

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol



CONFERINȚA REPUBLICANĂ
A CADRELOR DIDACTICE

Republica Moldova, Chișinău,
26-27 februarie 2022

Volumul 5

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

PSIHOPEDAGOGIE ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ

CHIȘINĂU, 2022

CZU: [37.0+376]:378(082)

C 65

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, rector al UST
Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ General, MEC al Republicii Moldova
Valentina CHICU, consilierul Președintelui RM pe domeniul educației și cercetării
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector al UPS „Ion Creangă”
Lilia POGOLȘA, conferențiar universitar, doctor habilitat, director al IȘE
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A. I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prim-prorector, UST
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul de organizare:

Larisa SALI, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiar universitar, doctor, secretar științific, UST
Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan, UST
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, decan, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, conferențiar universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana VASIAN, doctor, lector universitar, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBĂ-LAȘCU, lector universitar, UST
Svetlana BUREA, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UST
Polina TABURCEANU, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRATAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia LUPAȘCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Teodora VASCAN, conferențiar universitar, doctor, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Conferința Republicană a Cadrelor Didactice : 26-27 februarie 2022, Chișinău / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Larisa Sali (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-382-0.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 5 : Educație interculturală. Psihopedagogie și incluziune școlară. – 2022. – 294 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat din Tiraspol. – Text parțial în lb. engl. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-76-387-5 (PDF).

[37.0+376]:378(082)

C 65

Copyright © Tiraspol State University, 2022

Tipografia Universității de Stat din Tiraspol

CUPRINS

SECȚIA 11. EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ.....	5
ANTOCI Diana. Poziții științifice privind educația interculturală, multiculturală și axiologică	6
BUZA Elena, LUNGU Viorelia. Formarea imaginii de sine și motivația la adolescenți din perspectiva diferenței de gen.....	10
BUZENCO Aurica. Valența pedagogiei populare în eficientizarea educației interculturale.....	17
CREȚU Vasile, SOCHIRCĂ Elena. Globalizarea și identitatea culturală în lumea contemporană	23
DUMINICĂ Stella. Experiențe și modele de familii în educația de gen a copiilor în diferite țări ..	28
GOLUBIȚCHI Silvia, BUNESCU Lucia. Aspecte ale educației interculturale în clasele primare	38
IGNAT Lăcrămioara, SILISTRARU Nicolae. Semnificația educativă a proverbului	42
LAȘCU Tatiana. Aspects didactiques de l’interculturel du texte littéraire dans le développement de la compétence communicative	47
LUCHIANENCO Lilia. Comunicarea interculturală în lumea contemporană	52
MÎSLIȚCHI Valentina. Educația interculturală: aspecte defnitorii.....	57
PAVLENKO Lilia, DONIGHEVICI Violeta. Diferențe de gen versus relații familiale	64
POSTĂN Liliana. Conduite interculturale în cultura activităților umane de bază.....	71
SÂRBU Teodora, POSTĂN Liliana. Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva interculturalității.....	77
SOCHIRCĂ Elena, GOLUBIȚCHI Silvia, BEREGOI Elena. Conexiunea dintre educația interculturală și curriculum-ul disciplinar la geografie, treapta gimnazială și liceală	83
STAFIU Natalia, SILISTRARU Nicolae. Folclorul – mijloc de educație	90
VASIAN Tatiana. Dezvoltarea cadrului de valori personale și instituționale pentru promovarea respectului pentru diversitate	95
Secția 12. PSIHOPEDAGOGIE ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ.....	102
ARSENI Viorica. Tehnici de integrare a copiilor cu tulburări de comportament folosite la ore ...	103
BALAN Mariana, ENACHI Olga. Valorificarea și conștientizarea culturii economice la adolescenți în cadrul mediului educațional	108
BONTAȘ Manuela. Parametrii managementului educațional al incluziunii copiilor cu CES în învățământul general	115
BRÂNDA Florina. Dizabilitatea intelectuală: delimitări conceptuale, defnire și caracterizare generală	120
COCALEA Doina, REPEȘCO Gabriela, GLAVAN Aurelia. Aspecte ale comunicării prin intermediul tehnologiilor informaționale de comunicare (TIC)	127
COȘCODAN Diana, MOȘANU-ȘUPAC Lora. Unele aspecte psihofiziologice ale adaptării elevilor la treapta gimnazială	137
DIWO VERONICA, SILISTRARU NICOLAE. Propria configurație a vârstei senescentei: Explorarea reperelor conceptuale.....	143

DRAMBĂ Simona-Mihaela. Negocierea în contextul conflictelor interpersonale și intragrupale	149
DRUGUȘ Olga. Problemele cu care se confruntă copiii cu dificultăți de învățare în școala incluzivă	154
ENUCA Eugenia. Școala incluzivă – o necesitate în educația actuală.....	161
FLOREA Mihaela, CIORBĂ Constantin. Îmbunătățirea competențelor de comunicare ale elevilor din ciclul liceal, la ora de educație fizică	165
GAVRILOIU Otilia. Modalități de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale	171
GLOBU Nelea. Identitatea personală - dimensiune centrală a concepției despre sine în contextul dezvoltării personale	175
HRISTODOR Claudia Mihaela. Utilizarea tehnologiilor digitale în realizarea și aplicarea unor instrumente de evaluare în educația incluzivă	179
IAROVoi Rodica. Competența de comunicare – comprehensiune reciprocă și inter-comprehensiune.....	186
ILINCA Luminița-Liliana. Nevoile de sprijin ale elevilor remigranți în mediul școlar.....	192
MANUIL Svetlana. Deziderate pedagogice în formarea competenței de comunicare la elevi.....	197
MATASĂ Elena. Teorii ale anxietății școlare	203
MOCANU Cornelia. Comunicarea la elevii cu deficiențe mintale în mediul social	211
MOȘANU-ȘUPAC Lora, COȘCODAN Diana. Influența stresului cronic asupra unor indici psihofiziologici la persoanele ocupate cu munca intelectuală	215
NEYKOVCHENA Olga. The sensory room is an essential tool for the development of a child with special needs	221
OVCERENCO Nadejda, ROTARU Ioana Corina. Explorarea potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil	225
PAVLENKO Lilia, CERNOPOLC Cătălina. Caracteristicile formării orientării valorice la tineri	232
PAVLENKO Lilia, DONOS Svetlana. Remedierea stresului profesional la cadrele didactice....	237
PETCU Mariana, STRATAN Valentina. Dezvoltarea abilităților sociale la elevii cu CES	243
POPESCU Alina. Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale.....	248
RADU Ana, OVCERENCO Nadejda. Potențialul formativ al educației nonformale privind pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică	252
ROȘCA Tatiana. Particularități ale relației incluzive dintre școală și familie. Cazul familiei moldovenești imigrante din Italia	259
STARÎȘ Dana, SILISTRARU Nicolae. Conceptualizarea proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar.....	267
STAMATI Elena. Tehnologie asistivă pentru copii cu dizabilități de învățare	272
ȚAPU Grigore, CANȚÎR Ina. Poziționarea psihologului în procesul de consiliere	278
ȚĂRUȘ Mariana-Andreea. Program de consiliere remedială pentru elevii cu deficiențe mintale ușoare din școlile incluzive	282
VORONIUC Ina. Impactul climatului educațional familial în formarea și dezvoltarea emoțională a copilului- abordări teoretice și strategii de intervenție.....	288

Secția 11
EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

POZIȚII ȘTIINȚIFICE PRIVIND EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ, MULTICULTURALĂ ȘI AXIOLOGICĂ

ANTOCI Diana, dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Prezentul articol scoate în evidență pozițiile științifice în vederea interpretării conceptelor de educația interculturală, educația multiculturală și educația axiologică; evidențierii specificului abordării termenilor în diverse țări; constatării tendințelor mondiale de realizare a educației interculturale; fundamentelor axiologice care constituie drept suport pentru generațiile contemporane din țară și străinătate în realizarea educației interculturale. Reflecțiile expuse prezintă un punct de vedere privind ultimele modificări desfășurate la nivel social.*

Abstract. *This article highlights the scientific positions for the interpretation of the concepts of intercultural education, multicultural education and axiological education; highlighting the specific approach of terms in various countries; finding global trends in intercultural education; axiological foundations that constitute support for contemporary generations in the country and abroad in the realization of intercultural education. The reflections given present a point of view on the latest changes at the social level.*

Cuvinte-cheie: *educația interculturală, educația multiculturală, educația axiologică.*

Keywords: *intercultural education, multicultural education, axiological education.*

Introducere

Progresul tehnologic, libertatea exprimării, deschiderea hotarelor oferă multiple oportunități pentru evoluția societății, formarea personalității integre. Un factor important în atingerea acestor obiective se datorează procesului educațional. Politicile și conținuturile sistemului educațional corelează strâns cu tendințele interculturalizării la nivel mondial, valorilor general-umane, culturale promovate de fiecare societate.

În ultimă perioadă de timp tot mai largă și răspândită devine utilizarea conceptului de educație interculturală. Educația interculturală se intersectează cu educația axiologică, educația permanentă etc. și este partea componentă a întregului proces educațional.

Educația interculturală, multiculturală, axiologică

Studiul literaturii la subiectul în cauză scoate în evidență diverse poziții științifice în vederea interpretării și utilizării conceptelor „educația interculturală” și „educația multiculturală”. G. Holm și H. Zilliacus [6] au analizat modalitățile și particularitățile utilizării acestor termeni și au determinat, că există preferențialitatea geografică: în mare parte a Europei se aplică termenul „educația interculturală”, în timp ce în SUA, dar și restul Americii de Nord, Australia și Asia este folosit termenul „educație multiculturală”. Totodată, s-a constatat că „educația multiculturală” și „educația interculturală” sunt adesea folosite ca noțiuni universale și se referă la un singur tip de

educație, mai mult ca atât ei au analizat specificul interpretării. Cercetătorii reliefează tendința în Europa de a utiliza termenul „intercultural” ca procesul de competențe de interacțiune dintre diferitele grupuri culturale într-un cadru cultural divers, „multiculturalul” ca și concept mai puțin dinamic, ce descrie o situație cu diversitatea de culturi. J. Gundara (2000) [apud 6] explică interculturalitate ca „interacțiuni, negocieri și procese”, multiculturalitate reflectă natura societăților și este folosit în termeni descriptivi. Viziunile prezentate au fost promovate cu referire la termenul de educație interculturală prin politicile Consiliului Europei și ale Comisiei UE.

Organizația UNESCO (2006) [apud 6] definește clar cei doi termeni: Termenul multicultural descrie natura culturală diversă a societății umane și se referă nu numai la elementele culturii etnice sau naționale, ci și la diversitatea lingvistică, religioasă și socio-economică. UNESCO nu include aspecte precum genul sau rasa. Interculturalitatea, pe de altă parte, este descrisă ca „un concept dinamic și se referă la relațiile în evoluție dintre grupurile culturale. Interculturalitatea presupune multiculturalismul și rezultă din schimbul și dialogul „intercultural” la nivel local, regional, național sau internațional”.

Interculturalitatea în viziunea lui C. Clanet [apud 4] înglobează diversitatea proceselor psihice, relaționale, grupale, instituționale, cae sunt generate de interacțiunile dintre culturi, în raportul unor schimburi reciproce, în perspectiva protejării identității culturale.

Conceptul educației interculturale a fost analizat de M. Rey [apud 4, p. 168], care a stabilit că acesta presupune cel puțin două dimensiuni care interrelaționează strâns: o dimensiune de cunoaștere (care este de ordinul științei) și o dimensiune a experienței (subiectiva, relațională).

În mod sintetic, *educația interculturală* vizează o abordare psihopedagogică a diferențelor culturale (la nivel de personalitate, cultură, societate etc.), strategie prin care se iau în considerație particularitățile spirituale sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât e posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor.

Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți, cu recunoașterea diferențelor existente în cadrul unei societăți și ține de promovarea și realizarea unei educații pentru diferite culturi.

Educația multiculturală inițial a fost abordată din perspectiva mișcării pentru drepturile civile și conținut etnic, mai târziu s-a ajuns la necesitatea schimbării structurale pentru a îmbunătăți situația elevilor minoritari, femeile și persoanele cu dizabilități au solicitat respectarea drepturilor prin curriculum. În prezent, intersecțiile dintre clasă, gen și rasă sunt în centrul cercetării și practicii, dar și intersecțiile acestora cu, de exemplu, etnia, limba și religia [6].

Din studiul proiectat asupra conceptului „psihologia interculturală” (în engleză „*cross-cultural*”) rezultă interacțiunea dintre indivizi și grupuri de origini culturale diferite. C. Clanet interpretează „intercultural” ca „ansamblul proceselor prin care indivizii și grupurile interacționează în timp ce fac parte din două sau mai multe ansambluri ce se reclamă din culturi diferite...” [apud 4, p. 109].

Educația interculturală se realizează în baza valorilor general-umane și culturale. Aici apare un set de valori caracteristic grupurilor culturale integrate, prin urmare, educația interculturală

transcende limitele unei existențe determinate și acest proces produce modificări „meta” și se exprimă prin: metaculturalitate și metavalori.

Metaculturalitatea este postulată de către Demorgon ca acel nivel al cunoașterii și al existenței care face posibil un anumit tratament al tuturor culturilor umane ca ansamblu” [4, p. 122]. *Metavaloarele* exced, prin constrângere și putere de semnificare, sistemele axiologice particulare. Interculturalitatea reprezintă instrumentul prin excelență al punerii în scenă a dialecticii universal-particulare.

Suntem și vom fi asaltați de varii culturi, cu sau fără voința noastră, în circumstanțe diferite. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le primim?; vom fi capabili în condițiile unei presiuni mari, să distingem valorile de nonvalori? trebuie să acceptăm totul? Democratizarea vieții sociale presupune și un aflax de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendințele proliferării culturale, cât și cerința asigurării libertății individuale de alegere a valorilor.

Dobândirea autonomiei personale trebuie corelată și cu cea a altor actori cu care individul vine în contact și care trebuie luată în seamă și respectată. Autonomia nu este pur și simplu o ajustare a mijloacelor la scopuri individuale, ci, mai ales, predispoziția de interogație asupra legitimității acestor mijloace și, de asemenea, de grija dacă nu cumva alții sunt utilizați, manipulați, împiedicați de a se manifesta ca ființe libere.

Este adevărat că autonomia presupune detașarea de alții, de puterea acestora, dar se presupune o anumită reciprocitate în sensul că alții trebuie să nu depindă de puterea mea de constrângere, să aleagă în mod autonom, să reprezinte un punct de vedere, chiar opus celui sugerat de mine.

Autonomia personală nu poate exista fără o autonomie culturală. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Timpul și contextul socio-cultural pot eclipsa ori converti valorile științifice, artistice, filosofice, politice etc. existente la un moment dat în nonvalori (după cum unele produse culturale, inițial indezirabile, sfârșesc prin a fi însușite drept valori) [4, p. 47].

Apariția noilor abordări științifice, modificarea conținuturilor educaționale, schimbarea societății la nivel global determină necesitatea de conceptualizare a educației axiologice.

Examinând dimensiunile axiologice ale procesului educațional Esi M.C. [5] constată, că procesul de socializare devine important atâta timp cât nivelul de adaptabilitate al actanților educaționali este unul favorabil. Evaluarea metaconceptuală a principalelor subiecte ce țin de natura educației accentuează dimensiunile axiologice ale sistemului educațional în cadrul unei noi societăți a cunoașterii. În această ordine de idei este cert faptul că evaluarea „comportamentului actorilor educaționali trebuie să fie „legată de modalitatea de fundamentare axiologică a structurilor cognoscibile (conceptual-teoretice)”. Reevaluarea naturii axiologice a procesului instructiv-educativ amintește de o învățare activă în care teoria este combinată cu practica.

Astfel, cercetarea variilor abordări teoretice referitor la multiple concepte conexe cu *valori interculturale* ne permite să le interpretăm ca o *sinteză de manifestări a varietății și diversității diferențelor culturale, care constă în cultivarea unor comportamente, convingeri, atitudini de*

respect și de deschidere față de diversitate, ce se dobândesc prin permanentă comunicare, interrelaționare și decentrare atentă și optimă față de propriile poziții, standarde culturale [3].

Concluzie

Permanente modificări produse în cadrul societății, culturilor, provoacă apariția noilor valori interculturale ce constituie un nou fundament pentru educația axiologică care, la fel, este supusă unor schimbări. Educația axiologică reprezintă procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării cadrului formal-nonformal-informal [2].

Astfel, prezența unor schimbări dinamice în societate este una firească, acestea confirmă evoluția ființei umane, care și constituie imboldul acestor modificări. Este important, că acestea transformări să fie realizate în baza experiențelor și rezultatelor pozitive obținute, reformele să fie proiectate prin prisma dimensiunilor axiologice educative eficiente pentru educația interculturală.

