor care explorează acest univers psihic uman, care încă își așteaptă răspunsul. Din sfera proceselor psihice, putem enumera și aici mai multe categorii: raționale – senzoriale (senzații, percepții, reprezentări), logice (memoria, gândirea, imaginația), afective (emoții, afecte, sentimente, pasiuni), volitive (voința). Activitățile psihice cuprind limbajul, învățarea, jocul, munca, creația, iar în ceea ce privește însușirile psihice, putem enumera temperamentul, caracterul, aptitudinile.

Atenția și motivația nu pot fi încadrate în mod precis în nici una din aceste categorii, deoarece prima este o componentă globală care mediază legătura între toate elementele constitutive ale sistemului psihic uman, dar și între universul interior și cel exterior dar și între acestea toate și etajul superior al conștiinței. Motivația este un produs al mai multor componente ale sistemului psihic uman și are loc prin mobilizarea voinței într-o direcție precisă, suficient de bine definită. (Murariu, 2020)

2.2 Inteligența naturală

Inteligența este capacitatea de a sesiza și înțelege aspectele esențiale ale unei situații sau ale unui fenomen și de a reacționa în mod adecvat la acestea (dupa Hayes, Orrell, 1997, p. 229). Din punct de vedere etimologic, termenul (menționat în literatură prima dată probabil de Cicero), își are originea în alăturarea a două cuvinte de origine latină, ”inter” și “leggere”, ceea ce face trimitere la

ideea de a discrimina între și a lega, a pune împreună. Etimologic, inteligenta este capacitatea minții umane de a stabili legături, relații (Popescu-Neveanu, 1978, p. 362), pe baza vechilor cunoștințe dar și a noilor experiențe.

De-a lungul timpului, au existat multiple încercări de a defini cu mai multă precizie inteligența și de a-i studia mecanismele sale intrinseci. Alfred Binet a fost unul dintre primii psihologi care au studiat inteligența. În secolul respectiv (al XIX-lea), psihologia căuta esența conceptului de inteligență pornind de la funcțiile și fenomenele psihice elementare: senzații, timp de reacție, capacitatea de a asocia noțiuni, etc. Unul dintre marile merite ale lui A. Binet este acela de a afirma la acea vreme că diferențierea între indivizi nu se face la nivelul proceselor psihice elementare, așa cum se credea până în acel moment, ci la unul mai înalt, care cuprinde fenomenele psihice complexe. Printre acestea regăsim memoria, imaginația, limbajul, gândirea, înțelegerea și mai ales capacitatea de a rezolva probleme. Se puneau astfel bazele noțiunii de *inteligență globală* care este privită ca o structură dinamică de funcții cognitive și pe baza căreia a fost elaborat primul test de inteligență.

La începutul secolului XX, psihologul C. Spearman formulează teoria bifactorială a inteligenței, pe baza căreia acesta afirmă că orice aptitudine intelectuală are în componența sa doi factori, unul general de inteligență și unul specific unei aptitudini prezente la un individ.

Ulterior, un alt psiholog, L. Thurstone a demonstrat, cu ajutorul analizei factoriale, că inteligența este formată dintr-un grup de abilități independente, identificând un număr precis de șapte astfel de însușiri: înțelegerea verbală: capacitatea de a înțelege rapid sensul cuvintelor, al frazelor; fluența verbală: capacitatea de exprimare verbală; aptitudinea numerică: abilitatea de a lucra cu cifrele, de a efectua calcule; memoria; aptitudinea spațială: capacitatea de a imagina obiectele în spațiu cât și capacitatea de a le deplasa sau transforma tot pe plan mintal; rapiditatea percepției: abilitatea de a observa detaliile, de a stabili asemănări și deosebiri de natura perceptivă; abilitatea de a raționa deductiv și inductiv.

Este necesar să menționăm contribuția esențială a lui J. Piaget la studiul inteligenței din perspectivă psihogenetică, fiind cel care a elaborat celebra sa teorie a dezvoltării care cuprinde cele 4 stadii și care introduce conceptele de schemă și operație în acest context de cercetare științifică.

O nouă teorie despre dezvoltarea și diversificarea inteligenței aparține psihologului H. Gardner, care în 1983 menționează în lucrarea sa (*Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*) – existența mai multor tipare distincte care nuanțează acest concept din punct de vedere al tipologiilor fundamentale. Sunt prezentate astfel șapte tipuri de inteligență care se dezvoltă în mod independent pe baza condițiilor modelatoare (ereditate, mediu, educație) care acționează asupra

individului: inteligența lingvistică, implicată în vorbire, citire, scriere, învățarea limbilor străine; inteligența logico-matematică, utilizată în matematică sau pentru rezolvarea problemelor științifice; inteligența spațială, cu rol în orientarea în spațiu și în imaginarea modificărilor spațiale; inteligența muzicală folosită de compozitori, dirijori, interpreți; inteligența kinestezică, folosită de dansatori și sportivi; inteligența intrapersonală, cu rol în autocunoaștere, fiind capacitatea de a conștientiza emoțiile, motivațiile proprii; inteligența interpersonală, cu rol în înțelegerea altora și în stabilirea relațiilor cu alții.

Ulterior a fost elaborat și conceptul de inteligență emoțională, care cuprinde un set de însușiri și abilități ce definesc în ansamblu capacitatea unui individ de a recunoaște, gestiona și folosi emoțiile în demersul individual de îmbunătățire a vieții sale și de a se integra în colectivitate. Acest tip de inteligență este prezent în lucrările lui D. Goleman, dintre care cea mai cunoscută este cea apărută în 1985, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (Goleman, 1985). Componentele inteligenței emoționale se regăsesc printre însușirile și abilitățile complexe, care fac referire la autocunoaștere, autocontrol, motivație, empatie și stăpânirea abilităților sociale.

2.3 Inteligența artificială

Este o așa-zisă formă de inteligență pe care oamenii de știință au urmărit să o creeze și să o dezvolte prin intermediul unor sisteme electronice artificiale complexe, capabile de a interacționa în mod sistematic cu factorii de mediu, de a produce și efectua diverși algoritmi pe baza experiențelor anterioare cu scopul de a maximiza șansele de reușită pentru îndeplinirea unor obiective prestabilite.

Unii cercetători (Kaplan și Haenlein) au definit inteligența artificială ca fiind capacitatea unui sistem de a citi, schematiza și interpreta corect informațiile primite de la mediu, de a învăța din acestea și de a se adapta pentru a rezolva sarcini complexe. Termenul de “inteligență artificială” este utilizat în mod colocvial, neștiințific pentru a descrie mașinile care imită funcțiile umane cognitive și care sunt asociate cu învățarea și rezolvarea de probleme.

În dezvoltarea tehnologiilor relative la inteligența artificială se manifestă mai multe direcții care sunt focalizate spre exemplu pe realizarea unor mașini care simulează existența unei inteligențe exclusiv cognitive, cu scopul de a reprezenta și învăța din informațiile lumii înconjurătoare pentru a lua decizii noi sau a celor care reușesc să se apropie de unele caracteristici emoționale specific umane și care imită și unele abilități sociale.

Dintre problemele specifice care apar în dezvoltarea unor mașini cu inteligență artificială pot fi enumerate (Luger & Stubblefield, 2004): 1. Raționamentul pentru rezolvarea unor probleme complexe. 2. Reprezentarea cunoștințelor. 3. Planificarea unor etape. 4. Învățarea din experiențele

anterioare. 5. Prelucrarea limbajului natural. 6. Percepția și digitalizarea informațiilor de tip analog. 7. Deplasarea și manipularea obiectelor. 8. Inteligența socială. 9. Inteligența generală.

2.4 Limitele inteligenței artificiale

Toate aceste elemente care sunt abordate din punctul de vedere al inteligenței artificiale se lovesc de multe ori de probleme dificil de rezolvat la nivelul tehnic actual, în ciuda evoluției tehnologice care a cunoscut o creștere semnificativă, galopantă în ultimii ani. Oricât de mult s-ar strădui oamenii de știință să pășească peste pragul în care nu se mai poate face nici o diferență între om și o mașină care să imite perfect toată gama de caracteristici, însușiri, abilități, deprinderi specific umane, acest lucru este practic imposibil datorită unui aspect esențial. (Poole & Mackworth, 2017)

Atenția este elementul de legătură între toate componentele sistemului psihic uman. Motivația îndreptată acțiunile ființei spre un scop anume, care poate fi uneori chiar și un ideal greu de atins. Conștiința de sine a ființei umane, care este componenta ce produce ideea de entitate separată, de individualitate, nu este cel mai greu de modelat în cazul unei inteligențe artificiale. Vom putea realiza roboți care pot simula existența unei conștiințe de sine și care pot fi capabili să facă diferențierea între propria entitate fizică și celelalte entități cu care interacționează.

Ce este dificil de reprezentat în domeniul inteligenței artificiale este viteza atenției, care se traduce în termeni tehnici ca fiind rapiditatea prelucrării informației primite, stocate, inventariate, evaluate și reprezentate intern. Dar și mai dificil de imitat și aici chiar lucrurile ajung la limita posibilului care nu poate fi trecută în nici un fel, este capacitatea mașinii de a simula viața însăși în esența ei, nu doar în atributele sale de creștere, dezvoltare, reproducere și trecere în neființă.