Bibliografie

1. Andrei, P. *Filosofia valorii*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997. 240 p. ISBN: 973-683-017-9.
2. Antoci, D. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare teoria și metodologia educației axiologice. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Conferință științifică internațională din 5-6 iunie 2021. Ed. 1-a, Vol.I. pp.109-129. Chișinău: UST, 2021. ISBN 978-9975-76-346-2. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/15mc9mnqHTZkodZfVsbyLOCaMRwaXOFw9/view>.
3. Antoci, D. Inter- and transcultural values – fundamental premises in formation of integral personality. In: *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna: Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy (Educație profesională și continuă: anuar științific polonez-ucrainean)*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Academia de Educație Specială Maria Grzegorzewska din Varșovia). Nr.4, 2019, pp.91-103.
4. Cucoș, C. *Educația*. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 288 p.
5. Esi, M.C. Axiological Dimensions in the Educational Process. În: *Logos - Universalitate - Mentalitate - Educație - Noutate: conferință internațională: Iași, 2011 / Asociația Lumen Iași*. Iași: Lumen, 2011. pp.73-83. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/254428492_Axiological_Dimensions_in_the_Educational_Process_English_version.
6. Zilliacus, H., Holm G. Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In: M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education*. Berlin: Peter Lang, 2009. pp. 11-28. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/281555019_Multicultural_education_and_intercultural_education_Is_there_a_difference.

FORMAREA IMAGINII DE SINE ȘI MOTIVAȚIA LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA DIFERENȚEI DE GEN

BUZA Elena, studentă anul IV, programul de studii Psihopedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

LUNGU Viorelia, dr., conf.univ., Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Pentru adolescenți este importantă dobândirea conștiinței de sine ca expresie a identității ego-ului. Conștiința de sine reprezintă conceptul de Eu. Concepte asociate sinelui sunt: imagine de sine, conștiință de sine, imagine corporală, schemă corporală. Iar motivația, este considerată unul dintre domeniile cheie, în procesul autoreglării la adolescent în dezvoltarea personală. Pentru adolescenți este foarte importantă individualitatea, iar afirmarea acesteia, este obiectiv important pentru vârsta adolescentină. Motivația este mobilul activității umane. Ea este în strânsă legătură cu nevoile omului, cu nevoile biologice, cu nevoia de apartenență la un grup, cu nevoile de siguranță și confort, cu nevoia de valorizare, precum și cu nevoile estetice și spirituale. Deși, adolescenții vor să fie diferiți, să-și contureze personalitatea, totuși, simt nevoia de apartenență la grup. Fiind în situația dificilă de căutare de sine, rolul motivației este foarte important, de aceea adolescenții necesită a fi susținuți și motivați ca să-și dezvolte personalitatea, pentru a fi un viitor dezirabil pentru societate.*

Summary. *It is important for adolescents to gain self-awareness as an expression of ego identity. Self-awareness is the concept of the Self. Concepts associated with the self are: self-image, self-awareness, body image, body schema. And motivation is considered one of the key areas in the process of self-regulation in adolescents in personal development. Individuality is very important for teenagers, and its affirmation is an important goal for adolescent age. Motivation is the motive of human activity. It is closely related to human needs, biological needs, the need to belong to a group, the needs of safety and comfort, the need for valorization, as well as the aesthetic and spiritual needs. Although teenagers want to be different, to shape their personality, they still feel the need to belong to the group. Being in a difficult situation of self-search, the role of motivation is very important, so teenagers need to be supported and motivated to develop their personality, to be a desirable future for society.*

Cuvinte-cheie: *imagine de sine, motivație, personalitate, diferențe de gen.*

Keywords: *self-image, motivation, personality, gender differences.*

Introducere

Comportamentul adolescentului este oscilant, de la retragerea în sine, la persistența infantilismului, de la regres la învățătură la o conduită zgomotoasă sau „sete de a trăi”. Această

perioadă este marcată cel mai adesea de tendințe de a se refugia din fața responsabilităților și de a evita tot ceea ce i se pare solicitant din mediul educativ.

În general, adolescentul caută în permanență să se evidențieze prin acțiuni sau atitudini memorabile, conturându-și respectul de sine prin resimțirea respectului din partea celorlalți, astfel conturându-și și imaginea de sine.

Schimbările care au loc în societatea actuală dar și tot ceea ce este dependent de viața adolescentului, denotă consecințe în dezvoltarea imaginii de sine și a motivației adolescenților.

Delimitări conceptuale

Imaginea de sine reprezintă „percepția și valorificarea concepțiilor despre sine, a propriilor poziții, judecăți, orientări în atribuirea de valori, capacități și deprinderi, precum și a premiselor acestora. Imaginea de sine apare ca o oglindă individuală a solicitărilor socialmente condiționate ale lumii înconjurătoare și servește conștiinței proprii identității în condițiile schimbării situațiilor exterioare”, afirmă G. Glauss [apud 2].

În mod asemănător, U. Șchiopu [3], susține că imaginea despre sine este expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare. Este contaminată de dorință, dar și de modul în care evaluează ceilalți persoana respectivă. Succesele și eșecurile modifică imaginea de sine și constituie punctul de plecare pentru o gamă largă de atitudini și conduite.

Imaginea de sine include totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa personalitate, afirmă M. Zlate [4]. Cu alte cuvinte, este vorba de felul cum se percepe individul, ce crede el despre sine, ce loc își atribuie în raport cu ceilalți.

Imaginea de sine se află în strânsă legătură cu geneza conștiinței de sine [5]. Nu există o singură imagine de sine, ci mai multe, în funcție de etapa dezvoltării și situațiile în care se află individul. Într-adevăr putem vorbi de existența imaginii ideale de sine, sinele real și imaginea de sine. Imaginea de sine este o componentă importantă a vieții individuale care reglează atât de multe procese încât importanța ei nu poate fi sublimată. Practic, aceasta ne determină atât succesul în viață, cât și modul de relaționare cu cei din jur [6].

Formarea imaginii de sine și cunoașterea de sine sunt procese complexe ce implică mai multe dimensiuni. Imaginea de sine (Eul) nu este o structură omogenă. În cadrul imaginii de sine facem distincția între Eul (sinele) real, Eul (sinele) viitor și Eul (sinele) ideal [7].

Eul real sau *Eul actual* este rezultatul experiențelor noastre, cadrului social și cultural în care trăim. Eul real cuprinde: *Eul fizic*: structurează dezvoltarea, încorporarea și acceptarea propriei corporalități. Imaginea corporală se referă la modul în care persoana se percepe pe sine și la modul în care ea/el crede că este perceput de ceilalți. Discrepanța dintre Eul fizic real și cel cultivat de mass-media determină numărul mare de tulburări de comportament alimentar de tip anorectic în rândul adolescentelor. *Eul cognitiv* se referă la modul în care sinele receptează și structurează conținuturile informaționale despre sine și lume, și modul în care operează cu ele. Sunt persoane care rețin și reactualizează doar evaluările negative despre sine, alții le reprimă, iar unii le ignoră.

Eul emoțional (Eul intim sau Eul privat) sintetizează totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine, lume și viitor.

Eul social (Eul interpersonal) este acea dimensiune a personalității pe care suntem dispuși să o expunem lumii; este „vitrina” persoanei.

Eul spiritual reflectă valorile existențiale ale unei persoane. Din această perspectivă, persoanele pot fi caracterizate ca fiind pragmatice, idealiste, religioase, altruiste, pacifiste.

Eul viitor (Eul posibil) vizează modul în care persoana își percepe potențialul de dezvoltare personală și se proiectează în viitor. Eul viitor este o structură importantă de personalitate, deoarece acționează ca factor motivațional în comportamentele de abordare strategică și în acest caz devine *Eul dorit*. Eul viitor încorporează și posibilele dimensiuni neplăcute de care ne este teamă să nu le dezvoltăm în timp (de ex. alcoolic, singur, eșuat) și în acest caz poartă denumirea de *Eu temut*.

Personalitatea este fundamentată pe Eu, considerat a fi „direct produs de condițiile organice ale individului” iar personalitatea este „Eu așezat în structura experienței sociale” [1].

Aceste Eu-uri ale adolescenței le dezvoltă prin alegerea de tipaje după care să se conducă, să acționeze în viață, având nevoie de acele modele care îi pot învăța cele mai importante lucruri pentru viața lor, care îi motivează.

Motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” [8].

Al. Roșca definește motivația [8] „ca totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înăscute sau dobândite, conștientizează sau neconștientizează, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, precum și de orientare, de direcționare a conduitei într-un anumit sens. Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității.

Motivația - explică de ce anume oamenii fac ceea ce fac, de ce preferă o activitate altele.

Motivația homeostazică. Aceste manifestări fiziologice oferă persoanei starea necesară pentru a se putea confrunța cu o situație tensionată putându-și păstra echilibrul fiziologic, dar și psihologic.

Motivația de creștere și dezvoltare. Este implicată atât în stadiile dezvoltării fiziologice, cât și în stadiile și etapele dezvoltării psihologice [9].

Motivația pozitivă (antientropică). Atât motivele homeostazice cât și motivele de creștere și dezvoltare sunt motive pozitive deoarece satisfacerea lor are efecte reglatoare asupra organismului, de susținere a echilibrului psihic și fizic și de menținere a funcționalității personalității.

Motivația negativă (entropică) este produsă de folosirea unor stimuli aversivi cum sunt amenințarea, blamarea, pedepsirea. Ea poate avea ca rezultat comportamente de evitare, refuz, abținere, sentimente de inadecvare, de inferioritate.

Motivația extrinsecă. Atât întăririle pozitive (motivația entropică) cât și întăririle negative (motivația antientropică) reprezintă forme de motivare extrinsecă. Un puternic motivator extern în mediul academic îl reprezintă nota.

Motivația intrinsecă este acea formă de motivație în care persoana este determinată de factori interni să facă un anumit lucru, având ca rezultat menținerea sau îmbunătățirea concepției despre sine. Când o persoană este motivată intrinsec se observă că ceea ce întreprinde îi face plăcere [10].

Motivația afilierei. Nevoia de a relaționa cu oamenii într-un context social reprezintă motivația pentru afiliere.

În general, adolescenții vor să fie persoane de succes și acest fapt îi motivează.

Teorii ale motivației

Teoria instinctului. La sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, psihologii William James (1890) și William McDougall (1908) au susținut că oamenii au instincte care îi ajută să supraviețuiască și care determină comportamentul social. Această teorie postula ideea că motivația umană este constituită din instincte care se cer satisfăcute.

Teoria reducerii impulsului. Potrivit acestei teorii, formulată în anii 1930 de psihologul Clark Hull, impulsurile primare precum foamea, setea și durerea provoacă excitație (tensiune) și activează comportamentul. Oamenii învață răspunsuri care reduc impulsurile. Prin asociere ei pot avea de asemenea impulsuri dobândite precum impulsul de a avea bani pentru că banii permit achiziționarea hranei, a lichidului și a locuinței care este ferită de prădători și de condiții meteo extreme. Putem dobândi impulsuri pentru aprobare socială și afiliere deoarece alții, prin bunăvoința lor, ne ajută să reducem impulsurile primare, mai ales în prima copilărie. În toate aceste cazuri, scopul îl reprezintă reducerea tensiunii [11].

Teoria homeostazică. Din perspectiva modelului homeostazic acțiunile umane sunt motivate de principiul homeostaziei: păstrarea condițiilor interne ale organismului la un nivel constant. Omul va acționa în direcția satisfacerii nevoilor bazale, fără de care organismul nu ar putea supraviețui [11].

Teoria lui Henry Murray (1938) credea că o nevoie reprezintă o potențialitate sau o stare de pregătire pentru a răspunde într-un anumit mod în anumite circumstanțe date. O asumție majoră a fost stările interne de dezechilibru care determină comportamentul.

Teoria nevoii de realizare. David McClelland, consideră că motivația umană are mai degrabă o componentă dobândită decât una înnăscută. McClelland a redus lista lui Murray doar la 3 nevoi dobândite principale: 1) nevoia de realizare; 2) nevoia de afiliere; 3) nevoia de putere [11].

Modelul ierarhic al lui Abraham Maslow apărută în anul 1943. Autorul a criticat în mod vehement teoriile bazate pe liste de motive sau pe simpla trecere în revistă a nevoilor. Părerea sa era că oamenii au anumite trebuințe universale care sunt ierarhizate în 5 trepte pe care Maslow le-a reprezentat prin binecunoscuta piramidă a trebuințelor (fiziologice, de securitate, de afiliere socială, de stimă, de autoactualizare) [11].

Diferențe de gen manifestate la adolescenți

Noțiunea gender în sensul actual (acceptată în literatura română și în traducere – gen) pentru prima dată a fost utilizată de psihologul britanic Robert Stoller în 1968 [12].

Genul în sensul larg este un sistem complex care reflectă relațiile sociale. Conceptul de „gen”, devine una dintre categoriile centrale și fundamentale în științele sociale moderne. Unii autori au atribuit noțiunii de gen un sens mai larg: cel de conștiință a apartenenței socio-biologice. Tematica cercetărilor s-a orientat spre problemele identificării și formării conceptului de Eu sub înrâurirea identității de gen, influențelor istorice și spațiale, cultural etnice, spre cea a relațiilor între sexe-genuri. În acest context, alimentată de mișcarea feministă mondială, problema diferențelor de gen s-a afirmat în investigații și pare a fi una dintre cele mai discutate [13].

Schimbările biologice începute la pubertate continuă și în adolescență dar în ritmuri mai scăzute. La sfârșitul stadiului se ajunge la o înălțime medie la băieți de 170 – 177 cm, iar la fete de 162 – 168 cm. Creșterea în înălțime este mai accentuată la adolescenții din mediul urban față de cei din mediul rural. Greutatea ajunge la băieți, la sfârșitul stadiului, la circa 60 kg – 65 kg dar la fete continuă să fie influențată de modele culturale și este cu 15 – 20 kg mai mică. Un șir de schimbări se produc și în sistemul hormonal întregind constituirea organismului adolescentului după tipul masculin și feminin. La 17-18 ani la băieți și 15-16 ani la fete, are loc maturizarea funcțiilor sexuale. Între 14 și 16 ani maturizarea biologică la băieți este intensă, pentru ca între 16 și 18 ani să fie ca și adulți. Băieții au o musculatură viguroasă, ceea ce va facilita încadrarea lor în variate probe sportive. Corpul fetelor capătă forma specifică feminină. Se conturează silueta proeminentă a bustului și conformația bazinului [14].

„Diferențieri subtile încep să apară în conduitele din clasă, se creează o discretă distanțare între fetițe și băieți și o competiție, încărcată de forme ușoare de rivalități între aceștia. De obicei, fetițele sunt mai disciplinate și mai dezvoltate din punct de vedere fizic. Ele au adeseori o creștere și o dezvoltare mai intensă la 11 – 12 ani decât băieții.” [15].

Majoritatea adolescenților tind să se conformeze la rolurile de sex masculin sau feminin impuse de contextul cultural în care trăiesc și se dezvoltă (de exemplu, în cultura europeană, bărbatul văzut ca fiind puternic, activ, inteligent, independent, iar femeia este de cele mai multe ori caracterizată ca fiind delicată, lipsită de forță (fizică), afectoasă, pasivă, cu toate că în ultimii ani aceste roluri tind să fie tot mai puțin clar conturate).

În societatea actuală, băieții și fetele trebuie să facă față unor cerințe diferite și au nevoi emoționale diferite. În general, fetele au o imagine de sine mai scăzută decât băieții [16]. De multe ori, ele trebuie să învețe să exprime sentimente „masculine” precum furia, să fie mai asertive. La rândul lor, băieții trebuie să învețe să fie mai cooperanți, să accepte faptul că și un bărbat poate și trebuie să știe să exprime și alte emoții decât furia.

Pentru a determina nivelul imaginii de sine la adolescenți din perspectiva diferențelor de gen am aplicat testul T-1 la 132 de adolescenți. Dintre care: F – 36 / M – 96;. Cât de puternică este imaginea ta? (A. Nicolau), testul T-2. Aveți încredere în forțele proprii? (A. Nicolau), testul T- 3. Motivația pentru învățare ? (Гинзбург М.Р.), testul T- 4. Motivarea către succes și frica de eșec ? (A.A. Rean), testul T-5. Cât de optimist sunteți ? (A. Nicolau), testul T-6. Sunteți o persoană sociabilă ? (A.

Nicolau), pentru eșantioane independente este utilizat pentru a calcula dacă mediile variabilelor sunt diferite semnificativ una față de cealaltă. Rezultatele sunt expuse în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Grupe statistice

Genul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Media școlară	feminin	36	2,3333	,47809	,07968
	masculin	96	2,4063	,53465	,05457
Imaginea de sine	feminin	36	2,6944	,46718	,07786
	masculin	96	2,5313	,59742	,06097
Încrederea în sine	feminin	36	2,6667	,47809	,07968
	masculin	96	2,4583	,59677	,06091
Motivația spre succes	feminin	36	2,6944	,46718	,07786
	masculin	96	2,5104	,59815	,06105
Optimismul	feminin	36	2,6944	,46718	,07786
	masculin	96	2,5625	,59493	,06072
Sociabilitatea	feminin	36	2,7500	,43916	,07319
	masculin	96	4,6250	19,95271	2,03641

Din Tabelul 1 observăm că Media pentru valorile testului la scala imaginii în sine la subiecții de genul feminin ($M=2,69$, $SD=0,46$) este mai mare ($t= 1,87$, $DF=130$, $p=0,032$) decât aceea a subiecților de genul masculin ($M=2,53$, $SD=0,59$), deci aceste valori diferă semnificativ. Aceeași situație este evidențiată și la motivația spre succes unde scala la subiecții de genul feminin ($M=2,69$, $SD=0,46$) decât aceea a subiecților de genul masculin ($M=2,51$, $SD=0,59$).

Media pentru valorile testului la scala încrederii în sine la subiecții de genul feminin ($M=2,66$, $SD=0,47$) este mai mare ($t= 1,87$, $DF=130$, $p=0,032$) decât aceea a subiecților de genul masculin ($M=2,45$, $SD=0,59$), deci aceste valori diferă semnificativ.

Media pentru valorile testului la scala sociabilitate la subiecții de genul feminin ($M=2,75$, $SD=0,43$) este mai mică ($t= -2,56$, $DF=130$, $p=0,025$) decât aceea a subiecților de genul masculin ($M=4,62$, $SD=19,95$), deci aceste valori diferă semnificativ.

După cum vedem în tabelul de mai sus, la restul variabilelor există diferențe dintre medii atât la subiecții feminini, cât și la cei masculini, dar aceste diferențe nu sunt semnificative

Concluzii

Adolescența este vârsta în care imaginea de sine se formează în urma autoanalizei, auto-observării și autorefecției propriilor sentimente, conduite, reușite în contexte de învățare școlare și

integrare în grupul social; implicarea în activități care-i probează propriile capacități. Este importantă reacția părinților, profesori, colegi la modul în care adolescentul răspunde la solicitări.

Teoria lui Henry Murray confirmă motivarea adolescenților prin starea de pregătire pentru a răspunde în anumite circumstanțe și confirmă faptul că stările interne de dezechilibru sunt cele care determină comportamentul adolescentului.

Imaginea de sine la adolescenți este influențată pozitiv sau negativ în relație cu societatea. În această situație propunem o *listă de recomandări*:

- Adolescentul necesită să definească corect problema și să găsească o soluție în rezolvarea ei.
- Folosirea compensației: încercarea de a echilibra punctele slabe cu cele bune. Se pot contrabalansa acele domenii unde tânărul nu are succes prin stăruința de a excela în altele.
- Nimic nu este mai util pentru a dezvolta încrederea în sine decât o prietenie autentică. Atunci când adolescentul constată că ceilalți au o părere bună despre el, îi va fi mai ușor să se accepte. Cea mai bună cale pentru ca a avea un prieten este de a fi el însuși un prieten adevărat.

Recomandări pentru motivația pentru învățare: profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu , dar sunt capabil să reușesc”); să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, raportându-se la reușitele anterioare, nu să se compare în permanență cu ceilalți elevi etc.

Bibliografie

1. Cojocaru, A.; Panczi, V. Motivația pentru dezvoltarea personala la adolescenți. In: *Vector European*. 2020, nr. 2, pp. 160-166. ISSN 2345-1106.
2. Munteanu, A. Psihologia copilului și adolescentului. Timișoara, 1998.
3. Șchiopu, U., Verza, E. Adolescență, personalitate și limbaj. București, 1989.
4. Zlate, M. Eul și personalitatea. București, 2004.
5. Doron, R., Parot, F. Dicționar de psihologie. București, 1999.
6. Zlate, M. Eul și personalitatea. București, 2004.
7. Roșca, AL. Motivația acțiunilor umane. Sibiu, 1943.
8. Șaguna, Golu, M. Dinamica personalității. Constanța, 2000.
9. Maslov, A. Motivație și personalitate. București, 2009.
10. Pânișoară, G., Pânișoară O. Ghid practic. Motivarea Eficientă. Iași: Polirom, 2010, 136 p.
11. Șchiopu, U., Verza, E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București, 1997.
12. Stoller, R., Sex and Gender. London: The Hogarth Press, 1968.
13. Burn, SH., The Social Psychology of Gender. Moscova, 2001, p. 21.
14. Trofaia, L. Psihologia dezvoltării, pp.185-186. ISBN 978-9975-9630-3-9.
15. Șchiopu, U. (coord.). Dicționar de psihologie. București, 1997.
16. Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. Self-Esteem and Mental Health in Early Adolescence: Development and Gender Differences, 1996.

VALENȚA PEDAGOGIEI POPULARE ÎN EFICIENTIZAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

BUZENCO Aurica, dr. în pedagogie, lector universitar,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Conținutul articolului prezintă argumente științifice privind importanța valorilor științifice și practice ale pedagogiei populare în procesul anevoios de educație, în general, și în educația interculturală a copiilor, în special. Teoretizarea pedagogică a fenomenelor educației interculturale din perspectivă etnopedagogică implică conjugarea eforturilor de interpretare a impactului culturii populare în dezvoltarea armonioasă a copiilor din învățământul preșcolar.*

Abstract. *The content of the article presents scientific arguments on the importance of the scientific and practical values of popular pedagogy in the difficult process of education in general, and in the intercultural education of children, in particular. Pedagogical theorizing of the phenomena of intercultural education in ethnopedagogical perspective involves the conjugation of efforts to interpret a the impact of popular culture on the harmonious development of children in preschool education.*

Cuvinte cheie: *educație interculturală, pedagogie populară, cultură, societate.*

Keywords: *intercultural education, popular pedagogy, culture, society*

Actualitatea studierii importanței etnopedagogiei pentru educația interculturală rezultă din tendințele evoluției culturii naționale în contextul societăților multiculturale. În această ordine de idei, Mielu Zlate sublinia: „*Ca să ne cunoaștem mai bine este necesar să ne deschidem ușile și obloanele casei sufletești, să pătrundem și să ne analizăm gândurile, sentimentele, acțiunile, să ne cântărim calitățile și defectele, să ne punem ordine în ele, păstrând ceea ce merită și azvârlind ce este vechi, uzat, nefolositor. Mai mult decât atât, este utilă deschiderea ușilor și obloanelor sufletești nu doar pentru noi, ci și pentru alții, deoarece numai astfel ne vom vedea mai bine pe noi înșine. Să ne amintim că nu am venit pe lume cu o oglindă în mână, ci că mai întâi ne oglindim înaltul, pentru că abia apoi, prin intermediul și cu ajutorul acestuia în noi înșine*” [10]. Din această abordare deducem valoarea eforturilor fiecărui membru al unei comunități culturale în opera de edificare a identității naționale. Din această perspectivă promovarea valorilor naționale va începe cu educația timpurie.

În termeni de istorie a educației, interculturalitatea, începând cu antichitatea și ajungând până în contemporaneitate, realizată obligatoriu, ordonat, necesar sau benevol, și-a găsit expresia în geneza civilizațiilor, contactele între civilizații, existența statelor universale, în religiile universale,

între care și creștinismul, nașterea și evoluția unor popoare, printre care și poporul român sau conviețuirea acestora cu alte etnii. Nu există în lume popor sau limbă pură [13]. Evoluțiile istorice jalonate de cele trei mari revoluții politice: engleză, americană și franceză, au adăugat valorilor: Adevăr, Bine, Frumos, pe care vechii greci își întemeiau existența și care rămân de o inalterabilă actualitate, noi valori ca: Legalitatea, Libertatea, Egalitatea, Fraternitatea și sentimentul creștin al sacralului [1].

Din perspectiva interculturală sunt promovate valorile: recunoașterii diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor – dialogul, schimbul și interacțiunile dintre aceste diverse reprezentări și referințe, dialogul și schimbul între persoanele și grupurile ale căror referințe sunt diverse, multiple și, adesea divergente – dinamica și relația dialectică, de schimbări reale și potențiale, în timp și spațiu.

Extinderea ariei comunicării interculturale în scopul consolidării identității naționale a condus la transformarea sistemului axiologic al culturii în contextul larg al culturilor lumii. Interculturalitatea este interpretată de P. Denoux „Pentru indivizii și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturalitate procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care tind să o metabolizeze, conceptul intercultural având conotație interacționistă, ce trimite la schimb, reciprocitate, invită la decentrare și dialog” [14].

Universalismul educației interculturale reflectă o existență dublu construită printr-un efort colectiv: „ produs al experienței cotidiene a actorilor obișnuiți, pe de o parte, și produsul experienței cognitive a cercetătorului, pe de altă parte. Societatea și educația sunt structuri corelate și aflate, totodată, într-o schimbare, dezvoltare, realizabile în spațiu și timp. Determinările spațio-temporale marchează cu o deosebită forță întregul circuit praxiologic al continuumului educație-societate, conferind aspecte proprii logicilor ce ascultă de acest continuum și ritmurilor și particularităților fiecăruia din elementele componente ale acestui circuit (subiectul acțiunii educaționale, subiectivitatea obiectului concretizată mai ales în idealuri, scopuri și obiective, dispozitiv pedagogic, mesaje, ambianță, situații educaționale în cadrul căruia fiecare se modifică în funcție de celălalt păstrându-și autonomia în ansamblul circuitului, care se definește ca un „câmp social de forțe”.

Educația interculturală o înțelegem ca o educație pentru toți (și nu doar pentru niște grupuri sau indivizare, astfel, ar putea fi victimele unor tentative de marginalizare sau chiar discriminare), care privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt. [8]. Pedagogia populară aspiră să o legitimeze teoretic și epistemologic; pe plan social aceasta încurajează contactele interculturale și atitudinile inter-comprehensive, care conduc la micșorarea

„distanței sociale”, pe plan epistemologic dezvoltă o perspectivă multi-, inter- și transdisciplinară, evitând imperialismele epistemologice.

Deși, diversele aspecte ale educației pentru înțelegere internațională sunt interdependente, cele mai bine individualizate sunt: educația pentru drepturile omului; educația pentru democrație și civism; educația pentru pace și dezarmare; educația pentru toleranță; educația pentru dezvoltare; educația pentru mediu; educația interculturală. Concepte corelate cu cel de educație interculturală, educație multietnică și educație globală, care au ca scopuri: cunoașterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori; familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectul acestora; facilitarea confruntării preocupărilor alternative; înzestrarea elevilor cu capacități specifice, cunoștințe și atitudini necesare desfășurării activităților în profesie și conturarea culturii generale.

De pe poziția multor specialiști, școala dispune de resurse necesare pentru construcția viitorului, fiind însă nevoie să-și adapteze serviciile educaționale la exigențele lumii contemporane. Omul este o ființă culturală și, în consecință una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale. Educația, definită în termeni de proces, semnifică o transformare intenționată, pozitivă și pe termen lung a ființei umane, din perspectiva unor finalități explicit formulate, elaborate la nivelul macrostructurii societății. Modificarea teleologică și crearea a naturii umane, educația, este deopotrivă, un proces individual de transformare a umanului pe baza apropierii intelectuale a culturii (umanismului) și un proces social de transformare a omului pe baza apropierii pe termen lung și planificat a unor forțe esențiale fixate în valorile culturii (de socializare).

Educația interculturală ne oferă oportunități de a învăța despre oameni din diferite culturi, învățând în același timp și despre noi [7]. În această ordine de idei, valorile pedagogiei populare constituie o resursă inepuizabilă necesară pentru educația copiilor de vârstă preșcolară. Preceptele teoretice ale pedagogiei populare servesc ca și modele de educație în spiritul culturii populare și a inserției socio-culturale în contextul educației interculturale.

Oportunitatea de a învăța, cunoaște obiceiuri, tradiții ne-o oferă pedagogia populară, care reprezintă experiența educativă a diverselor grupuri etnice, evidențiate în valori morale, estetice, civice ..., maturizate în tradițiilor populare a familiei și neamului. Acum când „globalizarea” vine asupra noastră ca un tăvăluc, prinzându-ne în mrejele sale, precum menționează scriitorul I. Filip, pedagogia populară are rolul de a educa, a dezvolta personalitatea, normele sociale cu ajutorul înțelepciunii populare, tradițiilor, obiceiurilor, cântecelor, poveștilor ș.a., dar respectând principiul esențial al etnopedagogiei: educația națională, care la etapa actuală devine imperativ al timpului, utilizând instrumentele etnice și naționale, adaptate la condițiile și cerințele moderne [9].

Fără a valorifica în mod sistematic, pedagogia populară ne oferă informații prețioase despre viața și concepția despre lume și viață a poporului nostru, despre problemele educației și instruirii, despre familie, părinți și copii, prietenie și dragoste, reflectând o bogată practică și preocupare pentru creșterea copiilor. Sunt reguli de educație, care se moștenesc din generație în generație și care, privite din perspectiva unui timp îndelungat, ne apar ca un tot întreg în sistemul de viață a unui popor și a unei epoci. Aceasta este propriu-zis pedagogia poporului, a întregului popor, la orice popor. Pe câtă vreme aceasta asigură creșterea unei minorități (privilegiate), pedagogia populară păstrează condițiile existenței omenești. Oricât de vagă și rudimentară ar părea ea omului de știință modernă, pedagogia populară își are totuși un sistem de principii și o evoluție [3].

Înțelepciunea pedagogiei populare este izvorul sistemelor de educație modernă. În ceea ce ne privește pe noi, românii, cel mai mult pot ajuta folclorul și folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele și zicătorile, și alături de ele, făcând oarecum parte din familie, ghicitorile și jucăriile pentru copii [4], deoarece popoarele lumii își au rădăcinile spirituale în folclor. Cultura, morala populară, tradițiile, experiența națională constituie fundamente ale științelor educației [13].

Modelele de creație populară semnifică un anumit tip de învățământ formativ, care nu neagă sau nu exclude nevoia și rolul informației, ci și-o asumă.

Din perspectivă etnopedagogică se motivează prin faptul ca:

- identitatea națională a omului, conform opiniei lui Vl. Pâslaru ș.a., o precede pe cea universală. Copilul dobândește, mai întâi, conștiința apartenenței la familie, la grup, la comunitatea locală și, prin aceasta, la națiune, și, mai apoi, pe cea a apartenenței la umanitate;
- tradițiile populare, în general, în mod deosebit cele de natură pedagogică, au valențe formative și acționează spontan, dar care pot oferi conținutul orientărilor axiologice la copiii preșcolari și, în foarte mare măsură, pot fi sursă de inspirație pentru educatori, privind metodele de educație axiologică, de unde decurg [11].

Pedagogia populară este o parte componentă a culturii ce promovează educația permanentă- o parte integrantă a vieții poporului și presupune: participarea reprezentanților din popor la procesul de culturalizare pedagogică a maselor, cea mai mare avuție a unui neam sunt copiii;

- procesul pedagogic integrat care amplifică factorul educativ și sistemul de mijloace, capabil să creeze o armonie între conștiință, comportament și activitate;
- antrenarea de timpuriu a copiilor în procesul de educație, autoeducație reciprocă, reeducare;
- asigurare maximă a independenței copilului;
- atitudinea diferențiată față de personalitate prin respectarea particularităților de vârstă;
- cultul strămoșilor, al mamei și al copilului, cultul omeneșului [4].

Fundamentele esențiale ale etnopedagogiei, care constituie și semnificația ei ca știință vizează salvarea națională. Nici o națiune, în ciuda istoriei sale complicate, persecuțiilor, politii antinaționale etc., nu a dispărut. Este de o importanță majoră transmiterea generațiilor tinere toate tradițiile păstrate, familiarizarea copiilor cu istoria poporului lor. Este necesară utilizarea elementelor etnopedagogice în acest scop, nu numai în cadrul unei instituții de învățământ, ci și în cadrul fiecărei familii, astfel rolul acesteia crescând considerabil. Întregul proces de educație și formare se bazează pe dragostea față de copil și datorită acestui fapt, sarcinile instructiv-educative sunt realizabile. Pedagogia populară deschide calea către inimile națiunilor și oamenilor. Pentru a cunoaște un popor este necesar a-i cunoaște cultura, obiceiurile și tradițiile lor originale utilizate în educație. Anume pedagogia populară este cea care unește și fortifică popoarele între ele. Metodologia valorificării plene a pedagogiei populare începând cu educația timpurie se referă la conjugarea eforturilor educative pentru formarea conștiinței și identității naționale a copiilor.

În concluzie, la ora actuală, pedagogia populară operează cu mijloacele deosebit de relevante pentru educația și autoeducația națională în comunitățile multinaționale. Acest lucru se datorează faptului, că etnopedagogia are ca scop păstrarea și consolidarea identității popoarelor, prin care se realizează îmbogățirea civilizației mondiale. Una din problemele cu care se confruntă pedagogia modernă nu este doar păstrarea tradițiilor de educație a fiecărei națiuni și utilizarea lor în procesul educațional, ci și familiarizarea copiilor cu tradițiile și obiceiurile popoarelor lumii. Aceasta va contribui la educația respectului și a toleranței față de alte naționalități și grupuri etnice. Anume grupurile etnice, unite printr-un singur scop comun, sunt capabile să înalțe la un nivel mai înalt de cultură și moralitate, extinzând granițele interculturale.