Este imposibil practic pentru o mașină să dețină ceea ce doar ființele vii pot deține, și anume însăși viața inteligentă, în toată complexitatea ei. Nimeni până în acest moment nu poate afirma că a reușit să creeze viață înzestrată cu inteligență din materie, din neființă. Au fost încercări de a realiza acest lucru, rezultatele rezumându-se doar la crearea unei bacterii asemănătoare celor din aparatul gastric uman (E-coli), cu un genom redus față de cel al microorganismului care a fost produs sintetic. Evident, în acest stadiu nu se poate vorbi despre posibilitatea de creare a vieții care să poată înlocui o ființă umană, știința nefiind nici măcar în măsură să asigure continuitatea și stabilitatea așa-zisei vieți sintetizate în laborator.

Evoluția presupune printre altele și capacitatea de a crea comportamente de adaptare noi pornind de la experiențele anterioare prin învățare dar și prin achiziția constantă de alte noi informații obținute în urma interacțiunii cu mediul. Acest proces evolutiv este relativ lent dacă viteza de procesare a tuturor informațiilor rămâne constantă. Orice algoritm specific inteligenței artificiale

ajunge în impasul de a fi copleșit de cantitatea enormă și în continuă creștere de informații care trebuie procesate în urma dezvoltării sale. (Russell & Norvig, 2021)

Pentru a putea realiza o evoluție autentică într-un sistem dotat cu inteligență artificială, ar fi necesară creșterea continuă a vitezei de procesare și eficientizarea continuă a algoritmilor de învățare pentru a putea asigura fluența activităților ce simulează atributele specifice vieții umane. Acest lucru este practic imposibil în acest moment, din diverse motive.

În primul rând, întreaga manifestare fizică din Univers este de natură esențial analogică, iar mașinile necesită schematizarea și traducerea informațiilor analogice într-o formă mult mai simplă, pentru a putea evita suprasaturarea cu un volum imens de date care necesită prelucrarea în timp foarte, foarte scurt. Aceasta este de departe cea mai mare problemă a inteligenței artificiale. Orice eveniment, proces, manifestare din lumea fizică, în momentul stocării sale într-o formă sau alta (înregistrat ca imagine, sunet, succesiune de elemente senzoriale) va necesita un spațiu de stocare foarte mare dacă este de dorit reproducerea sa ulterioară cât mai exactă, dar niciodată completă.

Pentru stocarea unei informații analogice în format digital este necesară eșantionarea acesteia, adică preluarea de artefacte (fragmente mici) din acest complex informațional și apoi traducerea acestora într-o formă care permite înmagazinarea și stocarea pe un suport fizic sau virtual. Acest proces de eșantionare se produce cu pierderi de informație, care sunt cu atât mai mari cu cât viteza cu care este realizată această procesare este mai mică. Niciodată o informație de tip digital nu va putea conține în întregime totalitatea originală a celei analogice din care aceasta provine.

Altă problemă importantă a inteligenței artificiale ține de capacitatea de a extrage exact cea informație esențială dintr-un fragment analogic pentru a putea eficientiza și reproduce cât mai fidel originalul. Eficiența acestui proces de abstractizare și comprimare a informației analogice este foarte scăzută, deoarece nici măcar omul nu este capabil să recunoască de cele mai multe ori aspectele esențiale ale unei realități pe care încearcă să o acceseze.

În cazul unei inteligențe artificiale, acest proces de selecție a esențialului și de luare a unor decizii pe baza schemei deduse este și mai anevoios. Mașina va respecta întotdeauna algoritmul creat și implantat de către o ființă umană, de către un om de știință. Dacă acesta prezintă neajunsurile menționate anterior, este evident că replica nu poate fi mai performantă decât originalul. Modelul niciodată nu poate reproduce în totalitate caracteristicile aspectului pe care l-a modelat, ci este doar o schemă simplificată și redusă din punct de vedere al complexității. (Luger & Stubblefield, 2004)

Altă mare problemă a inteligenței artificiale este decizia pe baza experiențelor anterioare. Să nu uităm că algoritmi de inteligență artificială “învață” pe baza informațiilor primite din mediu, care

dacă sunt manipulate într-o formă care produce dificultăți de a le schematiza și stoca, atunci acest proces eșuează rapid și sigur.

Este relevant exemplul inteligenței artificiale dezvoltată în cadrul companiei Google, care nu este capabilă să ofere traduceri corecte ale unor texte dintr-o limbă într-alta decât cu mici excepții. Acest lucru se datorează atât dificultăților de prelucrare ale limbajului natural care este presărat cu expresii ce au înțeles diferit de cel al cuvintelor de bază din care acestea sunt compuse, cât și lipsei abilităților acestor algoritmi de inteligență artificială de a deduce sensul unei fraze sau idei din contextul exprimat la nivel global. Un alt exemplu este dificultatea de a simula și recunoaște ironia, umorul, aluziile, metaforele și alte forme de exprimare ale unor aspecte specific umane. Tot ce se poate simula cu ajutorul inteligenței artificiale în această direcție se bazează doar pe cunoștințele vechi, dar și acelea reprezentate schematic într-o formă redusă, care pierde mult din complexitatea esenței inițiale.

Viteza de procesare rămâne deci principalul impediment în acest moment pentru crearea unor forme de inteligență artificială care să se apropie cât mai mult dar niciodată perfect de inteligența umană. Așa cum am specificat deja, atenția este aspectul corespondent din universul sistemului psihic uman al acestei viteze de procesare a informației, care baleiază între toate componentele sale sub imperiul și în prezența permanentă a conștiinței și realizează conexiunile necesare între acestea. Din acest motiv, dificultățile care apar în dezvoltarea unor forme avansate de inteligență artificială sunt practic imposibil de depășit. (Russell & Norvig, 2021)

Lumea științifică actuală evoluează spre perspectivele oferite de noile descoperiri ale fizicii cuantice, care a deschis drumul realizării mașinilor și algoritmilor ce funcționează pe baza principiilor acesteia. Astfel, viteza de procesare a informației a crescut în mod dramatic față de vechile abordări clasice, dar acest aspect încă nu este suficient pentru a rezolva problema de bază a inteligenței artificiale, din cauza dificultăților de schematizare a cunoștințelor preluate din mediu, stocare și prelucrare cu cât mai puține erori ale acestora. Limitele învățării statistice în prelucrarea limbajului natural sunt evidente, datorită posibilităților de combinare practic infinite oferite de acesta. Specializarea obținută prin învățarea dirijată spre un domeniu restrâns conduce de asemenea la excluderea unui bagaj semnificativ de informații care sunt specifice altor domenii, ceea ce restrânge și mai mult performanța algoritmilor de inteligență artificială. (Luger & Stubblefield, 2004), (Russell & Norvig, 2021)

Pe lângă toate aceste aspecte menționate aici, putem aminti și faptul că deși prelucrarea informației este o problemă relativ realizabilă cu mijloace din ce în ce mai performante din punct de

vedere tehnologic, totuși, experiența subiectivă umană este extrem de dificil de modelat și imitat în cadrul unui sistem artificial. Modul în care se simte sau ar trebui să se simtă o entitate ca urmare a traversării unui proces sau fenomen este esența acestei trăiri subiective specifice organismelor vii.

Unii oameni de știință au remarcat și faptul că o formă de inteligență artificială care acumulează suficientă informație pentru a începe să devină autonomă va dezvolta mai devreme sau mai târziu mecanisme de apărare care o vor ajuta pentru a se proteja împotriva opririi sau distrugerii, prin accesarea unor resurse care să-i asigure continuitatea funcționării pe termen nedefinit.

Vom evita în acest context abordarea unor idei care țin de aspectele filosofice și religioase care ridică de asemenea mari semne de întrebare asupra posibilităților omului de a sonda cu mijloacele limitate ale minții sale marile mistere ale Universului. O serie de probleme de etică pot fi ridicate de asemenea în momentul dezvoltării unor forme avansate de inteligență artificială. Dintre acestea, cele mai importante par a fi cele referitoare la drepturile pe care le pot avea aceste entități, precum și răspunsurile la întrebări legate de modul în care ar putea fi evitată posibilitatea acestora de a face rău intenționat altor ființe și dacă ar putea fi considerate răspunzătoare pentru aceste fapte.

2.5 Implicații și limitări tehnologice ale interacțiunii cu sistemul psihic uman

Acestea se referă în mare parte la gradul de intruziune pe care îl putem accepta în ceea ce privește studierea universului psihic uman. Tehnicile invazive sunt nu doar costisitoare din punct de vedere financiar sau tehnologic dar mai ales prezintă riscuri vitale substanțiale, care nu sunt deloc neglijabile. De aceea, de fiecare dată când se va pune problema alegerii, vor fi preferate tehnicile cât mai puțin invazive, deși gradul de interacțiune cu sistemul psihic uman și cu structurile fizice ale corpului este mai redus, iar cantitatea de informații pe care o putem obține pe aceste căi este și ea mai scăzută.

Principalele probleme tehnice care pot apare în momentul interacțiunii cu sistemul psihic uman țin în mare măsură de limitările impuse de tehnologiile folosite și care pot genera erori de citire, interpretare sau scriere a informațiilor. Zgomotul de fond generat de aparatura electrică existentă și de câmpurile electrice prezente acum peste tot în lumea în care trăim pot perturba intens procesele de comunicare între subiectul uman și aparatura folosită în practica de cercetare. Este evident faptul că structurile psihice ale ființei umane vehiculează semnale de natură electrică pe tot cuprinsul sistemului nervos, fiind astfel influențabile de către câmpurile electromagnetice existente în mediul ambiant. Orice experiment realizat cu dispozitive electronice care vizează interacțiunea cu elementele fizice în care se reflectă activitatea sistemului psihic uman este supus unor factori perturbatori din acest motiv evident.

Pentru a micșora impactul acestor perturbații, sunt folosite filtre electrice și algoritmi de extracție și verificare a informației utilizabile care vor reduce erorile și eventual le vor corecta. Aceste etape de procesare reduc și mai mult cantitatea de informație care ajunge în final să fie folosită după ce a fost extrasă din contextul inițial. (M. L. Smith, 2014). Pe lângă toate aceste limitări legate de acuratețea informației, este necesar să menționăm că viteza de procesare a conținuturilor utile rămâne cel mai important factor care dictează în final calitatea interacțiunii dintre om și sistemele artificiale.

Sistemele noninvasive folosesc modalități de achiziție și reîntoarcere a informației spre subiectul de la care a fost preluată care nu implică vătămarea structurilor fizice sau psihice în nici un fel. Ele nu vor depăși prin construcția lor suprafața pielii sau nu vor produce vătămarea analizatorilor corespunzători organelor de simț.

Abordarea invazivă presupune implantarea de electrozi sau dispozitive în corpul subiectului prin care sunt preluate sau injectate semnale electrice, diverși stimuli sau chiar substanțe chimice. Aceste practici nu sunt acceptabile fără o bază juridică solidă, necesitând bineînțeles nu doar acordul subiectului, dar mai ales garantarea integrității sale fizice și psihice, precum și respectarea unor norme de etică implicite.

2.6 Feedback-ul în sistemele vii (bio- și neuro-feedback)

Este un fenomen prin care se produce învățarea de către organismele vii a unor comportamente pe baza efectelor produse de acțiuni și activități specifice care sunt modelate în mod continuu pe baza rezultatelor obținute în urma efectuării acestora.

Atunci când acest fenomen are loc la nivelul structurilor sistemului nervos, el poartă denumirea de neurofeedback. Acesta constă în preluarea unui semnal de natură electrică de la nivelul sistemului nervos, care are o semnificație internă pentru anumite funcții ale acestuia, și ulterior 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” mai bine și să își modifice propria funcționare pe baza acestor informații.

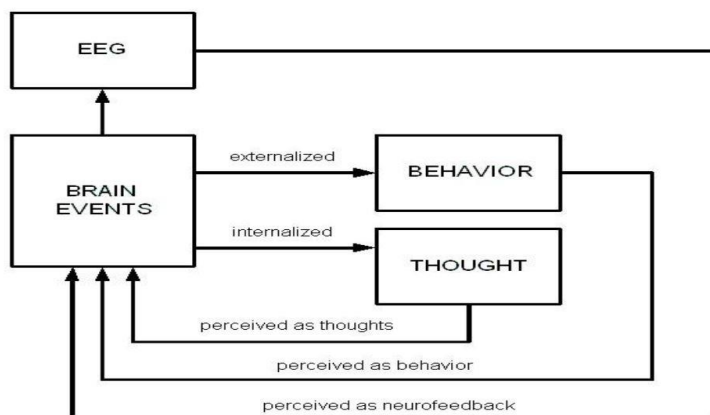


Fig. 1. Schema de funcționare a fenomenului de neurofeedback [sursa: (M. L. Smith, 2014)]

3 Noile tehnologii în cercetarea sistemului psihic uman

Vom prezenta pe scurt câteva aplicații practice ale noilor tehnologii în cercetarea sistemului psihic uman, care evidențiază un potențial important de dezvoltare pe direcțiile respective.

3.1 Editarea memoriei

Psihopatologia este direct interesată de acest subiect de cercetare în încercarea de a soluționa în mod simplificat problema amintirilor traumatiche. Deși aceste idei păreau desprinse din scenariile de film cu puțin timp în urmă, astăzi știința ne asigură de progrese importante în direcția realizării acestui vis care se află acum pe cale de a deveni realitate. Din punct de vedere funcțional, există două zone în care această intervenție asupra amintirilor (de orice natură ar fi ele, nu doar traumatiche), poate avea loc: prima, în faza inițială de stocare sau consolidare, și a doua, în faza de rememorare după recuperarea amintirii, numită și reconsolidare. (Elizabeth A. Phelps, 2019)

Marea provocare pentru aplicarea acestor tehnici în psihologia clinică este aceea că o amintire poate fi reprezentată la nivelul creierului în mai multe moduri, fiecare dintre acestea formând o rețea neuronală distinctă. Un eveniment traumatic produce forme multiple de reprezentare a amintirii. Spre exemplu, unele persoane pot stoca informații detaliate despre locul producerii aceluși eveniment. Expunerea acestuia la stimuli care prezintă o semnificație legată de eveniment poate induce o reacție emoțională puternică, exprimată prin răspunsuri defensive învățate, blocarea temporară a gândirii logice și trecerea sistemului nervos în stare de alertă, precum și prin alte elemente de excitație fiziologică. Aceste forme de răspuns la evenimentul traumatic, produse pe baza amintirilor stocate, sunt reprezentate în mod distinct prin conexiuni neuronale specifice.

Acest aspect poate prezenta atât avantaje, cât și dezavantaje în încercarea de a edita doar un anumit tip de răspuns. Spre exemplu, ar fi avantajos a se păstra o amintire legată de un eveniment

dar să fie șterse sentimentele negative sau răspunsurile defensive asociate acestuia. De asemenea, păstrarea răspunsurilor defensive relative la un eveniment a cărui amintire este destul de slabă.

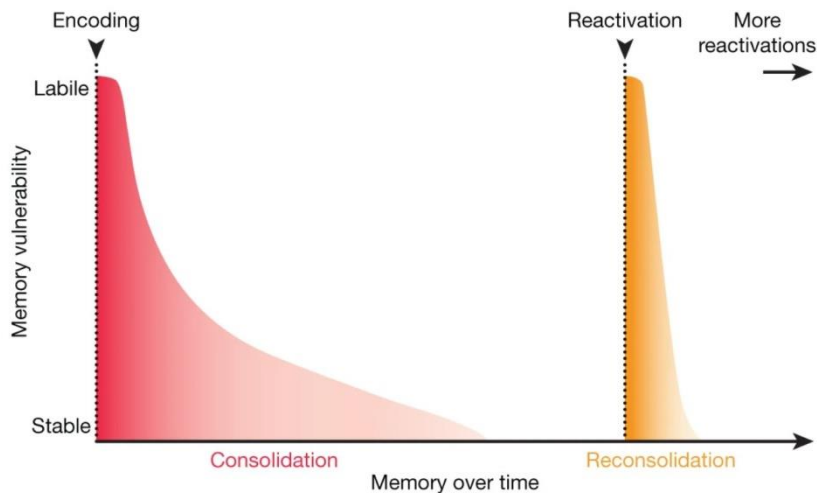


Fig. 2. Ferestrele de vulnerabilitate ale editării memoriei

(sursa: <https://www.nature.com/articles/s41586-019-1433-7>)

Majoritatea cercetărilor actuale se concentrează pe două tipuri de reprezentare: memoria episodică (mediată de hipocamp); și cea care stochează răspunsurile defensive (medicate de nucleul amigdalian). Majoritatea intervențiilor clinice sunt centrate pe reducerea obiceiurilor dezadaptative și a sentimentelor negative care sunt asociate cu psihopatologii. Consolidarea amintirilor poate fi un proces relativ lung, dar majoritatea tehnicilor de editare a memoriei vizează amintirile de la câteva minute până la o zi după codificarea lor inițială. Tehnicile care vizează reconsolidarea memoriei sunt în general eficiente pentru câteva minute până la câteva ore după reactivarea acelei amintiri. (Elizabeth A. Phelps, 2019)

Cu rare excepții, semnăturile neuronale chiar și ale amintirilor simple sunt de o complexitate ridicată și pot fi distribuite în tot creierul, ceea ce face imposibilă identificarea lor mecanică pentru editare. Pentru a aborda această problemă, cercetătorii s-au bazat pe descoperirea că ansamblurile neuronale care reprezintă amintiri unice sunt active în anumite momente și, prin urmare, pot fi vulnerabile la editare în aceste perioade specifice. Un astfel de moment este în timpul consolidării inițiale a amintirilor, care este un proces gradual de transformare și stabilizare care implică reactivări neuronale recurente ale memoriei atât în timp ce o persoană este trează, cât și în timp ce aceasta doarme. Procedeele de editare a amintirilor au la bază utilizarea unor mediatori chimici (substanțe) care facilitează acest proces, care este apoi continuat prin metode electronice cu ajutorul unor

dispozitive ce funcționează pe baza efectului de neuro-feedback sau prin cele clasice, care includ tehnici psihoterapeutice consacrate.