O alta problemă a pedagogiei populare este actualizarea conexiunii dintre experiența și tradițiile etnopedagogiei și prevederile teoretico-metodologice ale pedagogiei în educarea tinerei generații. Important este procesul educațional, care se bazează pe idealurile umaniste și democratice ale poporului. Aceste idealuri, utilizate și direcționate corect, contribuie la educarea copiilor în spiritul respectului pentru poporul său, patrie, familie, natură etc. O cerință importantă a societății moderne este înțelegerea și acceptarea culturilor naționale ale diferitor popoare. Primar în rezolvarea acestei probleme este asimilarea de către copii a tradițiilor și culturii propriului popor.

De asemenea, *una din problemele etnopedagogiei moderne* vizează formarea reprezentărilor privind diversitatea grupurilor etnice ce locuiesc în aria culturii naționale. În acord cu principiile educației interculturale, copiii necesită a fi familiarizați cu istoria și cultura grupurilor etnice și să li se formeze un sistem de atitudini și reprezentări culturale privind diferențele naționale între oameni, învățându-i să interacționeze civilizată, să-și formeze capacități de a evidenția propria unicitate, păstrând identitatea grupurilor etnice din care provin.

*Esența problemei promovării cunoștințelor de pedagogie populară în contextul educației timpurii a copiilor rezultă din existența multitudinii contradicțiilor, formulate ca o necesitate de soluționare științifică a problematicii educației interculturale în context multicultural. Cultura universală implică cunoașterea și promovarea culturii naționale. Anumite cauze explică incoerența integralității educației interculturale: (a) în context socio-cultural actual valorilor culturii universale au pătruns adânc în educație astfel, încât au lăsat insuficient teren de valorificare a valorilor naționale; (b) evoluția pedagogiei populare alimentată din resursele inepuizabile ale culturii naționale sunt tot mai departe de lumea interioară a ființei umane, în care elementele separate ale cunoașterii se apropie și se contopesc în comunitatea globală a societății cunoașterii. Dificultatea de a promova pedagogia populară se explică prin promovarea insuficientă a etnopedagogiei. Din aceste rațiuni, *impactul pedagogiei populare în eficientizarea educației interculturale* este o verigă vie între trecut și viitor, ce formează și promovează din generație în generație cele mai înalte valori ale poporului. Cât timp există pedagogia populară, atât este viu și poporul ce a creat-o.*

Bibliografie

1. Antonesei, L. O introducere în Pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Buzenco, A. Orientări axiologice ale preșcolarilor din perspectiva Etnopedagogiei Familiei. Chișinău, 2017.
3. Buzenco, A. Etnopedagogia familiei. În: Revista Științe ale educației. nr. 1, Chișinău: UST, 2012.
4. Buzenco, A., Vlah, M. Etnopedagogia familiei ca model de educație. Sesiuni de comunicări. Sibiu, 2011.
5. Baci, S. Folclorul și istoria. În: Revista Familia, Școala, Societatea, nr. 3, Chișinău, 1992.
6. Călin, R., Neșțian-Sandu, O., Bajka, O. Ghid de educație interculturală. Timișoara: Institutul Intercultural 2019.
7. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Ed. Polirom, 2001.
8. Cucuș C., Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Ed. Polirom, 2000.
9. Filip Iu. Miracolul scenei în arta populară. Chișinău: Editura Profesional Service 2011.
10. Zlate M. Fundamentele psihologiei, editura univrsitară, 2013.
11. Pâslaru Vl. Principiu etno-cultura al învățământului din Republica Moldova. În: Revista de Pedagogie, nr. 8, București, 1999.
12. Plugaru, L., Păvălache, M. Educație Interculturală. Sibiu: Psihimedia 2007.
13. Silistraru, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău, 2021.
14. Denoux, P. Mediation Interculturelle. Geza Roheim, 1998.

GLOBALIZAREA ȘI IDENTITATEA CULTURALĂ ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

CREȚU Vasile, dr. în istorie, lector universitar, Catedra GURT, Universitatea de
Stat din Tiraspol, Republica Moldova

SOCHIRCĂ Elena, dr., conferențiar universitar, Catedra GURT, Universitatea de
Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *În acest articol sunt analizate unele aspecte privind globalizarea și problema păstrării identității culturale. De asemenea, am abordat tangențial și conceptul de cultură, care indică gradul de cunoaștere și de creativitate a unui popor, la o anumită etapă, având un caracter atât național cât și universal.*

Abstract. *This article analyzes some aspects of globalization and the issue of preserving cultural identity. We also tangentially approached the concept of culture, which indicates the degree of knowledge and creativity of a people, at a certain stage, having both a national and a universal character.*

Cuvinte cheie: *globalizare, cultură, identitate culturală, omogenizare culturală, diversitate culturală, dialog intercultural.*

Keywords: *globalization, culture, cultural identity, cultural homogenization, cultural diversity, intercultural dialogue.*

Conceptul de globalizare este întrebuițat pentru a descrie un proces multicausal care are drept rezultat faptul că evenimente care au loc într-o parte a globului au repercusiuni din ce în ce mai ample asupra societăților și problemelor din alte părți ale globului. Globalizarea este procesul de integrare internațională care rezultă din schimbul de opinii, produse, idei și alte aspecte ale culturii la nivel mondial [1].

Nu există o definiție a globalizării într-o formă universal acceptată de către toți. Acest motiv rezidă în faptul că globalizarea include o multitudine de procese complexe cu o dinamică variabilă, atingând domenii diferite ale societății, aceasta putând fi un fenomen, o ideologie, o strategie sau toate la un loc. Dicționarul explicativ al limbii române definește globalizarea ca „fenomen de transformare a lumii într-o unitate, care se manifestă la scara întregului glob prin crearea de instituții și organisme politice suprastatale, printr-o politică economică și de securitate comună etc.” [2].

Globalizarea este un concept utilizat frecvent, având conotații și implicații majore la nivelul culturii unei țări. Globalizarea nu poate avea loc în afara unei structuri culturale performante care să aibă capacitatea de adaptare, permițând transferul cultural, schimbul valorilor materiale și spirituale. Doar o asemenea societate poate evolua rapid în scopul valorificării modelului cultural

în forme ale unei permanente schimbări. Moda culturală este legată de existența unui model care se poate exprima prin diferite variante.

Înainte de a vorbi despre efectele globalizării asupra identității culturale, ne vom referi succint la conceptul de cultură. Vorbind despre cultură avem în vedere „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire în procesul practicii social-istorice de transformare conștientă a mediului lor natural și social, a devenirii și perfecționării continue a omului” [3, p. 183]. Deoarece societatea, ca sistem social global, este formată din subsisteme naționale care, luate aparte, reprezintă la rândul lor sisteme de sine stătătoare și astfel, cultura se manifestă ca un produs al unui popor, al unei națiuni. Adică modele de gândire, de acțiune și de simțire care caracterizează un popor sau o societate, incluzând exprimarea sub formă materială a tuturor acestor lucruri.

Prin urmare, cultura are o componentă materială și alta – nematerială. Prima este formată din lucruri create de om și care există fizic, de exemplu, tablouri și sculpturi, televizoare, calculatoare, mașini, rachete, case etc. Componenta nonmaterială a culturii constă din creații și noțiuni abstracte, cum ar fi: valorile morale, credințele, normele de comportament, obiceiurile și tradițiile instituționale.

În limbajul sociologic „a avea o cultură” înseamnă pur și simplu „a fi om”, pentru că în înțelesul sociologilor, cultura reprezintă „experiența comună pe care orice om o împărtășește cu ceilalți membri ai grupului din care face parte” [4, p. 10]. Cu alte cuvinte, cultura reprezintă veriga de legătură între oameni din același grup social sau identitatea lor culturală.

Astfel, când călătorim dintr-o țară în alta, putem observa diferențele culturale în ceea ce privește manierele, salutul, obiceiurile etc. De exemplu, la unele popoare manierele la masă sunt altele decât cele cu care noi, europenii suntem obișnuiți. În Europa, bunele maniere cer să folosești tacâmurile când luăm masa, adică furculiță, lingură, cuțit etc. Dar sunt țări în care se mănâncă în mod obișnuit cu mâna (în India), sau în locul tacâmurilor se folosesc bețișoare de lemn (în Japonia, China, Coreea de Sud etc). Aceste exemple arată că în cea mai mare parte a vieții o persoană nu este conștientă de semnificația culturii, pentru că manifestarea ei este instinctivă, naturală. De regulă, devenim conștienți de propria noastră cultură atunci când intrăm în contact cu alte culturi, care au manifestări diferite [4, p. 11]. Astfel, cultura este suma experiențelor unei societăți la o anumită etapă de evoluție istorică.

Identitatea culturală se referă la identificarea cu un anumit grup sau la sentimentul de apartenență la acesta pe baza mai multor categorii culturale, incluzând naționalitatea, etnia, rasa, sexul și religia. Identitate culturală este o serie de tradiții, valori și obiceiuri care alcătuiesc complexitatea unei anumite comunități sau a unui anumit grup de oameni. Prin identitatea culturală, oamenii își pot construi un sentiment de apartenență, care este esențial pentru a păstra particularitățile fiecărei națiuni. Cunoașterea unei identități culturale permite indivizilor să fie conștienți de altele, ceea ce încurajează curiozitatea cu privire la alte culturi și

tradiții. De exemplu, identitatea culturală încurajează un turism sănătos. Deci, călătoria poate fi și un mod de a înțelege alteritatea altor civilizații.

S-a stabilit, de asemenea, că o identitate culturală nu poate fi studiată doar ca fenomen izolat, dar că poate apărea și ca opoziție față de alte identități. Aceasta înseamnă că un anumit grup dintr-o anumită comunitate se definește, de obicei, prin accentuarea diferențelor pe care le menține cu alte culturi sau cu alte societăți. Dacă nu sunt controlate prin educație și anumite instituții, identitățile culturale pot fi dăunătoare, deoarece ar putea promova xenofobia sau alte tipuri de discriminare. Acest lucru afectează dezvoltarea unei națiuni și dăunează oamenilor. Cu toate acestea, o identitate culturală bine cultivată aduce multe beneficii unei societăți [5]. Cuvântul „identitate” este folosit pentru a afirma setul de trăsături și elemente care definesc sau diferențiază un grup de indivizi de restul grupărilor umane. Ca concept multicultural, identitatea culturilor este influențată de toate celelalte identități. Ea se caracterizează prin construirea de legături sociale în ciuda diferențelor individuale care constituie fiecare persoană.

În procesul complex al globalizării, problema păstrării identității culturale prezintă două aspecte strâns legate între ele:

- pericolul omogenizării culturale, care poate duce la apariția sau recunoașterea unei forme unice de cultură;
- apariția fenomenului de dezintegrare culturală și psihologică, atât pentru indivizi, cât și pentru societăți.

Omogenizarea culturală este un proces în care o cultură dominantă invadează sau captează o cultură locală, făcând societatea omogenă. În general, țările de pe același continent au culturi omogene. De exemplu, Spania are o cultură similară cu Portugalia și Franța; Peru are o cultură similară cu Bolivia, Ecuador și alte țări din America Latină. Cu toate acestea, țările îndepărtate din punct de vedere geografic, au culturi diferite, deși din ce în ce mai puțin datorită globalizării [6]. Acest fenomen de globalizare a generat disconfort în anumite culturi care au fost afectate de pierderea identității lor, ținând cont de faptul că culturile puternice le pot impune modelul sau tiparul de viață în fața societății.

Există o formă de comportament, deseori inconștientă, care le apare unora ca formă de agresiune culturală: etnocentrismul (tendință de a considera valorile și modelele culturale ale propriului grup ca fiind superioare celor ale altor grupuri). Acest comportament, caracteristic în special țărilor dezvoltate constituie o amenințare pentru înțelegerea europeană și trebuie corectat. Agresiunea și dezintegrarea culturală reprezintă două aspecte care conferă oricărui sistem mondial vulnerabilitate, împiedicând înțelegerea reciprocă, dialogul, cooperarea, inițiativele comune și solidaritatea europeană [7].

Identitatea culturală la ambele niveluri – național și internațional – rămâne una din principalele necesități psihologice și spirituale. Imposibilitatea de a-și putea păstra propria

identitate, poate să ducă apariția unor conflicte în interiorul unei societăți, sau în cadrul societăților dintr-o anumită regiune. Există toleranță, dar nu și acceptare sinceră din partea unor popoare situate pe o treaptă superioară de progres tehnologic și de civilizație, a valorilor noilor state care au intrat sau vor intra în Uniunea Europeană. Trebuie luate în calcul două probleme fundamentale: problema polarizării (tendința individului de a pune accentul pe diversitate fără a mai percepe implicațiile și importanța unității); problema redistribuirii.

Impactul globalizării și regionalizării asupra Republicii Moldova este relevant și se manifestă prin modificări în toate domeniile (Tabelul 1).

Tabelul 1. Impactul globalizării asupra Republicii Moldova

Impactul globalizării asupra Republicii Moldova	
Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> - beneficierea de fluxurile financiare ale transferurilor cetățenilor ce muncesc în străinătate (remitențe). Prin acestea ei au contribuit la stabilitatea monedei naționale, majorarea rezervelor valutare, creșterea economică (majorarea investițiilor, creșterea producției și a serviciilor, creșterea importurilor și ca rezultat a veniturilor bugetare, soluționarea problemelor sociale ale unei părți a populației); - obținerea creditelor și granturilor internaționale, a asistenței tehnice și ajutoare pentru dezvoltare; - investiții cu capital străin, inclusiv cu tehnologii noi, care creează locuri noi de muncă; - dezvoltarea infrastructurii și aplicarea standardelor internaționale în diverse domenii ale economiei (sistemul bancar, sistemul de asigurare, sistemul bursier, telecomunicațiile); - dezvoltarea comerțului internațional, competitivitatea acestuia și obținerea accesului la piețe noi de desfacere; - aderarea la principalele instituții financiare și economice internaționale cu efecte pozitive asupra climatului investițional; - perfecționarea și dezvoltarea profesională peste hotare și implementarea în economia națională a noi metode de administrare; - crearea organizațiilor neguvernamentale care sensibilizează atenția societății asupra unor probleme de importanță majoră. - majorarea veniturilor unei părți a populației. 	<ul style="list-style-type: none"> - exodul forței de muncă peste hotare, inclusiv înalt calificată; - acumularea unei datorii externe esențiale; - majorarea deficitului comercial; - dependența economiei naționale și a statalității de stabilitatea economico-financiară și politică și interesele geopolitice ale partenerilor străini; - instabilitatea unor valute de rezervă cu circulație internațională; - creditele străine sunt condiționate economic, politic și social, creând adesea divergențe între Guvernul Republicii Moldova și instituțiile financiar-monetare internaționale; - dezintegrarea teritorială; - dezavantaje pentru sfera socială, precum: divizarea societății pe criterii politice, economice, orientări strategice, traficul uman, traficul de mijloace stupefiante, extinderea unor boli infecțioase; - riscuri pentru identitatea națională, pentru valorile naționale, pentru păstrarea tradițiilor și obiceiurilor, meșteșugurilor populare.

Ideea de bază este aceea de a conștientiza că dreptul la diversitate implică necesitatea solidarității globale. Identitatea culturală este cea care conferă indivizilor demnitate și forță, tăria de caracter necesară pentru a supraviețui. Există o moștenire culturală comună a omenirii, a cărei ocrotire și valorificare constituie una dintre marile responsabilități la momentul actual. Această concepție, care accentuează rolul diverselor societăți în crearea culturii, ar putea deveni coloana vertebrală a conceptului de „interdependență europeană”. Aceasta nu implică numai existența unui guvern european unic, ci implică înțelegere și cooperare globală, bazate pe un set de reguli etice, care să prevină transformarea actului de limitare a suveranității naționale într-o agresiune culturală [7].

Prin urmare, identitatea culturală a unui individ este creată în relație cu alții, într-un context social unic. Orice identitate culturală se definește prin recunoașterea prezenței celuilalt și a practicilor culturale ale acestuia. Dialogul intercultural este esențial în construirea identității culturale, deoarece susține indivizii în a vedea în mod egal asemănările și diferențele care există în raport cu ceilalți și în a defini cine sunt ei înșiși. Dialogul intercultural produce un teritoriu intens disputat în cadrul căruia identitatea culturală este redefinită și negociată în mod constant.