O serie de rezultate încurajatoare au fost obținute în studiile care au examinat dacă glucocorticoizii ar putea fi utilizați pentru a îmbunătăți efectele terapiei de expunere ca tratament pentru fobie și PTSD, ele evidențiind succesul acestor metode pe termen scurt. Terapia prin expunere se bazează pe ideea conform căreia expunerea repetată la un stimul amenințător (sau amintire) fără consecințe negative (respingere) are ca rezultat internalizarea și învățarea de către subiect a ideii că stimulul în cauză nu semnifică nici un pericol. Aceasta nu modifică puterea amintirii originale a amenințării sau a traumei, ci mai degrabă are ca rezultat formarea unei noi amintiri „sigure” care concurează pentru exprimare cu memoria amenințării. Deoarece învățarea amenințărilor este în general mai puternică, aceasta poate reveni chiar și atunci când dispariția are succes inițial, ceea ce poate explica parțial recidiva simptomelor clinice în urma terapiei de expunere.

Alte tehnici de editare a memoriei presupun consolidarea unor amintiri episodice în timpul somnului. Se folosesc forme de stimulare a simțului olfactiv cu scopul de a diminua răspunsurile defensive învățate anterior. O altă categorie de tehnici de editare a memoriei reunește o serie de metode cunoscute sub denumirea de uitare motivată sau direcționată. Astfel de procedee folosesc intenția de a uita unele evenimente sau de a suprima recuperarea lor, pentru a diminua memoria episodică ulterioară. De obicei, un eveniment traumatic este abordat terapeutic la vreme destul de îndelungată după producerea lui. În acel moment, se presupune că amintirile pentru evenimentul semnificativ din punct de vedere clinic sunt pe deplin consolidate, astfel încât editarea memoriei prin direcționarea consolidării ar avea puțin succes.

Din acest motiv, metodele de editare a reconsolidării amintirilor prezintă un mai mare interes științific în prezent. La reconsolidare, o amintire stocată anterior devine predispusă la perturbare sau modificare în urma reactivării sale sau rememorării. Un alt domeniu de aplicabilitate pentru aceste tehnici care privesc modificarea reconsolidării amintirilor este cel al abordării terapeutice în cazul adicțiilor. La fel ca amintirile evenimentelor traumatice, răspunsurile fiziologice și comportamentale învățate în cazul adicțiilor se diminuează dacă stimulul este prezentat în mod repetat fără a fi întărit de prezența obiectului care a generat dependența. (Elizabeth A. Phelps, 2019)

Rescrierea imaginilor este o altă strategie terapeutică care vizează amintirile emoționale unice. În această abordare terapeutică, pacienților li se cere să-și imagineze în mod cât mai clar un eveniment traumatic, iar apoi să modifice rezultatul sau detaliile evenimentului pentru a-l face

netraumatic și dezirabil. Această metodă se regăsește printre procedeele specifice tehnicilor de programare neuro-lingvistică (NLP).

Interacțiunea dispozitivelor electronice cu neuronii motori

Aplicațiile care au fost dezvoltate pe baza acestui tip de interacțiune sunt spectaculoase și au aplicabilitate imediată în tehnologia medicală, care urmărește redobândirea unui grad cât mai înalt al autonomiei pentru persoanele cu dizabilități. Evident, industria robotică este un alt beneficiar care consideră aceste informații ca fiind de mare interes.

Principiul de funcționare al acestei idei este bazat pe stimularea punctelor de contact ale sistemului nervos în care se poate realiza conexiunea cu neuronii motori care răspund de contracția unor grupe specifice de mușchi. În aceste puncte se injectează un semnal electric care produce contracția grupelor musculare vizate. Acest lucru este de dorit mai ales atunci când legătura dintre creier și neuronii motori respectivi este întreruptă sau diminuată în asemenea grad încât nu se mai poate transmite comanda necesară pentru controlul voluntar al musculaturii care este conexă acelor structuri nervoase. Acest aspect deschide deci perspectiva realizării unor dispozitive care vizează reanimarea grupelor musculare inaccesibile după un episod traumatic sau pentru o persoană cu dizabilități congenitale.

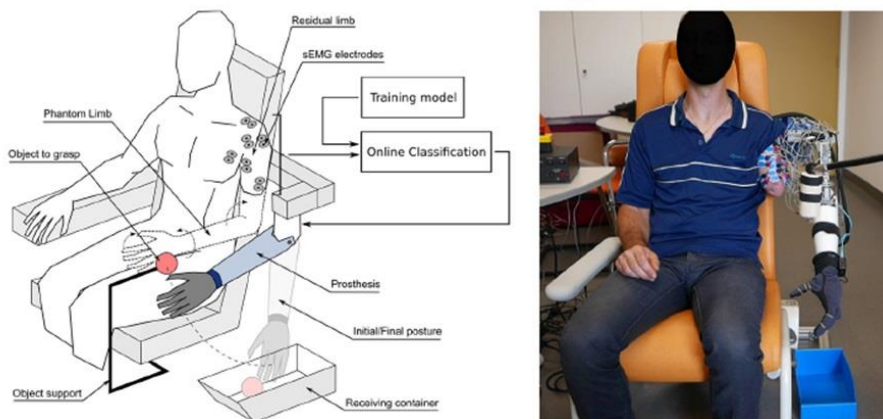


Fig. 3. Exemplu de dispozitiv care suplinește lipsa membrului superior stâng (sursa: <https://physicsworld.com/a/phantom-limb-movement-controls-a-robotic-arm/>)

Închiderea buclei de feedback poate fi realizată fie vizual, prin observarea directă a acțiunii produse de către dispozitivul electronic asupra structurii fizice, fie prin senzori suplimentari care pot declanșa alte comportamente care să suplinească la nevoie funcționalitățile pierdute sau diminuate și care să conducă informația spre creier prin ocolirea zonei nervoase afectate (unde conexiunea nervoasă este întreruptă sau diminuată).

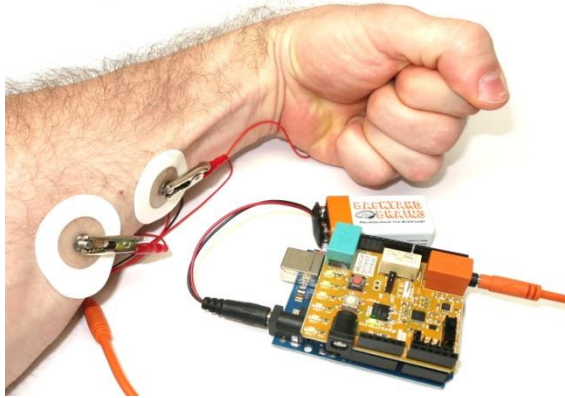


Fig. 4. Exemplu de stimulare a neuronilor motori

(sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/muscleSpikerShield>)

Interacțiunea dispozitivelor electronice cu neuronii motori este folosită pe scară largă în industria robotică, care a dezvoltat deja o serie de aplicații care vizează îmbunătățirea performanțelor fizice ale subiecților umani. Astfel, pe baza preluării de impulsuri electrice de la nivelul neuronilor motori, se pot realiza costume robotice, membre articulate, brațe robotice, și multe alte dispozitive de acest tip, care sunt dotate cu motoare electrice și schelete metalice care oferă o rezistență mecanică și o forță sporită de acțiune asupra lumii fizice care este mult deasupra posibilităților umane obișnuite. (Backyard Brains, 2022)

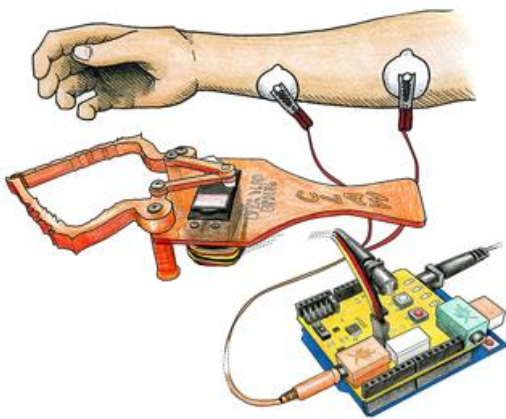


Fig. 5. Exemplu de dispozitiv care permite amplificarea puterii de strângere mecanică (sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/muscleSpikerShield>)

1.1. Interacțiunea complexă cu elementele sistemului nevos uman

Aceasta se realizează prin conexiuni multiple care au loc atât la nivelul neuronilor senzitivi cât și la cel al neuronilor motori, implicând de asemenea multiple căi de achiziție a informației și de întoarcere a feedback-ului. Această modalitate de interacțiune este folosită în aplicații complexe care preiau informațiile de la nivelul sistemului nervos, realizează o serie de acțiuni specifice și apoi

oferă și un feedback proporțional cu intensitatea acțiunii realizate sau cu amplitudinea informației preluate inițial, servind-o apoi la intrarea acestui lanț de evenimente și formând astfel așa numita buclă de bio-feedback.

Informația rezultată în urma interacțiunii poate fi folosită pentru a efectua stimularea electrică a structurilor neuronale ale sistemului nervos, producând astfel efecte de natură complexă, care se vor propaga ulterior în întreaga fiziologie a organismului uman. (Backyard Brains, 2022)

Un exemplu de astfel de interacțiune este cel care presupune citirea semnalelor electrice de la nivelul nervilor cranieni care se ocupă de expresivitatea facială. Folosind aceste informații preluate din aceste puncte, pot fi detectate diverse tentative de a schița orice expresie facială (spre exemplu clipitul sau privitul spre lateral sau în alte direcții).



Fig. 6. Amplasarea electrozilor pentru detectarea unor expresii faciale

(sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/EOG>)

Cu cât interacțiunea dintre subiectul uman și dispozitivele electronice oferă mai multă informație, cu atât șansele de a dezvolta aplicații din ce în ce mai performante sunt mai ridicate.

Acest tip de cercetare nu este rezervată doar oamenilor de știință, ci poate fi accesibilă chiar și la nivel experimental pentru publicul larg care este interesat de domeniul tehnic. Există în acest moment o gamă foarte largă de dispozitive de tip BCI (Brain-Computer Interface) care pot fi achiziționate la prețuri foarte accesibile și care pot constitui punctul de plecare al multor proiecte interesante. Un astfel de dispozitiv (BCI) preia informații de la nivelul nervilor cranieni prin intermediul unor puncte bine determinate și la nivelul cărora este detectabilă în mod specific o mică parte a activității cerebrale. Există peste 365 de astfel de puncte, răspândite pe toată suprafața corpului, dar există zone în care acestea sunt în număr crescut, reflectând astfel importanța crescută a acestora din punct de vedere neurologic.

Astfel, se pot folosi aceste evenimente detectate cu ajutorul dispozitivelor electronice pentru a pune în mișcare spre exemplu unele mijloace de deplasare electrice și care pot fi foarte utile persoanelor cu dizabilități fizice care le restrâng acestora posibilitățile de deplasare și de a fi autonome.



Fig. 7. Dispozitiv de deplasare controlat prin intermediul semnalelor electrice de la nivelul creierului (sursa: <https://me.mashable.com/tech-1/15034/dubai-based-whizz-kid-designs-mind-controlled-wheelchair-to-help-people-of-determination>)

În mod asemănător oamenii de știință pot avea acces la informații mult mai complexe, care pot fi folosite spre exemplu pentru detectarea stării de conștiență și care poate fi pusă în evidență prin măsurarea evenimentului de scurtă durată și de natură electrică produs între lobi frontal și parietal de la nivelul creierului (numit și P300). (Backyard Brains, 2022)

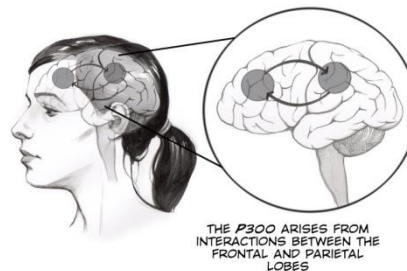


Fig. 8. Detectarea stării de conștiență (P300)

(sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/p300>)

Astfel se pot dezvolta aplicații de mare interes pentru domeniile în care păstrarea unui nivel de atenție crescut este obligatorie, și aici putem aminti de activitățile de mare risc sau de cele din sectorul securității militare. Astfel, se pot construi pe baza acestor principii de funcționare vehicule care pot fi comandate doar de anumite persoane, identificabile pe baza unor trăsături unice (caracteristici biometrice) și care sunt preluate și măsurate direct de la nivelul sistemului nervos.

Astfel de mașini pot fi acționate spre exemplu doar dacă persoana care le manevrează prezintă un nivel al atenției suficient de crescut pentru a le pune în mișcare.

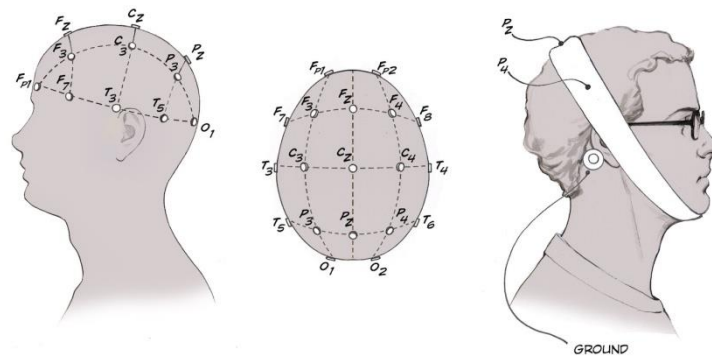


Fig. 9. Modul de amplasare al electrozilor pentru detectarea stării de conștiență (P300)

(sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/p300>)

Din aceeași clasă de aplicații complexe fac parte și cele folosite în psihoterapie, care funcționează pe baza efectului de neurofeedback. Există în acest moment o gamă foarte largă de dispozitive din această categorie a căror prețuri variază în funcție de complexitatea informațiilor preluate și prelucrate. Numărul mare de puncte de colectare a informației de la nivelul sistemului nervos uman presupune realizarea unor dispozitive mai complexe, precum și folosirea unor algoritmi de prelucrare a acestora cu o performanță mai ridicată, ceea ce justifică în mare parte costurile ridicate.

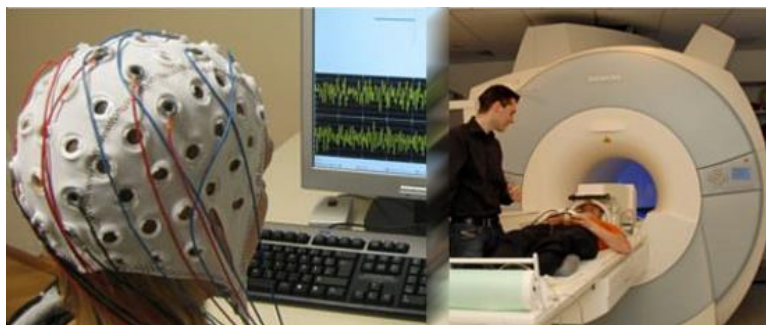


Fig. 10. Dispozitiv BCI folosit în cercetare

(sursa: <https://psychologie.uni-graz.at/en/neuropsychology/research/>)

Cu ajutorul acestor dispozitive, persoanele perfect sănătoase, interesate de creșterea performanțelor individuale sau a stării de bine pot beneficia de pe urma accelerării proceselor de învățare neuronală de la nivelul sistemului nervos. Este cazul meditatorilor, vindecătorilor sau chiar cel al unor persoane care doresc descoperirea și dezvoltarea potențialului personal, care de cele mai multe ori rămâne latent, nevalorificat în timpul existenței umane. În acest sens există multe evidențe

experimentale și realizări științifice care sunt cu adevărat fascinante și care oferă o mare deschidere pentru viitor. (Backyard Brains, 2022)

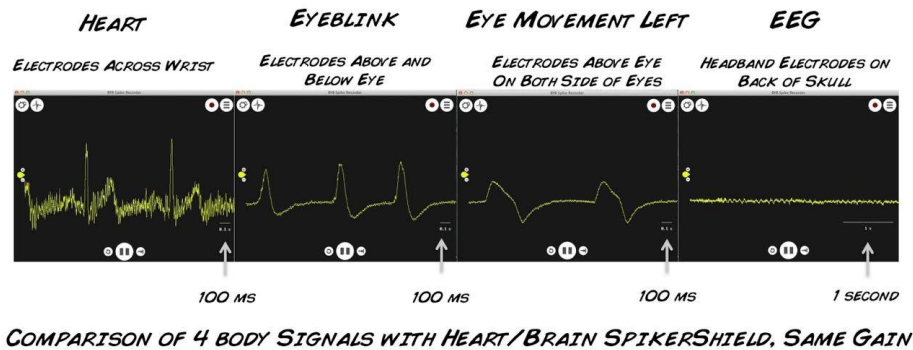


Fig. 11. Exemplu de monitorizare a activității electrice de la nivelul sistemului nervos uman (sursa: <https://backyardbrains.com/experiments/quantifyyoureeg>)

Există de asemenea aplicații 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).

Interacțiunea complexă între om și dispozitivele electronice poate constitui o sursă importantă de informații care pot folosi la dezvoltarea unor aplicații ce vizează creșterea puterii mentale, a imaginației și a capacității de memorare, de vizualizare și a voinței (J.H.Gruzelier, 2013), (Lydia Anna Weber, 2020),

Concluzii

Noile tehnologii au deschis largi orizonturi de cercetare pentru sistemul psihic uman care este încă mult prea departe de a-și fi dezvăluit toate misterele sale. Există încă multe întrebări care își așteaptă răspunsurile, multe idei geniale care așteaptă momentul potrivit pentru a prinde viață pentru a se materializa în realizări remarcabile în domeniul tehnologiei și neuroștiințelor.

Suntem încă departe de a realiza o mașină care să preia în totalitate și în mod absolut funcții sau atribute specific umane, referindu-ne aici mai ales la cele care implică emoții, sentimente, trăiri, conștiința de sine sau valorile morale și etice.