Armonizarea diferitelor sisteme de cultură în cadrul Uniunii Europene conferă fenomenului în sine o perspectivă pe termen lung. Acest proces implică cunoașterea și respectarea culturilor și conștientizarea fenomenului de interdependență globală, bazate pe elementele și specificitățile pluralităților culturale, excluzând impunerea unui model unic de învățare. Specialiștii din acest domeniu, recunosc importanța respectului față de valorile altor culturi, în spiritul cultivării valorilor universale, precum și necesitatea acordării unui rol mai mare schimburilor internaționale, pentru ca oamenii să se poată deplasa în spațiul european. Înțelegerea implicațiilor diversității culturale reprezintă una din provocările lumii contemporane, constituind unul din principalele obiective ale unei noi orientări în cadrul procesului de globalizare.

Bibliografie

1. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Globalizare>.
2. <https://dexonline.ro/definitie/globalizare>.
3. Vâlsan Călin. Politologie. Editura Economică, 1997.
4. Mungiu Pipidi Alina (coord.). Introducere în politologie. Iași: Polirom, 2000.
5. <https://ro.warbletoncouncil.org/identidad-cultural-235>.
6. <https://ro.warbletoncouncil.org/homogeneizacion-cultural-11557>.
7. Dezintegrare culturală și psihologică. Disponibil: <https://administrare.info/>
8. Calugher, V. Curs de lecții: Culturologie. Cișinău, 2010.
9. Enciu, N. Politologie: Curs univ. Chișinău: Ed. Civitas, 2005.
10. Mitran, I. Politologia în fața secolului XXI. București: Ed. „România de Măine”, 1997.

EXPERIENȚE ȘI MODELE DE FAMILII ÎN EDUCAȚIA DE GEN A COPIILOR ÎN DIFERITE ȚĂRI

DUMINICĂ Stella, dr., lector universitar,

Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul reprezintă un studiu teoretic cu privire la analiza tipurilor de familii în educația de gen a preșcolarilor în unele țări din Europa, vom observa că fiecare din ele are unele particularități culturale specifice și o identitate culturală aceasta și este una dintre lucrurile cele mai importante care o deosebeste de celelalte. Aspectele vizate sunt abordate din cauza diversității culturale a familiilor la etapa actuală care e o realitate și trebuie fructificată în mediul social.*

Abstract. *The article is a theoretical study on the analysis of the types of families in gender education of preschoolers in some European countries, different from the others. The issues addressed are addressed due to the cultural diversity of families at the current stage which is a reality and must be fruitful in the social environment.*

Cuvinte cheie: *educație de gen, modele de familii, cultura familiei, interculturalitate, identitate culturală, stereotipuri de gen.*

Keywords: *gender education, family models, family culture, interculturality, cultural identity, gender stereotypes.*

Diversitatea culturală e o realitate care trebuie fructificată în mediul social. Pluralitatea culturală pune nu numai problema apărării diferențelor, ci a dialogului cultural, care recunoaște că fiecare familie trebuie să contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experiențe particulare. Multiculturalitatea nu este adversarul universalismului european, ci o altă formă a lui, ceea ce unifică multiculturalismul cu universalismul european este voința comună de a plasa o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social.

Familia ca instituție inițială de formare și educație de gen a copiilor, se găsește de multe ori în contradicție cu alte familii și chiar cu comunitatea socială. Ca unitate/cuplu de adulți, ea trăiește drama complexității situațiilor economice, culturale și relaționare din epoca noastră. Familia ca grup de adulți construiește împreună valori sociale, tradiții și propria cultură, și simte prima apăsare a problemelor legate de recesiunea economică, de criza culturii și de dificultățile de comunicare interumană din ultimii ani [4, p.9].

Din perspectiva sociologică, în Europa, există actual cel puțin patru modele de familii. Aceste modele caracterizează zone largi ale continentului, desemnând contexte socio-culturale diferite. În acest context dorim să evidențiem diferențele existente între *modelul occidental și cel răsăritean*,

cel nordic și cel meridional. Dacă vom analiza tipuri de familii din fiecare țară vom observa că fiecare din ele are unele particularități culturale specifice și o *identitate culturală* aceasta și este una dintre lucrurile cele mai importante care o deosebeste de celelalte. Chiar dacă se influențează una pe alta, asta nu înseamnă că trebuie să renunțe la identitatea sa culturală, ce o reprezintă, dar va prelua acele aspecte pozitive care o avantajează cu acordul țării respective.

În același timp, în cadrul fiecărei națiuni europene, familia cu propriile sale caracteristici și trăsături specifice, vine și cu bogăția spirituală a bătrânului continent.

În funcție de cadrul de analiză ales, de selecția și combinarea dimensiunilor și indicatorilor relevanți, au fost elaborate tipologii și *modele de familii*, care oferă un instrument de ordonare și clarificare a complexității și diversității realităților analizate.

Elementul central în analiza determinantelor familiei în Europa îl constituie cunoașterea și identificarea contextului socio-cultural și abia după aceea a celui economic și politic.

Diferențele dintre educația de gen a copiilor în familii din Europa depinde de contextul național, dar și de cel socio-cultural, economic și politic, fiind caracterizate în funcție de:

- gradul de participare a statului la susținerea familiei;
- fenomenul de singularizare/individualizare a familiei;
- locul și rolul copilului în dependență de gen în viața familiei;
- modelele parentale determinate în fapt de tradiție și percepții sociale;
- modul relaționării familiale.

Sunt puse, astfel, în discuție principiile de bază care fundamentează sistemele naționale de protecție socială și regimurile bunăstării europene, care, în majoritatea lor, sunt construite pe modelul „*male breadwinner*”, al accentuării diferențelor între femei și bărbați, fiecare având roluri economice și sociale diferențiate și complementare, în familie și societate, poziții care se dovedesc a fi, însă, profund inegalitare. De asemenea, natura intervenției statului (pozitivă sau negativă) în asigurarea bunăstării sociale din perspectiva egalității de gen reprezintă un alt criteriu în funcție de care se conturează diversitatea regimurilor bunăstării în țările din Europa.

Pornind de la aceste precizări teoretice și având în vedere precauțiile necesare cu privire la limitele clasificărilor și ale analizelor comparative, enumerăm cele *patru modele de familii*, care se regăsesc, în proporții și în ipostaze diferite în țările din Europa circumscrise fiecărui model și prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Modele de familii care se regădesc, în proporții și în ipostaze diferite, în țările din Europa

<i>Model de familie</i>	<i>Ce țări le sunt caracteristic acest model?</i>
<i>Modelul familial de tip tradiționalist</i> („bărbatul șef/cap al familiei”)	caracteristic țărilor din Europa de Sud (Spania, Portugalia, Grecia); nu este un model „pur” și nici un model omogen, existând diferențe semnificative de la o țară la alta prin raportare la indicatorii menționați anterior.
<i>Modelul familial de tip egalitar</i>	caracteristic țărilor din Europa Occidentale (Italia, Franța, Belgia, Olanda, Regatul Unit, Germania), cu diferențe semnificative de la o țară la alta în funcție de dominantă - tipul „familial” sau „egalitar”.
<i>Modelul familial de tip autoritar și individualist</i> sau („modelul scandinav”)	caracteristic țărilor de Nord (Danemarca, Suedia, Finlanda).
<i>Modelul familial de tip tranzitoriu</i> dinspre modelul familialist spre un model mixt, preponderent egalitar sau „individualist”)	caracteristic țărilor post-comuniste/Europa de Est (R.Moldova, România, Ucraina etc.).

Modelul familial de tip tradiționalist („bărbatul șef/cap al familiei”) este modelul tipic tradițional, al separării clare a sferei publice și private și al „complementarității” rolurilor în familie: munca productivă, remunerată revenind bărbatului, căruia îi este atribuit rolul de „șef”, dar și răspunderea întreținerii financiare a familiei. Munca reproductivă este asumată de către femeia, soție și mamă (sugestiv numită „stă- pâna casei”), care, în ipostaza „clasică” a modelului, nu este activă pe piața muncii (femeia casnică - *housewife/femme au foyer*). Această diviziune sexuală a muncii se reflectă în legislația destinată familiei, pieței muncii, precum și în legislația socială și în sistemul fiscal, care legitimează și conservă acest model, ce s-a dezvoltat inițial în societatea preindustrială, dar care poate fi identificat și astăzi, în diverse ipostaze, în multe dintre țările europene [6].

În familia tradițională puterea este inegală. În această familie cel care domina cel mai mult este bărbatul. În societățile europene s-a generalizat sistemul familiei nucleare în care soțul era principala sursă de venit, și avea cea mai mare autoritate, iar soția se ocupa în principiu de gospodărie și depinde de soț.

În familia tradițională conflictele dintre generații sunt mult mai puține și netolerate de comunitate. Ierarhia este foarte clară, fiecare știe ce are de făcut și de cine trebuie să asculte. Copiii

suportă și se abține la autoritatea tatălui și pe cea a mamei când tatăl nu este, însă cea a mamei este mai blândă și mai sensibilă. Rolul mamei este foarte important pentru că personalitatea ei construiește punctul de plecare pentru copil. În familia tradițională, mama se implica mult mai mult în creșterea și educarea copiilor față de familia modernă, deoarece mama nu are un loc de muncă, o carieră profesională, ea se ocupa doar de gospodărie și de familia sa. De aceea, copiii sunt mult mai atașați de mamă decât de tată. În această familie tatăl este cel care deschide porțile copilăriei spre lumea exterioară, îndrumând copilul să fie el însuși, să pună în practică ceea ce învață. Totuși această ieșire nu îi oferă copilului libertate maximă.

În familia tradițională cercetătorii au examinat că trăsăturile pe care părinții le atribuie în mod stereotip fetelor sau băieților, există un grad surprinzător de similaritate între diferite culturi în ceea ce privește trăsăturile considerate *masculine* sau *feminine*. Atunci când avem în vedere combinații de trăsături, care descriu băieții sau fetele, aceste grupuri de trăsături pot fi conceptualizate ca descriind două orientări distincte față de lume: trăsăturile *masculine* sunt în mod stereotip considerate a fi agentive sau *instrumentale*; trăsăturile *feminine* sunt în mod stereotip considerate a fi *relaționale*.

Aceste două orientări au implicații pentru toate aspectele funcționării psihicului copilului, inclusiv dezvoltarea intelectuală, emoțională, morală etc, Deși stereotipurile sugerează multe diferențe între băieți și fete, cel mai adesea ele nu au un fundament în comportamentul real. Ele reprezintă mai degrabă credințe împărtășite la nivelul unei culturi cu privire la cum vor fi anumite persoane.

Stereotipurile de gen, în majoritatea cazurilor, oferă niște orientări pentru părinți în educația de gen a copilului ce condiționează răspândirea lor și în condițiile propice societății contemporane.

Abordarea educației de gen a copiilor în cadrul familiei **de tip tradiționalist** este axată pe:

- evidențierea diferențelor între fete și băieți;
- orientarea asupra particularităților *tipice fiecărui gen*;
- consolidarea intereselor stereotipe de gen și a preferințelor respective;
- ignorarea individualității și *a libertății de alegere a identității de gen* a copilului;
- realizarea educației de gen a copiilor în conformitate cu schema care are la bază factorul biologic/sexul.

Din cele menționate mai sus constatăm că este o analiză a reprezentărilor de gen, a normelor și valorilor transmise în procesul de socializare diferențiată și că *trăsăturile, rolurile, status-urile sociale sunt proiectate și valorizate diferit pentru cele două genuri*. Spre exemplu, cercetătorul *H. Броверман* (1972) a evidențiat trăsăturile de caracter specifice "*tipic femeilor*" - tacticoasă, blândă, empatică, vorbăreată, religioasă, pasivă, are grijă de aspectul său exterior, supusă, are nevoi de protecție, manifestă deprinderi de acuratețe, liniștită; "*tipic bărbaților*" - agresivitate, inițiator, dominant, independent, își ascunde emoțiile, iubește matematica și știință, abilități în afaceri,

hotărât [7, p. 70]. Relația părinte – copil în familia tradițională este bazată pe înțelegere și acceptare și nu pe conflict și negare.

Modelul familial de tip egalitar este considerat reprezentativ pentru Țările Occidentale (Franța, Belgia, Regatul Unit, Germania etc.). În aceste familii soții au aproximativ același nivel intelectual, obligațiile și funcțiile lor sunt echilibrate: ambii participă la educația copiilor și la conducerea gospodăriei. Deciziile sunt luate la sfatul familiei, predomină relațiile armonioase, de colaborare, un stil centat angajat pe angajarea tuturor membrilor în chestiunile familiei. Climatul este cordial, binevoitor. Conflictelor mai frecvent au un caracter constructiv. Copiii se dezvoltă normal, posedă independență, spirit creativ, voință [2, p. 288].

Abordarea educației de gen a copiilor în cadrul familiei **de tip egalitar** de către părinți se caracterizează:

- diferențierea copiilor în funcție de *particularitățile specifice ale genului*, care oferă o alternativă strategică pentru îmbunătățirea performanțelor cognitive, afective, psihomotrice atât a fetelor, cât și a băieților pentru *facilitarea accesului la oportunități educaționale egale*;
- formarea **identității feminine** (*feminitatea*), înglobând calitățile biologice și cele sociale, atribuite cultural femeilor: de fiică, soție, mamă, bunică etc.; și a **identității masculine** (*masculinitatea*), include raportul dintre dimensiunea biologică și a rolurilor sociale: de fiu, soț, tată, bunic etc.;
- cultivarea aceluiași *calități morale* atât fetelor cât și băieților de: *responsabilitate, curaj, politețe, toleranță, acceptare, grijă, onestitate, încredere, fidelitate, sinceritate, demnitate* etc.;
- promovarea egalității de gen, practic la toate nivelele;
- stabilirea *relațiilor de respect, de înțelegere între copii-părinți, copii-copii* (fată -mamă/tată; băiat-mamă/tată, soră/surori-frate/frați);
- promovarea *parteneriatului de gen între copii – părinți, copii-copii* în toate activitățile [64].

Ajustarea procesului educativ la valorile autentice ale educației de gen va dezvolta la copii o atitudine pozitivă față de relațiile cu genul opus, față de rolul propriu în cadrul familiei, ceea ce va conduce la transformări majore în concepția despre parteneriatul de gen, la o poziție civică mai activă și, în final, la schimbări pozitive a relațiilor copii – părinți în cadrul familiei.

Un astfel de model, implică o introducerea largă în cadrul familiei, un proces de orientare a părinților în formarea personalității (fără a impune) copilului, care poate servi ca o manifestare a abordării de gen, bazate pe respectarea dreptului a fiecărei persoane de a fi el însuși, ținând cont de sexul lui biologic.

Modelul familial de tip autoritar și individualist se opune modelului de tip familial, prin faptul că individul este considerat unitatea de bază pentru atribuirea obligațiilor și a drepturilor sociale (Fouquet, 2005). Principiu fundamental al acestui model este, *„fericirea personală trebuie să fie obiectivul primordial al individului și al politicii publice”* care se regăsește concretizat și în modelele de tip mixt. O ipostază aparte este oferită de modelul „suedez” în care drepturile sociale sunt fondate pe statutul de cetățean, principiu care instituie un drept uniform și individual la securitate socială în interiorul familiei/mariajului [6].

Acesta este unul dintre principiile majore care diferențiază această țară (și în bună măsură și celelalte țări nordice) de alte țări, încă de la începuturile acestora (perioada de după cel de-al Doilea Război Mondial) și până astăzi. Spre deosebire de majoritatea țărilor europene, în care sistemul de securitate socială și prestațiile sociale au fost și sunt încă fundamentate pe modelul familialist și, prin urmare, sunt legate, aproape în întregime, de șeful familiei, în Suedia drepturile sociale sunt întemeiate pe cetățenie și maternitate (în interiorul ca și în afara mariajului), iar sistemul de prestații sociale este dublat de un sistem solid de servicii sociale publice.

La etapa actuală *Suedia* și *Islanda* au cea mai scăzută rată de căsătorii în lumea occidentală, și cea mai mare rată de „cupluri dizolvate” (în 2016, acest procent a fost de peste 76% copii s-au născut în afara căsătoriei în Suedia și 67% - Islanda). Cercetătorii își pun întrebarea *„Cine are grija de acești copiii cărora le lipsesc tații?”*. Statul plătește femeile să-și crească copiii singure. Suedezii și islandezii nu dezaprobă să ai copii în afara căsătoriei ori să-i crești singur/singura. Copiii în afara căsătoriei au devenit o normă socială în Suedia, Islanda, Danemarca etc. După cum se vede, în aceste țări femeile nu au nevoie de soți ori bărbați pentru a avea ori crește copii. Pe de altă parte, Turcia e țara cu cei mai puțini copii născuți în afara căsătoriei, doar 3%, în timp ce în SUA procentul este 40%, iar în România, 33%. Cifrele acestea ar fi semnale de alarmă în mai toate țările lumii, dar nu în Suedia și Islanda [8].