Poate că este mai bine să nu reușim acest lucru, cel puțin în acest stadiu de evoluție al umanității. Într-un anumit context științific, unii specialiști au ajuns să afirme că una dintre cele mai bune dovezi că există inteligență extraterestră este aceea că aceasta nu încearcă să ne contacteze în acest moment al istoriei noastre planetare. Mai în glumă, mai în serios, se pare că omenirea în acest moment nu este pregătită să acceseze realizări științifice mult mai înalte din punct de vedere al

evoluției sale tocmai din cauza lipsei unui sistem de valori înalt, care să fie generalizat și să înlăture din start necesitatea abordării unor probleme de etică sau privitoare la drepturile omului atunci când este vorba de un demers științific.

Abia în momentul în care oamenii vor înțelege că uneori nu este bine să “strivim corola de minuni a lumii”, iar în schimb, cu mintea noastră, “să sporim a lumii taină”, înțelegându-ne condiția unei minți limitate care nu poate cuprinde întreaga cunoaștere a Universului întreg, atunci vom reuși să punem în tot ceea ce facem acel strop de genialitate dublată de cunoașterea autentică a locului și rolului nostru în această lume. Vom înțelege atunci de ce este necesar uneori să pășim peste granițele târâmului măsurabil, verificabil științific, plonjând cu curaj în necunoscut, pentru a ne regăsi natura umană autentică. Oare când vom ajunge acolo ?

Probleme deschise

Dezvoltarea inteligențelor de tip artificial care să fie funcționale într-o lume a oamenilor ridică o serie de probleme care sunt mult prea departe pentru a putea fi rezolvate cu ușurință. În primul rând, acestea sunt de natură etică, și am amintit despre acestea în secțiunea care face referire la limitele inteligenței artificiale. În al doilea rând, există în mod cert multe alte probleme de natură tehnică care încă se cer a fi rezolvate pentru a putea spera la realizarea unor dispozitive electronice care să funcționeze corect din punctul de vedere al domeniilor pentru care acestea sunt destinate.

Vorbim aici în special despre limitările tehnice legate de viteza de procesare a informațiilor digitale, despre acuratețea schematizării în format digital a unor informații analogice, despre corectitudinea schemelor după care se produce învățarea în cadrul algoritmilor specifici inteligențelor artificiale. Toate aceste probleme, și multe altele, încă își așteaptă rezolvarea. Dar, așa cum am menționat, poate e mai bine în acest moment ca aceste soluții să mai întârzie puțin, până în momentul în care omenirea va fi pregătită cu adevărat pentru a folosi noile tehnologii fără a dăuna semenilor, naturii și lumii în care trăim.

Bibliografie

1. 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.
2. Arnulfo Torres, F. W. (2013). Extracellular Ca²⁺ Acts as a Mediator of Communication from Neurons to Glia. *Sci Signal* .
3. Aurore Bussalb, M. C. (2019). Clinical and Experimental Factors Influencing the Efficacy of Neurofeedback in ADHD: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry* .

4. *Backyard Brains*. (2022, 04 06). Preluat pe 04 06, 2022, de pe Backyard Brains: <https://backyardbrains.com/>
5. 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.
6. Bartheld, C. S. (2018). Myths and truths about the cellular composition of the human brain: A review of influential concepts. *Journal of Chemical Neuroanatomy* .
7. Briceag, S. (2017). *Psihopatologie*. Bălți: Univ. de Stat “Alecus Russo” , Fac. de Științe ale Educației, Psihologieși Arte, Catedra de Psihologie.
8. Collura, T. F. (2013). *Technical Foundations of Neurofeedback*. New York: Routledge.
9. E.G. Peniston, P. K. (1991). Alpha-theta brainwave neuro-feedback therapy for Vietnam veterans with combat-related post-traumatic stress disorder.
10. Elizabeth A. Phelps, S. G. (2019). Memory editing from science fiction to clinical practice. *Nature* , 43-50.
11. Elliott L. Mancall, D. G. (2011). *Gray's Clinical Neuroanatomy - The Anatomic Basis for Clinical Neuroscience*. Elsevier.
12. Farcaș, D. (1994). *Sinergetica gândirii*. București: Editura All.
13. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
14. Gardner, H. (2019). *Inteligențe multiple*. Sigma.
15. Georgescu, A. (1987). *Sinergetica - o nouă sinteză a științei*. București: Ed.Tehnică.
16. Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*.
17. Golu, M. D. (1972). *Introducere în psihologie*. București: Editura Științifică.
18. Golu, M. (1975). *Principii de psihologie cibernetică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
19. Haken, H. (1980). *Dynamics of Synergetic Systems*. Berlin: Springer-Verlag.
20. Haken, H. (1977). *Synergetics - An Introduction*. Berlin: Springer-Verlag.
21. Hart, M., & Lewine, R. (2017). Rethinking Thought Disorder. *Schizophrenia Bulletin* , 43 (3), 514–522.
22. Helmut K., A. V. (2008). Neuroglia: the 150 years after. *Trends in Neurosciences* .
23. 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.

24. Hines, T. (2014). Neuromyology of Einstein's brain. *Elsevier* , 21-25.
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.
26. 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).
27. 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).
28. Jarusiewicz, B. (2002). Efficacy of Neurofeedback for Children in the Autistic Spectrum: A Pilot Study. *ournal of Neurotherapy* , 6 (4), 39-49.
29. Jordan I. Ali, J. V. (2020). Efficacy of Neurofeedback Interventions for Cognitive Rehabilitation Following Brain Injury: Systematic Review and Recommendations for Future Research.
30. Julius Gould, W. L. (1962). *A Dictionary of the Social Sciences*. NY: The Free Press of Glencoe.
31. 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).
32. Kindersley, D. (2002). Abnormalities in the structure or content of thought. În *The British Medical Association Illustrated Medical Dictionary* (p. 547).
33. Konstantareas M. Mary, J. H. (1991). Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder* .
34. 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))
35. Leon Dănăilă, M. G. (2000). *Tratat de neuropsihologie, vol 1 + 2*. Editura Medicală.
36. Lester G Fehmi, S. B. (2013). Open Focus Attention Training. (PubMed, Ed.) *The Psychiatric clinics of North America* , 36 (1), pg. 153-62.
37. 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.
38. Luger, G., & Stubblefield, W. (2004). *Artificial Intelligence: Structures and Strategies for Complex Problem Solving*.

39. Lydia Anna Weber, T. E.-C. (2020). Predictors of neurofeedback training outcome: A systematic review. *Springer*.
40. M. L. Smith, T. F. (2014). *Neurofeedback*. Taylor and Francis.
41. Manuel Schabus, H. G.-T. (2017). Better than sham? A double-blind placebo-controlled neurofeedback study in primary insomnia. *Brain*, 140 (4), 1041-1052.
42. Mânzat, I. (1991). „Deschiderea sinergeticii. Spre un orizont teoretic neclasic în psihologie”,. *Revista de Psihologie, nr. 1-2*.
43. Mânzat, I. (2010). *Psihologia sinergetică*. Editura Univers Enciclopedic.
44. Mânzat, I. (1999). *Psihologia sinergetică. În căutarea umanului pierdut*. București: Editura Pro Humanitate.
45. 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.
46. Murariu, D. (2020). *Neuropsihologie - suport de curs*. Iași: Universitatea Petre Andrei - Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
47. Murariu, D. (2016). *Teză de doctorat: Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației.
48. Ned, H. (1996). *The Whole Brain*. New York, San Francisco: Bussines Book. New York: San Francisco: Bussines Book, McGraw-Hill.
49. Niels Birbaumer, B. S. (1994). *Biofeedback of Slow Cortical Potentials in Epilepsy*. OAI.
50. Odobleja, Ș. (1982). *Psihologia consonantistă*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
51. Olteanu A., L. V. (2000). *Neurofiziologia sistemelor senzitivo-senzoriale*. Presa Universitară Clujeană.
52. *Physics World*. (2019, 01 02). Preluat pe 04 06, 2022, de pe Physics World: <https://physicsworld.com/a/phantom-limb-movement-controls-a-robotic-arm/>
53. Poole, D., & Mackworth, A. (2017). *Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents*. Cambridge University Press.
54. Popescu-Neveanu, P. (1976). *Curs de psihologie generală*. București: Tipografia Universității.

55. *Quantum entanglement: what it is, and why physicists want to harness it.* (2021, December 7). Preluat de pe The Conversation: <https://theconversation.com/quantum-entanglement-what-it-is-and-why-physicists-want-to-harness-it-171608>
56. R. Douglas Fields, A. A.-B.-S.-A. (2014). Glial Biology in Learning and Cognition. *The Neuroscientist* , 426-431.
57. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom.
58. Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Hoboken: Pearson.
59. Stărică, C. (2021). *Psihologia personalității - suport de curs*. Iași: Universitatea “Petre Andrei”, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială.
60. Stefanie Enriquez-Geppert, D. S. (2019). Neurofeedback as a Treatment Intervention in ADHD: Current Evidence and Practice. *Springer* .
61. 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.
62. Tkach, C. &. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies* , 183-225.
63. 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.
64. Vishram Singh, M. (2010). *Textbook of clinical neuroanatomy, second ed.* Elsevier.
65. Warren, H. C. (1995). *Dictionary of Psychology*. Ruthledge.
66. Waxman, S. G. (2010). *Clinical Neuroanatomy 26th edition*. McGraw Hill.
67. Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom.

Trecerea la sistemul de lucru în varianta telemuncă și efectele sale la nivel psihologic și profesional

*Student: Ionuț MIHALACHE, Anul 1 de studiu, Universitatea "Petre Andrei" din Iași
Facultatea de PSIHOLOGIE, ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ, Specializarea,
Psihologie*

Abstract.

Martie 2020, parcă mai ieri dar totuși atât de departe... A apărut deodată în viața noastră această mică particulă microscopică, pe care nu o vedem și care ne-a reamintit cât de vulnerabili suntem și cum se poate termina viața în această formă în orice moment. Chiar dacă de fapt această incertitudine sau posibilitate era la fel de prezentă și înainte, fiind prinși în vârtoarea vieții, nu o conștientizăm. Acum este mult mai la vedere și asta a indus starea de frică. Pe lângă pericolul generat de acest virus, un alt pericol a fost această stare constantă de teamă. Nu e de mirare și nici de condamnat că a apărut această teamă. De ce? Pentru că ea apare din senzația de lipsă de control. În cadrul temei voi vorbi despre trecerea la sistemul de lucru în varianta tele-muncă, efectele sale și posibile strategii de adaptare. Sondajele de opinie au arătat că angajații încep treptat să se acomodeze din ce în ce mai mult cu acest mod de lucru iar întoarcerea la normal va presupune practic o întoarcere la un "nou normal" în care tele-munca va fi combinată cu munca de la birou. Voi prezenta în final rezultatele unor sondaje pe această temă, făcute în rândul personalului ce își desfășoară activitatea în cadrul Comisiei Europene.

1. Trecerea la sistemul de lucru în varianta tele-muncă și efectele sale la nivel psihologic și profesional

Lucrez la Bruxelles în cadrul Comisiei Europene la Direcția Generală Migrație și Afaceri Interne și instituția s-a conformat imediat restricțiilor impuse la nivel național privind tele-munca. Astfel, modul de lucru de acasă a devenit regula de bază iar mersul la birou a devenit o excepție. Este adevărat că specificul muncii a permis ca activitatea să poată fi desfășurată în continuare. Misiunile în țările membre și ședințele comitetelor comisiei s-au mutat în on-line. Vizita în biroul colegului a devenit un telefon și uneori un video-call. La început a fost o adevărată provocare pentru sistemul IT și pentru cei care asigurau suportul deoarece era supraîncărcat nefiind proiectat pentru un volum atât de mare de transfer de date și videoconferințe.

La început volumul de muncă a crescut, lucrând de acasă toată lumea se aștepta să fie disponibil 24 de ore din 24 și termenele de predare pentru dosare erau din ce în ce mai scurte.

Numărul videoconferințelor a crescut și uneori erau programate una după cealaltă fără pauze ducând la situații în care deși bucătăria era la 5 metri de mine, prima masă să o am abia la 19:00 seara. Creșterea volumului de muncă ce s-a suprapus pe starea de confuzie și stress create de pandemie a condus la situații tot mai dese în care unii colegi să manifeste așa numitul burnout.

Partea pozitivă a fost că treptat, cei de la resurse umane au început să facă sondaje în rândul angajaților și astfel s-a ajuns la redactarea unui ghid de lucru numit *office etiquette* cu anumite ore între care este necesară prezența obligatorie în on-line (09-12 și 14-17).

Un alt aspect pozitiv a fost faptul că cei de la departamentul resurse umane s-au străduit în această perioadă să vină în permanență în sprijinul celor care aveau nevoie de ajutor. Ca și exemplua fost înființată o linie fierbinte **HR TELE CARE**, o linie telefonică deschisă de la 09:00 la 17:00 de luni până vineri și deservită de voluntari, unde personalul sau pensionarii care au activat în cadrul Comisiei Europene pot avea o discuție prietenoasă în confidențialitate sau pot cere un „prieten”. Un alt exemplu ar fi, programul **”fit@home”** organizându-se sesiuni on line de gimnastică ce se poate practica acasă.

Ca și productivitate a muncii nu a fost observată o scădere și mulți colegi chiar au ajuns să prefere tele munca enumerând ca și principale beneficii: S-a câștigat timpul folosit pentru a parcurge drumul de acasă la birou și retur; Lipsa grijii de a te expune și necesitatea de a te proteja la birou; O mai ușoară gestionare a problemelor personale fără a afecta obligațiile profesionale Această pandemie și restricțiile pe care le-a adus odată cu ea au creat totuși cadrul spre a accepta și o altă abordare. Astfel, s-au redus costurile cu întreținerea clădirilor de birouri, misiunile au fost reduse fiind aprobate doar cele esențiale reducându-se astfel costurile generate de deplasări dar totodată și nivelul de poluare pe care acestea le generau. Comisia Europeană ca și instituție a devenit astfel mai ”verde” amprenta de carbon pe care aceasta o generează prin activitatea sa reducându-se foarte mult.

Sondajele de opinie au arătat că angajații încep treptat să se acomodeze din ce în ce mai mult cu acest mod de lucru iar întoarcerea la normal va presupune practic o întoarcere la un ”nonnormal” în care tele-munca va fi combinată cu munca de la birou. Comisia Europeană și-a propus să reducă cu 30% numărul de clădiri și să promoveze sistemul numit ”scaun fierbinte”, ce presupune că angajații nu mai au un birou propriu ci își pot rezerva unul în funcție de nevoie și doar pe perioada cât este necesară o prezență fizică la birou. (Voi prezenta anexat o serie de rezultate ale sondajelor efectuate). Cu toate acestea marea majoritate a colegilor au afirmat că le lipsește interacțiunea fizică cu ceilalți colegi și cu șefii. Această perioadă a fost mai greu de gestionat de către colegii care nu

aveau activități și persoane cu care să socializeze în afara serviciului, ajungând la situații de genul:

”Pacientul își sună medicul de familie:

Pacientul: - Doctore, de când stau în carantină, am ajuns să vorbesc cu plantele mele. Ar trebui să mă îngrijorez? Medicul: - Atâta timp cât plantele nu vă răspund, Nu!”

Această mutare în mediul virtual, m-a făcut să îmi amintesc de povestea din romanul SF *Soarele Gol*, scris de către Isaac Asimov în anul 1956. Acțiunea romanului se desfășoară pe o planetă numită Solaria unde oamenii nu se mai întâlneau ci doar se vedeau, adică toate întâlnirile se produceau doar în mediu virtual. Locuitorii acelei planete nu puteau concepe să se întâlnească fizic cu cineva, neconcepând *”să fie fizic în aceeași cameră împreună cu altcineva și să respire aerul care a fost deja în plămâni altei persoane”* M-a frapat similitudinea situației cu cea în care trăiesc eu acum, deși Asimov și-a imaginat-o cu mai bine de 50 de ani în urmă.

2. Posibile strategii/direcții de acțiune

Eu pot spune că am fost un norocos pentru că am fost sprijinit de către angajatorul meu, pentru că specificul muncii mele mi-a permis să lucrez de acasă, pentru că am avut cu ce să îmi umplu timpul având activități care să îmi creeze o stare de bine, cum ar fi citit, chitară, gătit, iar prietenii mi-au fost aproape chiar și dacă doar virtual la început. Dar nu pentru toți a fost la fel. Ușor să spui *”Stați în casă!”*. E ușor să spui, dacă nu pot să mă duc afară atunci mă duc spre interior și mă uit spre mine, mă regăsesc. Dar nu pentru toți este și va fi la fel de ușor. Atunci când lucrezi cu ziua sau când firma la care lucrezi s-a închis și mai ai pe lângă tine două sau trei guri de hrănit și îți se cere să stai în casă, nu mai este la fel de ușor de făcut introspecție, meditație sau regăsirea sinelui. Pentru unii va fi greu, pentru alții și mai greu. Ce cred eu că trebuie să învățăm din asta? Că lumea așa cum era până acum, nu mai poate să funcționeze. Lumea bazată pe competiție și consum nu mai poate funcționa. Este vremea ca locul competiției să fie luat de cooperare. Consumul inutil să fie înlocuit de cumpărare.

Dacă ne uităm afară, planeta continuă să își urmeze cursul ei. Mă uitam azi pe fereastră și am văzut o verăniță trecând dintr-un copac în altul. Animăluțele își văd de viața lor și nici nu știu de coronavirus. Doar nouă oamenilor ni s-a dat pauză... De ce doar nouă? Pentru că era nevoie să luăm o pauză din fuga continuă după putere sau bani, fie că doream să obținem putere prin bani fie că bani prin putere. Fugă după putere ce se manifestă și în cuplurile noastre din dorința de a-l controla pe celălalt. Să schimbăm stilul *”mie ce-mi iese la fața asta?”* cu a mai face lucruri și doand prietenie. Să schimbăm controlul și lupta pentru putere în cuplu, cu iubirea autentică și împărțirea puterii. Dacă suntem pentru o clipă atenți, vom vedea câte lucruri ne sunt oglindite acum. Câte aspecte ale noastre

ca civilizație, ca specie ne sunt oglindite, câte frici ne sunt la suprafață. Goana inițială după hârtie igienică, pe cuvânt dacă am înțeles-o. Lipsa hârtiei igienice cred că va fi ultima mea problemă pentru care să îmi fac griji. Dar a fost suficient ca doi trei oameni să fie văzuți cu 2 sau 3 baxuri de hârtie în coș, pentru ca toată lumea, în mai toată Europa să se năpustească pe hârtia igienică.