Timp de două decenii în aceste țări, scopul Statului a fost să distrugă instituția familia, căsătoria. La începutul anilor 90 teoria „gender” a luat o altă turnură și a fost confundată cu teoria „querr” (teoria „homosexuală”) la originea căreia se află femeile din SUA, Judith Butler cu lucrarea sa *„Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity”* (Problema gender: feminismul și subminarea identității”, publicată în 1990, în care autoarea „a formulat ideea nebunească că fiecare persoană poate să-și aleagă sexul. Identitatea de gen este înțeleasă ca fiind ceea ce simte la nivel foarte profund, individual, fiecare dintre noi, chiar dacă aceasta nu corespunde cu sexul pe care l-am primit de la naștere).

Filosoful *Judit Butler* a avut un sprijin deosebit din partea statului suedez pentru promovarea conceptului de gen „neutru”, au afectat și limba vorbită. În ultimii ani, pronumele specifice de gen „han” și „hon” („el” și „ea”), au fost în parte înlocuite cu „hen,” gen neutru, fapt care a stârnit o

controversă între suedezii conservatori. Astăzi, această particulă este utilizată pe scară largă în mass-media suedeză. Aspectul cel mai controversat al utilizării „hen” este utilizarea în rândul copiilor mici, în special în instituțiile preșcolare publice. Pronumele neutru de gen a fost promovat pentru prima dată de grădinița „Egalia” din Stockholm, care este specializată în pedagogia așa-zisului „gen neutru” [8].

Filosofia acestor "inumani" (Lisbakken, ministrul responsabil pentru familie și copii din cadrul Partidului Muncitoresc Norvegian) a inițiat Programul de Stat experimental, în care au fost eliminate din cadrul activităților organizate în instituțiile preșcolare poveștile „Cenușăreasa”, „Alba ca Zăpada” „Motanul încălțat” etc. în locul lor a fost scrisă o altă literatură de tip "Rege și Rege", sau „Copii gay”. În ele, de exemplu, prințul se îndrăgostește de rege, sau de alt prinț, prințesa visează la căsătoria cu regina. În conformitate cu legea, copiilor de grădiniță educatoarele sunt obligate să le citească aceste povestiri și să le arate imagini.

Abordarea vizată a educației de gen a copiilor în baza promovării **genului neutru** se bazează pe următoarele principii:

- se respinge diferențierea de gen în cadrul familiei;
- se neutralizează și atenuază diferențele sociale, admise între personalitățile de genul bărbătesc și femeiesc;
- nu se orientează asupra particularităților *predestinate fiecărui gen*;
- se familiarizează copiii cu diversitatea sexuală;
- se asigură fiecărui copil libertatea de alegere a identității de gen, încurajându-i interesele și preferințele individuale;
- se permite posibilitatea fetelor și băieților de a fi diferit de genul similar;
- se promovează activități de educație a copiilor în afara schemei biologice de gen (ignorându-se complet factorul biologic, adică sexul copilului).

Acest tip de educație de gen a copiilor este generat de un sistem de **valori hedoniste** în care este centrală plăcerea individuală în condiții de siguranță fizică. Acest sistem de valori a promovat necesitatea consimțământului în relațiile sexuale și eliminarea abuzului, fără a reuși să le obțină, în schimb a agravat probleme precum disoluția familiei, nașterea și creșterea copiilor în afara familiei, nefericirea personală. La nivel de stat, el a dus la probleme care nu existau anterior: statul sprijină mamele singure, din ce în ce mai numeroase, prin ajutoare sociale, în timp ce rata natalității a scăzut sub limita de înlocuire a populației.

Modelul de tip tranzitoriu dinspre modelul „familialist” spre un model mixt, pre-ponderent „egalitar” sau „individualist”. În Republica Moldova, continuă să persiste tendința „familiaristă” conform căreia femeile sunt „responsabile” de îngrijirea copiilor și a persoanelor vârstnice și cu sarcini domestice. Având în vedere că multe femei au, în prezent, și un un loc de muncă, femeile ajung să fie supraîncărcate („dubla zi de munca”), cu activitățile profesionale și, în egală măsura, cu

cele de acasă. De multe ori, femeile se regăsesc în situația dificilă de a alege sau de a face sacrificii și compromisuri, fie în plan profesional, fie în plan privat, în condițiile în care ambele zone pot fi în egală măsură valoroase pentru ele.

Un studiu foarte recent al Universității Oxford a descoperit că bărbații vor începe să își assume responsabilități egale în ceea ce privește îngrijirea copiilor, activitățile casnice (datul cu aspiratorul, ștersul prafului și spălatul etc.), însă nu înainte de anul 2050. Diferențele dintre cantitatea de timp alocată de femei și cantitatea de timp alocată de bărbați sarcinilor domestice s-a diminuat în ultimii 40 de ani, însă, dacă tendințele actuale continuă, va mai fi nevoie de încă 30 de ani pentru a obține egalitatea[4].

Republica Moldova se situează pe primele locuri dintre țările din Europa în ceea ce privește numărul de ore dedicate zilnic sarcinilor domestice, acestea fiind în cea mai mare parte realizate de către femei.

Un studiu realizat pe un eșantion de părinți în baza analizei chestionarelor s-a conturat tendința omogenizării sexelor în cadrul familiilor (elemente ale modelul „individualist”), în special *masculinizarea fetelor și feminizarea băieților*. Tendința de apropiere și ștergere a diferențelor comportamentale dintre sexe, începe de la stilul vestimentar și se termină cu enunțarea calităților de personalitate, fetele să fie curajoase, descurcărețe, independente, active etc., iar băieții să fie empatici, sensibili, grijulii etc. Dezavantajul acestei tendințe este că o dată cu masculinizarea fetelor și feminizarea băieților în procesul educației, sunt neglijate de către părinți formarea calităților fetelor ca: *feminitatea, răbdarea, maleabilitatea, compătimirea*; iar băieților – *bărbăția, cavalerismul, rezistența, perseverența*.

Mulți cercetători (*B.E. Каган, Д.В. Колесов, Т. Репин, Е.А. Кудреавцева*) consideră că pentru a evita apariția unor astfel de abateri comportamentale de gen la copii e necesar ca părinții să fie bine informați despre modelele educației de gen existente și să le formeze reprezentări corecte despre predestinația bărbatului și a femeii în cadrul familiei, să le educe acele calități ce sunt specifice unui „bărbat adevărat” și unei „femei veritabile”, să dezvolte relații interpersonale corecte dintre un băiat și o fată, axate pe un parteneriat sănătos.

În timpurile de față, relațiile familiale, educația de gen a copiilor sunt puse în multe feluri la încercare, făcând trimitere la cultura contemporană, în care sunt răspândite individualismul narcisist, o concepție a libertății desprinsă de responsabilitatea față de celălalt, indiferența față de binele comun, creșterea sărăciei, dar și de impunerea unor ideologii care agresează direct planul familial.

Tabelul 2. Problemele cu care se confruntă la etapa actuală în Republica Moldova familia ca instituție socială

<i>Problemele menționate</i>	<i>Ațiuni strategice recomandate</i>
Părinții posedă cunoștințe fragmentare despre <i>modele educației de gen</i> și sunt incompetenți în soluționarea unor problemelor cu care se confruntă în relație cu băiatul/fata în cadrul familiei;	Promovarea în instituțiile preșcolare și în societate a modelelor și politicilor pozitive de relații parteneriale de gen în viața de familie, privată etc.
Persistența stereotipurilor de gen și divizarea puternică a rolurilor de gen influențează modelele sociale prezentând femeia prioritară și responsabilă pentru activitățile casnice, fapt ce-i limitează activitatea ei profesională [2].	Promovarea programelor „ <i>Egalitatea de șanse pentru femei și bărbați</i> ” în scopul repartizării egale a responsabilităților familiale de către bărbați și femei, asigurând flexibilitatea graficului de lucru (politici de încurajare la nivelul țărilor din Europa), dezvoltând sistemul de servicii de îngrijire a copiilor (precum în Germania, Franța ș.a. țări) etc. reprezintă aspecte determinante privind sensibilitatea la gen a politicilor ce vizează familia [2].
Tendința omogenizării sexelor în cadrul familiilor – <i>masculinizarea fetelor</i> și <i>feminizarea băieților</i> . Această tendință de apropiere și ștergere a diferențelor comportamentale dintre sexe, începe de la stilul vestimentar și se termină cu enunțarea calităților de personalitate.	Promovarea programelor <i>Formarea competențelor de gen părinților</i> (în cadrul instituțiilor preșcolare), în scopul socializării de gen a copiilor în cadrul familiei, care se desfașoară prin prisma relațiilor mamelor și taților cu fete și băieți, jucând un rol primar în formarea identității de gen a fiecărei persoane. Stereotipurile de gen la nivel de familie, deseori sunt cele mai puternice, diferențele de gen în comportamentul părinților determinând, de fapt, comportamentul fetelor și băieților.

În acest sens sunt importante inițiativele de integrare a perspectivei de gen în programele de formare a competențelor parentale în contextul tendinței „familiariste” și „egalitare” prin elaborarea unor module tematice sensibile la dimensiunea de gen, care ulterior fiind elaborate și implementate vor asigura echilibrul de gen în procesul educațional în cadrul familiei prin luarea în considerație a valorilor de gen care subliniază ce înseamnă să fii bărbat sau femeie: „cultura, tradiția, vestimentația, ritualurile, sunt cele care ne ajută să înțelegem identitatea de bărbat sau femeie, nu există ceva între.

Programul vieții este să crești, să te maturizezi, în masculinitate și în feminitate, să-ți întemeiezi familie, să devii mamă sau tată și să te îngrijești de binele copiilor și al societății” [8].

Indiferent de faptul, că majoritatea europenilor susțin sau nu căsătoria, scopul activității noastre este să valorizăm familia și relația afectivă de durată, centrându-ne pe valorile și virtuțile pe care aceasta le promovează, totodată, edificând și completând cultura neamului. În cele mai multe dintre țările vecine, oamenii consideră că familia, ca valoare umană și formațiune socială, este necesară pentru a fi fericit. În acest context, familia este abordată ca un factor și actor existențial *forte* de promovare a valorilor etern-umane.

Bibliografie:

1. Bodrug-Lungu, V., Pascal, L. Dimensiunea de gen a problemelor familiei. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele Conf. Șt. Intern., 15mai 2012. UPS „I.Creangă”, Chișinău: CEP USM, 2012, pp. 271-277.
2. Cuznețov, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familie. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
3. Racu, I. Valorile familiei: prezent și viitor. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele Conf. Șt. Intern., 15mai UPS „I.Creangă”. Chișinău: CEP USM, 2012, pp.7-8.
4. Vrasmas, E.A. Consilierea și educația părinților. București: Aramis Print S.R.L., 2002, 176 p.
5. Fouquet, A. Les politiques d’emploi envers les femmes. In: Maruani, M. (2005). Femmes, genre et societes. L ’etat des savoirs. Paris: Editions La Decouverte, 2005, pp. 332-347.
6. Sainsburi, D. Les droits sociaux des femmes et des hommes. In: Ballmer-Cao, T.H., Mottier, V.Sigier Genre et politique. Debats et perspectives. Paris: Editions Gallimard, 2000, pp. 233-281p.
7. Ильин, Е.П. Пол и гендер. СПб Питер, 2016. 688с.
8. http://www.culturavietii.ro/2016/06/02/lectia-suedeza-ii/#_ftn4 .
9. <http://www.culturavietii.ro/2014/11/05/carti-esentiale-ii-gabriele-kuby-etatizarea-educatiei-pe-calea-catre-noul-om-gender/> .

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN CLASELE PRIMARE

GOLUBIȚCHI Silvia, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,

URSU-BUNESCU Lucia, doctor în filologie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Acest articol evidențiază aspecte ale educației interculturale, care punctează ideea ca elevii să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Problema interculturalității constituie un rezultat al cunoașterii mai multor culturi. Competența interculturală se formează prin intermediul activităților, realizate în mediul educațional formal, nonformal și informal, incluzând următoarele componente: cognitivă, afectivă și comportamentală.*

Abstract. *This article highlights aspects of intercultural education, which points to the idea that students make the best choice and orient themselves in the context of the multiplication of value systems. The problem of interculturality is a result of the knowledge of several cultures. Intercultural competence is formed through activities, carried out in the formal, non-formal and informal educational environment, including the following components: cognitive, affective and behavioral.*

Cuvinte cheie: *educație interculturală, competența interculturală, activități, conținuturi, elevi de vârstă școlară mică.*

Keywords: *intercultural education, intercultural competence, activities, contents, young school age students.*

Educația interculturală este axată pe integrarea în spațiul educațional și nu atât pe formarea respectului față de celălalt ca fiind diferit, ci pe formarea respectului de sine ca fiind diferit și presupune pe de-o parte asigurarea unei comunicări autentice cu sine și a lua cunoștință cu propria identitate culturală, iar pe de altă parte comunicarea cu un alter, individ sau grup.

În articolul 6 din Codul Educației al Republicii Moldova – Principiile fundamentale ale educației, regăsim: a) realizarea dreptului la educație, fără nici o deosebire de rasă, culoare, sex, vârstă, stare a sănătății, limbă, convingere religioasă, opinii politice sau de alt tip, naționalitate, origine socială sau apartenență etnică, situație materială și proprietate etc. ... și j) interculturalitatea și garanția identității etnice și culturale.

Educația interculturală pune accentul de a forma la membrii unui grup social (și anume acelor minoritare):

- o cunoaștere a situației culturii în societățile moderne;
- capacitate de a comunica între persoane de diferite culturi;
- atitudini pentru buna înțelegere a mecanismelor psihosociale și a factorilor sociopolitici;

- capacitate de a participa la interacțiunea socială, creatoare a identităților și a umanității comune etc..

Principiile care o caracterizează și o definește sunt: *toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, valorizarea specificului spiritual al valorilor locale atașându-le la valorile generale ale umanității, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, drepturilor omului, egalității de șanse, dialogului intercultural, promovării identității și cetățenie.*

Competența interculturală se demonstrează prin soluționarea eficientă a problemelor, apărute în context intercultural.

În termeni de cultură și capacitate *competența interculturală* poate fi definită ca și:

- capacitatea de a-ți schimba/adapta atitudinea, comportamentul și *cunoștințele la interacțiunea cu persoane aparținând altor culturi;*
- capacitatea de a *manifesta deschidere, flexibilitate și o atitudine pozitivă față de persoane de diverse culturi;*
- capacitatea de a-ți *revizui credințele și valorile din perspectiva altor culturi* etc. [3, p. 135].

Competența interculturală se formează prin intermediul activităților, realizate în mediul educațional formal, nonformal și informal, incluzând următoarele componente: *cognitivă, afectivă și comportamentală.*

Componenta cognitivă presupune existența conștiinței culturale și interculturale adecvate. La acest nivel este implicată recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în mod diferit.

Componenta afectivă cuprinde tot ansamblu de atitudini de stimă, de recunoaștere, deschidere, valorificare, curiozitate față de celălalt.

Componenta comportamentală implică capacitatea de a empatiza, de a tolera prezența celuilalt în permanență cotidiană, de a găsi și utiliza eficient modalități de adaptare și conviețuire armonioasă într-un mediu intercultural [2, p. 4].

Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal și afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori, prin imitație, încercare și eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conștient și explicit. De aceea, educația interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite. Elemente ale educației interculturale se manifestă în comportamentul elevilor și nu numai.

Pentru situațiile specifice activităților didactice, considerăm pertinente următoarele competențe:

- cooperarea elevilor în realizarea unor sarcini școlare;
- construirea împreună a acordului în situații caracterizate de divergență de opinii, credințe, norme, valori;

- exprimarea eficientă a propriei identități culturale (experiențe trecute, așteptări, opinii, credințe, valori etc.) în fața colegilor și a cadrelor didactice;
- identificarea unor persoane, a unor elemente simbolice și/sau materiale relevante pentru facilitarea propriei evoluții;
- construirea unor relații colegiale corecte;
- adaptarea eficientă la un nou colectiv, în medii interculturale.

Byram M. și Zarate G. delimitează cinci categorii distinctive care formează competența interculturală:

- *atitudini*: curiozitate, deschidere pentru estomparea credințelor stereotipe despre alte grupuri și despre grupul propriu;
- *cunoștințe despre grupurile sociale*, „produsele” și experiențele acestora, preluate din propria cultură sau achiziționate din cultura altora, care vizează procesele generale de interacțiune socială, nivelurile macro- și micro-;
- *abilități de interpretare și de relaționare*: pretarea la o analiză adecvată a unui document sau a unui eveniment generat de o cultură anumită, elucidarea și relaționarea corectă cu evenimentele generate de propria cultură;
- *abilități de interacțiune și de descoperire*: capacitatea de a recepționa și de a achiziționa noi elemente și experiențe care aparțin altor culturi, de a vehicula cunoștințe, atitudini, abilități în condițiile limitative de comunicări și de reale interacțiuni; abilități de reflecție și de evaluare critică, având drept suport criterii, perspective, experiențe și „produse” preluate din cultura proprie și din alteritate [1, pp. 18-65].

Tabelul 1. Conținuturi și activități de învățare și evaluare privind educația interculturală

Sugestii de conținuturi	Activități de învățare și evaluare
Moldova – țara interinfluențelor culturale	Exerciții pe hartă, lecturi intensive, excursii reale și virtuale
Prin cunoaștere – la solidaritate și coeziune în comunitate	Investigații pe teren, vizitarea muzeelor și expozițiilor etnografice, studierea conținuturilor tematice
Dialogul intercultural – calea spre coexistență	Discuții dirijate, discuții Panel, interviuri, procese simulate, efectuarea sondajelor de opinii.
Comportament intercultural adecvat – cale spre integrare în comunitate	Organizarea și realizarea activităților de promovare a nediscriminării și abordării pozitive a diferențelor.

Competența interculturală se formează prin toate dimensiunile educației, prin diferite arii curriculare și activități extracurriculare. Ea rareori este formalizată în subiect concret de învățare, mult mai des fiind dezvoltată indirect, prin crearea unor contexte specifice, noi, profesorii, urmînd să le oferim elevilor modele practice de comportament în acest sens.

Proiectul de grup – activitate colectivă a elevilor, care are drept scop realizarea unui produs comun. Este o activitate de durată, constituită din trei părți componente:

- a) proiectare;
- b) informare, investigare, realizare;
- c) prezentarea publică a produsului final.

Proiectele de grup au o rezonanță deosebită în cadrul studierii culturii materiale și spirituale a etniilor conlocuitoare. Produsul final reprezintă o sursă de cunoaștere și pentru colegii din clasă.

Portofoliul – metodă complexă, laborioasă și extinsă în timp, care are drept scop acumularea de către elev a produselor proprii, care vor fi prezentate public la anumite intervale de timp, anticipat coordonate cu profesorul.

Vizitarea muzeelor și expozițiilor etnografice pentru a observa coloritul și valorile naționale.

Cercetarea de grup – activitate colectivă a elevilor prin care se încurajează grupurile de elevi, clasele și școlile pentru angajarea acestora în proiecte de cercetare sau în folosirea metodelor active, pentru a crea condiții de dialog și schimb de idei deschis și tolerant.

Studiul de caz: Conflict elev-elev legat de invadarea spațiului personal. Prezentarea cazului, analiza situației conflictuale, identificarea conflictului, cauzele posibile ale conflictului.

Lecturarea individuală a articole (ziar, revistă, blog, pagină web) și analiza problemelor de natură etică/morală/interculturală.

Activități explicit multiculturale, care pot:

- oferi informații relevante despre grupurile culturale prin discuții echilibrate și informate despre rasă, etnicitate, diferențe culturale;
- valorifica atât diferențele, cât și similaritățile;
- folosi materiale diverse în locul unei sprijiniri exclusive pe manuale;
- analiza critic auxiliarele didactice în vederea eliminării stereotipurilor și prejudecăților.

Școlii îi revine rolul de a reflecta în curricula caracteristicile postmodernității și ale globalizării, de a educa elevii pentru a descoperi și a înțelege unitatea existențială. Educația interculturală reprezintă o adevărată dinamitate a curriculei, impunând o reconsiderare, o reinterpretare și o reformulare a scopurilor, conținuturilor lor, strategiilor și sistemelor sale de evaluare.

Bibliografie

1. Byram, M., Zarate, G.. Definitions, objectives and assesment of sociocultural competence. În: M. Byram, G. Zarate. Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Council of Europe, Strasbourg, 1997.
2. Educație interculturală curriculum școlar clasele I-IX. Chișinău, 2021.
3. Silistraru, N., Golubițchi, S.. Educație interculturală. Chișinău: Editura UST, 2013.

SEMNIIFICAȚIA EDUCATIVĂ A PROVERBULUI

IGNAT Lăcrămioara, masterandă, UST,

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., UST, Republica Moldova

Rezumat. *Proverbele reflectă o experiență de viață, evocă un eveniment istoric, o situație comună semnificativă. Ele sunt o modalitate eficientă de căutare și extragere a adevărilor existențiale și etic-morale cu valoare general-umană, purtătoare ale unei memorii culturale colective venind din timpuri străvechi, dar care se actualizează în împrejurări particulare, în permanentă schimbare. Cele mai multe proverbe sunt anonime, dar aparțin și scriitorilor, filosofilor. Mediul înconjurător al copilului este considerat factor important în educație și autoeducație. Din familie, apoi în școală elevul intră în contact permanent cu un cod de adevăruri și de valori.*

Summary. *Proverbs reflect a life experience, evoke a historical event, a significant common situation. They are an efficient search and extraction of existential and ethical-moral truths with general-human value, bearers of a collective cultural memory coming from ancient times, but which are updated in particular circumstances, in constant change. Most proverbs are anonymous, but they also belong to writers, philosophers. The child's environment is considered an important factor in education and self-education. From the family, then in school the student comes into constant contact with a code of truth and values.*

Cuvinte-cheie: *proverb, înțelepciune, educație, valori, limbaj.*

Keywords: *proverb, wisdom, education, values, language.*

Având originea în timpurile vechi, *proverbele* reflectă o experiență de viață, evocă un eveniment istoric, o situație comună semnificativă, pur și simplu, o observație practică a unor lucruri care se întâmplă în viața cotidiană și care capătă sens într-un context anume. De sute de ani proverbele au stabilit norme de conduită și principii de viață ajungând de-a lungul istoriei să fie legi nescrise pentru care oamenii le respectau, chiar dacă nu aveau multă carte, conform spuselor etnologilor și sociologilor. Astăzi, ca și în trecut, proverbele sunt folosite în scris, dar și în limbajul curent. Ele sunt o modalitate eficientă de căutare și extragere a marilor adevăruri existențiale și etic-morale cu valoare general-umană.

„Aparținând formelor simple ale literaturii populare, vechi de când umanitatea, rezistent și vital ca tot ceea ce are rădăcinile în viața de zi cu zi, capabil să țină pasul cu transformările mai lente sau mai rapide ale acesteia, *proverbul* susține fără echivoc teza dublei dependențe contextuale a textelor folclorice în general.” [7, p. 9]. Ele sunt purtătoare ale unei memorii culturale colective venind din timpuri străvechi, dar care se actualizează în împrejurări particulare, în cadre situaționale sau locuționare noi, în permanentă schimbare.

Conform definiției din dicționar „*proverb*, din fr. *proverbe*, lat. *proverbium*-„*proverb*” este o cugetare, învățătură, morală populară, exprimând într-o formă metaforică, eliptică, sugestivă, uneori ritmată, un adevăr sau o convingere de valoare generală; zicală, zicătoare, cuvinte de duh, cuvinte din bătrâni. Termenul este atestat pentru prima dată în limba română la D. Țichindeal, în 1814 [3, p. 383]. Mircea Eliade se minuna că „Proverbul însuși a fost la început o expresie fericită, dar câtă experiență colectivă înapoia lui, câtă precizie în imagini, cât fantastic acumulat. *Nimeni nu poate face un proverb din capul lui*” [2].

Noi nu ne putem imagina exprimarea zilnică fără a utiliza un proverb, o zicătoare, un aforism, o cugetare pentru a rezuma plastic un mesaj sau a sugera un lucru. Iată câteva zicale din popor, dar și proverbe românești pe care le auzim și le utilizăm cel mai des în zilele noastre:

A face ochi dulci cuiva;

A face pe cineva cu ou și cu oțet;

Bine faci, bine găsești;

Cine se scoală mai dimineață, ajunge departe;

Cu răbdarea treci și marea;

A împușca doi iepuri odată (sau *dintr-un foc*);

Lupu-și schimbă părul, iar năravul, ba;

Cum îi sacul așa și petica (sau *după sac și cârpală*);

Surcica (așchia) nu sare departe de trunchi (sau ce iese din pisică șoareci manâncă);

După război mulți eroi;

Apa trece, pietrele rămân;

Bâtrânețe, haine grele;

Unde-s mulți, puterea crește;

Vorba dulce mult aduce;

Vorbești de lup și lupu-i la ușă.

Proverbul este „un microtext autonom, aparținând literaturii populare, dar și un element de construcție textuală, utilizat pe larg de literatura cultă” [4, p. 3] și supus unui examen critic adecvat, răspunde principalelor criterii care stau la baza definirii culturii și literaturii populare.

Cele mai multe proverbe sunt anonime adunând experiența și înțelepciunea multimilenară a poporului: *Munca te ridică, iar lenea te strică; De șapte ori măsoară și o dată taie; Prietenul adevărat la nevoie se cunoaște; Răde hârb de oală spartă, Răde ruptul de cârpit, că el îi mai potrivit; Cine știe carte are patru ochi*. În scrierile epice, lirice și dramatice o parte de proverbe sunt preluate din sfera autorilor anonimi, iar o alta creată de scriitori, folclorul fiind o permanent sursă de inspirație pentru scriitorii din toate timpurile. Se atestă în literatură vorbe devenite proverbiale, aforisme care aparțin scriitorilor, filosofilor, personalităților marcante ale trecutului și ale zilelor

noastre: „Câte scoici sunt pe țărm, atâtea dureri produce iubirea”, *Ovidiu*, poet latin, „Orgoliul se află în noi ca o forță a răului.” (*Victor Hugo*, maximă din *Mizerabilii*, „Tăria de caracter-singura noblețe adevărată în lumea muritorilor-e o floare rară”, „Nu acela care aduce cel mai mult e cel mai vrednic, ci acela care are cea mai curată, cea mai sfântă bucurie de ceea ce aduc alții”, „Fără bunătate și iubire, fără încredere și fără visuri nu e viață omenească, e un chin zadarnic ca al geniilor căzute din paradis în infern”, susținea *Vasile Pârvan*, filosof, savant, poet roman; „Chiar dacă nu ar exista Dumnezeu, oricum, nu omul a creat Universul”, *Grigore Vieru*, poet. Fraze dense în idei clare, plăsmuiri ale minților minunate de care ne conducem viața noastră cea de toate zilele. „*Proverbele sunt modele*, nu expresii concrete”, „mijloc de poetizare”, recunoscute ca „bunuri lingvistice comune”, memorabile cu ușurință. Supuse unui examen critic adecvat, proverbele răspund principalelor criterii care stau la baza definirii culturii și literaturii populare.

În dicționarele lingvistice proverbul este o expresie generală și invariabilă, a unei idei, a unei relații, a unei legi. Disciplină care se ocupă cu studiul și culegerea proverbelor; totalitatea proverbelor dintr-o limbă se numește *parémiologie*. Paremiologi recunoscuți în spațiul românesc sunt *Iuliu A. Zanne*, autorul monumentalei colecții *Proverbele românilor*, publicată între anii 1895-1903, în zece volume, *Iordache Golescu*, *Anton Pann*, *Dimitrie Cantemir*, *Gh. Muntean*, *V. Alecsandri*, *N. Iorga*, *M. Duduleanu*.

„În ultimele decenii cele trei direcții în care se manifestă paremiologia românească sunt mai evidente. Astfel deosebit:

- a) culegeri de proverbe, maxime, aforisme, citate, sentințe;
- b) studii și cercetări de paremiologie utilizând metode moderne de investigare;
- c) elemente de limbaj sentențios cu valoare stilistică, îndeosebi de caracterizare sau de realizare a atmosferei la scriitorii contemporani.” [5, p. 26].

Exprimare scurtă, cu sens propriu sau figurat, proverbele „ca elemente ale limbajului, poartă amprenta caracterului colectiv; ele sunt sau devin anonime, stau sub semnul oralității (scurtimea facilitând nu numai memorizarea lor, ci și circulația cu o viteză uimitoare de la un individ la altul, de la o zonă la alta, de la un popor la altul; se supun jocului specific, dintre tradiție și inovație, cu predominarea autoritară a tradiției, și le este caracteristică creația prin variante [1]. De regulă, proverbul are o structură binară: *Apele cele mari înghit pe cele mici, Apele mici fac râurile mari; A plecat cu graba și s-a întâlnit cu zăbava, Cine fură azi un ou, mâine va fura un bou*; altele alcătuit dintr-o pereche de proverbe: *Munca te ridică, iar lenea te strică; mai bine sărac și cinstit decât bogat și hulit; Pasărea se cunoaște după cântec și omul după vorbă*.

Foarte multe proverbe au în structura lor regionalisme, argument incontestabil pentru stabilirea originii acestora: *Când mănânci numai fasole, ai vrea să mănânci și curechi; Nu mânca scrob cu polonicul; Nu pomeni pe tatăl tău cu coliva altuia*. O alta nuanță stilistică exprimă

formularea la conjunctiv, cu înțeles de Imperativ, propoziția proverbială devenind îndemn, sub formă de lozincă: *Nu lăsa pe mâine ce poți face azi!* Proverbul, oricând, poate deveni titlu de lucrare, motto, epigraf: romanul românesc „Ciocoi vechi și noi” de N. Filimon (având ca subtitlu „*Ce naște din pisică șoareci mănâncă*”, o frază axiomatică bazată pe coordonarea adversativă: *Surdul n-aude, dar le potrivește*. Spre deosebire de zicători care se realizează mai ales pe baze figurate, proverbele nu presupun mereu acest procedeu. La baza proverbului trebuie să existe întotdeauna o gândire filosofică, etică sau socială. Proverbul se poate transforma în zicătoare și invers.

Mediul înconjurător al copilului este considerat factor important în educație și autoeducație. Din familie, apoi în școală elevul intră în contact permanent cu un cod de adevăruri și de valori pe care nu le găsește actualizate în alte texte, pentru că paremiile îi creează profesorului oportunități didactice variate, deoarece: sunt o categorie importantă a culturii orale, cu mari disponibilități cognitive și educative, îmbogățind, diversificând și nuanțând mijloacele de expresie ale elevului.

Proverbele se memorează mult mai ușor spre deosebire de alte specii literare. Una este forma lor scurtă, ușoară, dar și prezența ritmului, a *mnemotehnicii*- ansamblul de tehnici care înlesnesc memorarea datelor, folosindu-se de lanțuri de asociații mentale, conversiuni, acrostihuri, rime și asonanțe. Ansamblul de concepții, mentalități, convingeri și atitudini, prezente în acest tip de text, inițiază elevul în procesul de însușire a valorilor acumulate, fiind un mijloc puternic de educare și instruire spirituală. În clasele gimnaziale se pot formula itemi pe baza textelor care se studiază, proverbul devenind un prilej de lectură, scriere, discuție, polemică, cercetare, creație nu doar atunci când în curriculumul pentru clasa respectivă stă scris negru pe alb „Proverbele”: el este abordat, utilizat, valorificat continuu. Prezentăm sarcini prin care profesorul poate infiltra proverbul printre conținuturile curriculare stabilite:

- ✓ Elaborează și prezintă un decalog din proverbe și zicători românești;
- ✓ Selectează 5 proverbe cu lexemul *frunză*, consultă dicționarul de proverbe comentate, interpretând transferul de sens al cuvântului;
- ✓ Ilustrează, prin desen, sensul direct/mesajul unui proverb;
- ✓ Caracterizează personajul literar numit prin 4-5 proverbe adecvate comportamentului, valorilor și trăsăturilor sale de caracter;
- ✓ Elaborează planul simplu de idei al textului din 5-6 proverbe;
- ✓ Definește sensurile unui cuvânt-cheie din text pe baza unor proverbe;
- ✓ Caracterizează personajul printr-un proverb;
- ✓ Plasează verbele potrivite în structurile date: *a (se) ridică, a strânge, a (se) tăia, a ține, a uita, a sparge, a spune...*;
- ✓ Continuați proverbele...

„Acela care va urmări dezvoltarea educației noastre ca popor va trebui să desfacă o largă pârtie pentru omul care a înțeles-o în deosebire de atâția alții-că energia noastră etnică ea însă și crește în măsura cunoștințelor serioase și atinse despre toată această experiență, verificată îndelung, a vieții oamenilor...” [7].

Concluzii

„Cuvintele înaripate” care provin din mitologie, legende biblice, lucrări publicistice, literatură, filosofie, științe exacte, folclor, marchează un moment istoric, o etapă a gândirii, reprezintă o experiență colectivă, de-a lungul existenței societății umane, cu timpul, se încarcă de noi semnificații și sunt întrebuințate în diferite contexte. Structuri laconice, proverbele devin exponențiale când vorbitorul vrea să exprime admirația, bunătatea, spiritul de unitate, uimirea, dar și ironia, sarcasmul, trufia, ipocrizia. La început proverbul a fost o expresie, dar câtă experiență și semnificație poartă el. Memorarea expresiilor cu încărcătură afectivă, explicarea mesajului etic și de modelare a comportamentului au efect educațional, de culturalizare și de dezvoltare a conștiinței naționale.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan, M., Balțat, L., Mocanu, N. Valorile culturii emoționale reflectate în înțelepciunea popoarelor lumii. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 235 p.
2. Eliade, M., Oceanografie. București: Editura Humanitas, 1991. 208 p.
3. Grati, A., Corcinschi, N., Dictionar de teorie literară: Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: Editura ARC, 2017. 500 p.
4. Leahu, R. Proverbul în exerciții și jocuri didactice. Chișinău: Arc, 2008.
5. Silistraru, N., Etnopedagogie și educație. Monografie. Chișinău: CEP UST, 2019. 407 p.
6. Zanne, Iu. A. Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia, vol. V. București: Editura SCARA, 2004. 740 p.
7. Xenopol, A. Istoria Românilor din Dacia Traiană. Iași, 1983. 668 p.