Era cred nevoie de o pauză. Planeta respiră, noi vedem că se poate și altfel, că se poate și mai în liniște. Vedem acum că în viață nu e totul doar despre a face ci și despre a trăi, despre a te bucura și aprecia o îmbrățișare, că important e timpul petrecut împreună, că lucrurile sunt doar lucruri și trebuie să le dăm importanta cuvenită. Să nu le punem mai presus de oameni și de ce nepot oferi sufletește cei de lângă noi. A apărut această particulă atât de mică încât nu o putem vedea și care ne-a dat peste cap rutina noastră cea de toate zilele. Că nu o vedem ne face să ne fie și mai frică de ea. A apărut și ne pune față în față cu noi să ne vedem ca într-o oglindă. Fatalitate și posibilitatea de a ne îmbolnăvi și a muri din asta sau din orice altă cauză în orice clipă, exista și înainte. Acum este mai vizibilă, e înfața noastră și asta ne sperie.

Îmi povestea în Aprilie 2020 cineva că, *“stau la 800 de metri de fratele meu și nu mă pot vedea cu el.... Nu mă pot împăca cu asta! Ce e ciudat, e că s-a mai întâmplat să nu mă văd cu el câte o lună, dar nu mă deranja cu nimic. Acum, pentru că nu pot pentru că nu am voie... parcă e altfel.”* Omenirea se află într-o stare de jeligire. Jelim după viața pe care eram obișnuiți să o ducem. Ne e dor de vremea încare dacă strănutam în public auzeam “Noroc!” sau “Sănătate!”



Nu este ușor, mulți vor “pleca”! Poate prieteni, poate rude, poate chiar dintre noi. Dacă înțelegem că ceea ce numim noi moarte este doar o trecere, ne va fi mai ușor să acceptăm aceste “plecări”. Omenirea avea nevoie să facă această transformare. Se putea și altfel, am fi putut face asta de bunăvoie mai demult. Natura însă își are căile ei de a regla lucrurile pentru ca ele să se îndrepte în direcția optimă. Ne-a dat acest virus. Nici măcar nu mai contează dacă a fost scăpat dintr-un laborator cu intenție sau fără intenție, sau dacă a apărut pe cale naturală.

A apărut acum pentru că acum era nevoie ca noi să facem ceva. Să înțelegem că nu suntem singuri aici și deținătorii ai acestui pământ, ci suntem parte a ceva mult mai complex, numit

VIAȚĂ. Trebuie să înțelegem că toate acțiunile noastre trebuie să fie în armonie cu tot ce este în jurul nostru. Trebuie să înțelegem că am evoluat tehnologic doar pentru a avea mai mult timp pentru ceea ce este mai important în realitate: *Să evoluăm spiritual, să oferim și primim iubire.*

Am auzit multă lume spunând că abia așteaptă să se întoarcă la normal. Ce simt eu cu toată ființa mea e că... “normalul” la care ne vom întoarce mai devreme sau mai târziu, nu va fi deloc “normalul” de care eram noi obișnuiți. Lumea nu are cum să mai rămână la fel după toate astea. Cu siguranță vom trece de această etapă. Însă cum vom ieși din ea și cine vom fi, depinde doar de noi. Eu cred că vom folosi această șansă pentru a deveni mai buni. Am văzut asta deja în jurul meu, chiar foarte aproape de mine. Eu cred că în lume există deja acea masă critică de oameni care vor face ca procesul de evoluție și nu involuției, să fie ireversibil.

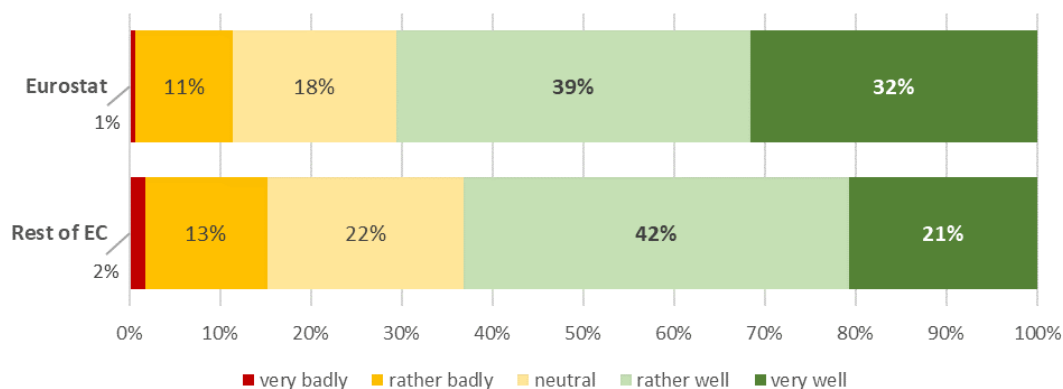
De aceea am fost aleși noi, generația noastră să trecem prin asta. Eu cred că acum este momentul să criticăm mai puțin și în schimb să facem mai mult. Fiecare să facă ceva pentru ca noi să trecem de această încercare. Fiecare să ajute cu ce poate și să facă ceva și pentru cei din jurul său, nu doar pentru sine. Dacă tot ce poți e să stai în casă pentru a limita răspândirea, atunci stai în casă. Dacă te pricepi la vorbe, spune o vorbă bună cuiva care are nevoie. Dacă ai o comunicare bună cu Dumnezeu, roagă-te pentru toți. Fă o meditație, asta va ajuta la ridicarea vibrației și ieșirea din frică. Orice faptă făcută din iubire și nu doar pentru noi ci și pentru cei din jur, contează.

Voi încheia cu o poezie pe care am văzut-o des postată la începutul pandemiei. Este scrisă de către Kathleen O’Meara (1839-1888), sub pseudonimul Grace Ramsay. Kathleen O’Meara a fost o scriitoare și biografă irlandez-franceză de religie catolică. Acest poem a apărut în cel de-al doilea roman al său, povestea lui Iza despre lupta consecutivă a rezistenței poloneze împotriva ocupației rusești, austriece și germane. Cartea compară situația polono-rusă cu situația irlandez-britanică și elogiază revolta unei națiuni mici, împotriva unui mare vecin. Versurile însă se potrivesc într-un mod incredibil situației de acum.

1: Cât de bine faceți față situației actuale?

De la o scară de la 1 (foarte prost) la 5 (foarte bine), s-a înregistrat o medie de 3,90, o ușoară creștere de 0,09 comparativ cu precedentul sondaj care a avut loc în perioada 14-16 Decembrie 2020. Scorul general la nivelul Comisiei Europene a fost de 3,67. În timp ce 71% dintre respondenți se descurcă bine sau foarte bine cu situația actuală, 12% se descurcă prost sau foarte prost.

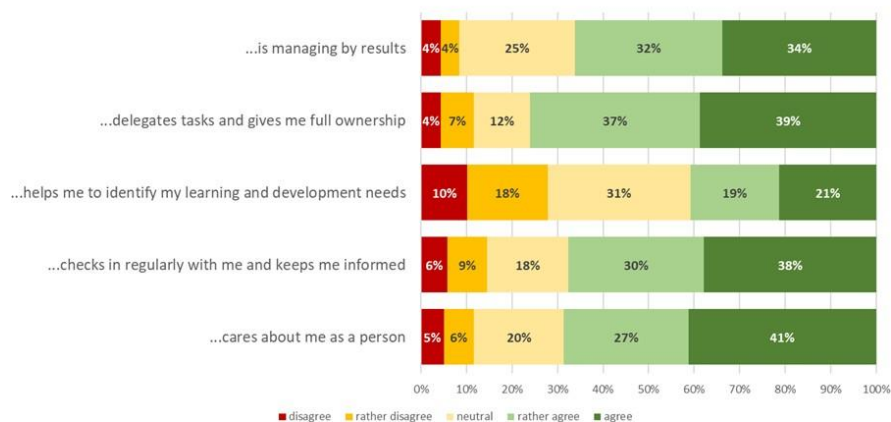
How well are you coping with the current situation?



2: Managerul dumneavoastră

Opinia generală despre manageri este că le pasă de personal în aceste momente dificile (68%), căverifică regulat și informează personalul (68%) și că managerii delegă sarcini și acordă deplină libertate pentru îndeplinirea lor cu succes (76%). Respondenții au o opinie mai puțin favorabilă cu privire la identificarea nevoilor de studiu și dezvoltare, 28% declarând că nu au sprijin din partea managerilor lor în acest domeniu.

My manager...



3: Echipa ta

Respondenții par foarte mulțumiți de echipele din care fac parte, 88% declarând că membrii echipei lor fac o muncă de calitate și 86% declară că au relații de lucru bune și de susținere cu colegii apropiați și membrii echipei. O majoritate mai mică (69%) se simte conectată la echipa lor atunci când lucrează de acasă. Cu toate acestea, 3 din 4 respondenți au raportat că le lipsește interacțiunea socială cu colegii.

*sursa date publicate de către Direcția Resurse Umane pe pagina de intranet a Direcției Generale Migrațiune și Afaceri Interne din cadrul Comisiei Europene