ASPECTS DIDACTIQUES DE L'INTERCULTUREL DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

LAȘCU Tatiana, drd., Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul reflectă studiul problematicii textului literar din perspectiva interculturală la orele de limba engleză. Grație bogăției sale lingvistice și discursive, textul literar reprezintă un adevărat rezervor lexical, gramatical și cultural. Astfel, valențele formative ale textului literar optimizează realizarea dialogului cultural între studenți, dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care generează valori precum toleranță, empatie, deschidere, acceptare, interacțiune etc.*

Cuvinte-cheie: *texte littéraire, interculturel, compétence, approche.*

Dans l'enseignement de l'anglais, le texte littéraire comme outil didactique occupe toujours une place plus ou moins importante dans une classe de langue. Le texte littéraire peut impliquer plusieurs connaissances liées au discours, à la culture, à la linguistique, à l'art. Alors il faut qu'il soit considéré comme un champ didactique où l'enseignant peut utiliser différentes dimensions didactiques du texte littéraire pour enseigner la langue étrangère. Le texte littéraire donne à l'apprenant l'occasion propice d'entrer dans la langue, la culture cible et de reformer sa propre identité à travers des interactions autour du texte. Grâce à son exploitation pédagogique, l'enseignant peut enseigner de nouvelles connaissances. Ce sont surtout les connaissances culturelles qui aident l'apprenant à comprendre la langue étrangère et à connaître la culture de cette langue [1].

Sur le plan didactique, le texte littéraire est le plus souvent appréhendé par les enseignants dans sa seule dimension instrumentale. Alors que la démarche didactique qui s'inscrit dans une perspective interculturelle procède de manière à situer, chaque texte littéraire, dans son contexte et à signaler l'enjeu interculturel de la lecture. Considérant le texte littéraire comme une production culturelle et tirant les conséquences de cette nature dans l'acte même de la lecture, le texte littéraire se métamorphose en un lieu où se côtoient langue(s) et culture(s). Le texte littéraire, baptisé *document authentique* depuis les apports de l'approche communicative, par sa nature de produit anthropologique, constitue une source intarissable pour la rencontre de l'Autre [3].

Il est à souligner que le texte littéraire constitue le médium où se déploie l'interculturalité par excellence. Il peut donc constituer une voie d'accès aux différents codes sociaux et à des visions du monde dans la mesure où elle représente une mosaïque assez expressive du désir de soi et de l'autre. Le texte littéraire renferme souvent une représentation du monde, des valeurs partagées par deux

cultures, encore faut-il savoir comment mettre en exergue cet héritage commun par une pratique interculturelle du texte littéraire.

L'enseignement de l'anglais par le texte littéraire vise des objectifs spécifiques qui ne sont pas toujours ceux de la formation littéraire en langue maternelle. Un texte littéraire en tant que texte authentique à part entière influence la personnalité de l'apprenant au niveau cognitif, affectif et esthétique.

En effet, les innombrables possibilités d'exploitation des textes littéraires viennent surtout de leur dimension socio-culturelle et esthétique qui les distingue d'autres textes sans valeur esthétique ce qui nous permet de développer et de cultiver la sensibilité esthétique et langagière de l'apprenant.

Le texte littéraire se présente comme la voie royale qui mène à la culture de soi et la culture d'autrui. Elle traduit l'universel, en offrant l'expérience du divers.

La conception du texte littéraire comme support didactique a évolué surtout avec l'avènement de l'approche par compétences. Désormais, le texte littéraire est appréhendé comme réservoir d'informations socioculturelles en plus de sa qualité de laboratoire du langage. En effet, le texte littéraire constitue un espace de contact de langues et de cultures [3].

Mais, il est aussi très évident de le considérer comme un outil pédagogique assurant une conciliation avec l'autre et sa culture étrangère, autrement dit, l'interculturel.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) souligne que: L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels [2].

En effet, l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la pluralité culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui [6].

L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs [5].

Nous considérons, ainsi, que le texte littéraire est le support pédagogique idéal pour l'apprenant afin de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

De ce fait, le texte littéraire semble être le meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue de l'autre. Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres

cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence à la diversité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel.

Ainsi, en reprenant les propos des auteurs, il est nécessaire de dire que le texte littéraire est considéré comme un lieu emblématique de l'interculturel car cette méthodologie interculturelle est basée essentiellement sur une perspective interrelationniste entre le moi et l'Autre où il est question d'appréhender les différences entre les cultures en question.

En effet, la perspective interculturelle permet à l'apprenant non seulement de développer son savoir, son savoir-être, son savoir-faire, son savoir-apprendre mais également de créer un savoir-faire culturel [2].

La compétence interculturelle dans une classe des langues peut se revêtir du caractère dialogique du texte littéraire. Le texte littéraire est dialogique selon Bakhtine. La conception du «dialogue» de Mikhaïl Bakhtine comprend deux groupes d'idées: 1) la notion de «dialogue» en tant que forme de l'interaction verbale interindividuelle (l'échange des répliques) et 2) la notion de «dialogisme» comme principe qui prévoit un rapport particulier entre le *moi* et l'*autrui*. De cette interaction verbale entre l'apprenant et la langue étrangère et entre soi et l'autre, le texte littéraire du caractère dialogique contribuerait aux dialogues des cultures d'où l'importance d'une compétence interculturelle. Le texte littéraire non seulement devient un vecteur de l'interculturalité entre diverses cultures en classe des langues, mais aussi il est porteur d'un rôle médiateur entre la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère au niveau linguistique, pragmatique et social [4].

Utiliser le texte littéraire dans le contexte d'une langue étrangère en classe des langues à des fins interculturelles influence l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette influence est aussi bien linguistique que sociale et pragmatique. D'une part il est un dispositif didactique par lequel l'apprenant est amené à s'acquérir les dimensions lexicales, syntaxiques, sémantiques et morphologiques et d'une autre part il est un support par lequel l'apprenant entre en interaction avec la culture de la langue étrangère. En plus, tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité [ibidem].

La démarche didactique pourrait être guidée vers l'acceptation du fait que les apprenants sommes différents, ce qui les provoque à se découvrir eux-mêmes ainsi que les autres aussi. En utilisant des stratégies didactiques appropriées comme le Diagramme de Venn, le jeu de rôle, l'exercice d'association, la problématisation etc. On contribue à la propulsion de la pensée critique de l'apprenant mettant en exergue les valeurs nécessaires au monde de l'interculturalité. Par conséquent, on propose quelques techniques efficaces utilisées dans l'étude du texte littéraire *I Know Why the Caged Bird Sings* by Maya Angelou.

Le Spidergram

Tâche: Considérez et complétez le spidergram proposé. En étudiant le comportement et les paroles des personnages, identifiez ceux qui pourraient être considérés comme acceptables par la société du 18^e siècle et ceux qui auraient été considérés rejetés.

La vidéo

Tâche: Regardez la vidéo placée sur <https://www.youtube.com/watch?v=31x0BQzR6Pc> qui reflète l'histoire de la ségrégation aux États-Unis. Expliquez la prémisse, les conséquences et l'impact des événements sur l'histoire et l'avenir des États-Unis.

Le Graphique en T

Tâche: Travaillez en équipe. Complétez le graphique en T avec des informations sur la situation des Afro-Américains dans la première moitié du 20^e siècle, avant le Civil Rights Act de 1964, et de nos jours. Faites-voir les différences et les similitudes.

Le Tour de la galerie

Tâche: Créez un poster et intitulez-le *Equality and Human Rights*. Esquissez des illustrations pertinentes et faites un regroupement avec tous les droits de l'homme et les avantages de l'égalité sociale décrite dans le texte et faites référence au monde dans lequel vous vivez. Les membres d'autres équipes vérifieront les posters "exposition" en analysant, commentant, appréciant et suggérant d'autres idées originales.

Le Cube

Tâche: Identifiez dans le texte les éléments culturels spécifiques de la *foi, des traditions, des vêtements, des occupations, des valeurs* et notez-les. Passez le cube à travers la classe, en donnant un exemple demandé par la face du cube.

Le texte littéraire est donc considéré aujourd'hui comme un document authentique pour initier les apprenants à avoir des compétences langagières en FLE ainsi que des compétences interculturelles.

En guise de conclusion nous voulons affirmer qu'acquérir une autre langue, explorer sa culture implique la découverte et la reconnaissance d'un autre système de valeurs. Dans cette perspective, on considère le texte littéraire comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il convient d'établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, de mettre en évidence cette culture partagée.

De cette façon, le texte littéraire comme un outil authentique de l'apprentissage facilite le dialogue interculturel par lequel les lecteurs sont amenés à une participation aussi bien cognitive qu'affective.

Références bibliographiques

1. Atmaca, H. Utilisation des textes littéraires dans enseignement de FLE. En: *International Journal of Languages' Education and Teaching* Year 4, Issue 2, 2016, pp. 158-166.
2. Allamiddou, S. De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergies Chili*; 2015, nr. 11, pp. 95-103.
3. Abdelouhab, F. Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. *Multilinguales* [En ligne], 11 2019. URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/3860>; DOI: <https://doi.org/10.4000/multilinguales>.
4. Aydinalp, E. B. Le texte littéraire et l'interculturel en classe de fle- l'exploitation de celui qui n'avait jamais vu la mer de le clézio. *Humanitas*, 2020. 8(15), pp. 37-51.
5. Cervera, R. A la recherche d'une didactique littéraire. En: *Synergies Chine*, 2009. Nr. 4. *Revue du Gerflint*, pp. 45-22. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>
6. Seoud, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier, 1997. Coll. LAL. Tournel, N., Vassevière.

COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

LUCHIANENCO Lilia, dr., asist. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *În prezent, educația interculturală este una dintre preocupările societății contemporane. Conceptul de educație interculturală relevă din nevoia conștientă de a educa generații cu respect față de diferențele culturale, cerând societății și statului să execute procesul de învățare. Transformarea cu succes a procesului de educație și creștere interculturală se reglementează conform unor reguli stabilite, având la bază un conținut și o structură bine determinată, care asigură o educație interculturală eficientă între diferite culturi favorizând dezvoltarea oricărei societăți.*

Summary. *Intercultural education is one of the main concerns of today's contemporary society. The concept of intercultural education is the conscious need to educate generations in respect for cultural differences demanded by society and having the state's help in executing the learning process. The successful transformation of the process of education and intercultural growth is regulated according to established rules, based on customary content and structure, which ensures an efficient intercultural education between various cultures favoring the development of any society.*

Cuvinte cheie: *educație, etnoidentitate, comunicare, adaptare.*

Keywords: *education, ethno-identity, communication, adaptation.*

Etnoidentitatea este unul dintre cele mai importante mecanisme de adaptare inerentă a oamenilor, întrucât, toți indivizii există în contexte sociale, politice, istorice și economice. Psihologii sunt chemați din ce în ce mai mult să înțeleagă influența acestor contexte asupra comportamentului indivizilor, iar pedagogii să elaboreze noi strategii și să asigure implementarea acestora. Obiectivele specifice ale acestor orientări sunt:

- de a promova abordarea multiculturalismului și a diversității în educație, formare, cercetare, practică și schimbare organizațională;
- de a elabora referințe pentru îmbunătățirea metodologiilor de educație, formare, cercetare, practică și schimbare organizațională continuă;
- de a evidenția paradigmele care largesc sfera psihologiei și pedagogiei;
- de a presta informații de bază, terminologii relevante în contextul educației interculturale.

Educația interculturală se concentrează pe drepturile universale ale omului, pe recunoașterea echivalenței tuturor oamenilor și considerarea demnității umane ca fiind sacră. Cu toate acestea,

valorile educației interculturale nu sunt împărtășite de toată lumea. Recunoașterea pluralismului și a drepturilor democratice reprezintă o provocare pentru toate societățile lumii.

Astăzi, implementând fenomenul multicultural, se încearcă rezolvarea problemelor educaționale și sociale în majoritatea țărilor lumii. Guvernele sunt preocupate nu doar de partea juridică a problemei, dar și de dezvoltarea și soluționarea problemelor sociale, încercând, să găsească un răspuns adecvat problemelor apărute. Guvernele și ONG-urile, concomitent cu adoptarea legilor privind limba de stat și limbile popoarelor care locuiesc în țară, propun diverse programe de dezvoltare socială:

- se organizează programe avansate de formare pentru pedagogi;
- se desfășoară programe de formare a atitudinilor de conștiință, tolerantă și de prevenire a extremismului;
- se implementează învățarea interculturală în sistemul de învățământ, care are menirea să extindă potențialul intercultural al elevilor/studentilor, formând un set de abilități analitice și strategice în procesul de interacțiune cu reprezentanții altor culturi.

Educația interculturală este criticată constant pentru accentuarea diferențelor culturale, ceea ce duce fără să vrea la o discriminare sporită. Cu toate acestea, majoritatea cercetătorilor subliniază că educația interculturală are funcția de menținere a sănătății în dezvoltarea personalității. Aceasta duce la îmbogățirea reciprocă a unui nou tip de valori culturale, ridică încrederea în propriile forțe, apare confortul sociocultural [5].

Apartenența la un grup etnic nu este înnăscută, ci se dobândește în procesul de socializare, în procesul de formare a personalității într-un anumit mediu cultural, pe măsură ce copilul stăpânește stereotipurile de comportament adoptat în acest grup etnic și cultural. Trăsăturile percepției interetnice sunt determinate de vârstă și de condițiile sociale de dezvoltare. Astfel, copiii sub 6 ani au o idee destul de vagă despre naționalitatea lor. Și dacă preșcolarii și școlarii mai mici rămân în cea mai mare parte fără prejudecăți, atunci aproximativ la vârsta de 9 ani, preferințele emoționale se dezvoltă în stereotipuri stabile, care devin foarte greu de schimbat [8].

Există 3 etape în dezvoltarea identității etnice la copii:

- La vârsta de 6-7 ani, copilul dobândește cunoștințe fragmentare despre etnia sa, inițial se bazează pe indicatori evidenți: culoarea pielii, aspect, limbaj, obiceiuri;
- La vârsta de 8-9 ani, copilul se identifică deja în mod clar cu grupul său etnic, începe conștientizarea motivelor de identificare - naționalitatea părinților, locul de reședință, limba maternă;
- La începutul adolescenței, la 10-11 ani, identitatea etnică se formează în totalitate, ca trăsături ale diferitelor popoare, copilul notează unicitatea istoriei, specificul culturii tradiționale de zi cu zi, predestinarea istorică comună, strămoșii comuni, religie [1].

În această ordine de idei, educația se confruntă cu o sarcină dificilă:

- pregătirea copiilor pentru viață într-un mediu multicultural;
- formarea capacității de a comunica și de a coopera cu oameni de diferite naționalități, rase și religii.

Este important să învățăm copiii, odată cu dezvoltarea propriei culturi naționale, să înțeleagă și să aprecieze unicitatea altor culturi, să-i educăm în spiritul păcii și al respectului pentru toate popoarele.

Educația interculturală nu poate fi realizată fără o conștientizare a unei comunicări eficiente interculturale. De aici, exersarea comunicării interculturale, presupune stăpânirea cunoștințelor de bază în domeniul comunicării, deoarece există diferite tipuri de comunicare: verbală, nonverbală și paraverbală.

Problema comunicării interculturale a țărilor și popoarelor a fost relevantă în toate perioadele de interacțiune a acestora în diverse domenii ale științei, culturii, economiei, politicii, medicinei și sportului. Ea acum demonstrează o importanță crescândă din cauza intensificării proceselor migratorii cauzate de o serie de motive: operațiuni militare, migrație în căutarea unei vieți mai bune, migrația forței de muncă. În legătură cu aceste procese, educația și dezvoltarea comunicării interculturale devine un aspect cheie, menit să pregătească oamenii pentru o conviețuire fără conflicte.

Din cele menționate, comunicarea interculturală este indispensabilă în lumea modernă. Din aceste considerente, dezvoltarea cu succes a unei culturi a comunicării interetnice depinde de dezvoltarea armonioasă a relațiilor dintre diferitele grupuri etnice bazate pe principiile toleranței, înțelegerii reciproce, cooperării și prieteniei [5].

Neînțelegerile, resentimentele și etnocentrismul pot fi depășite cu ajutorul stăpânirii competenței comunicative interculturale. Astfel, atribuindu-i funcției comunicativ - integratoare un rol deosebit în interacțiunea interculturală, obținem zona comunicării interetnice pozitive și relații bazate pe principiile umanismului, libertății, dependenței responsabile din punct de vedere moral. Aceasta contribuie la formarea criteriilor de comunicare socială și interpersonală și la manifestarea perspectivelor de extindere a zonei dialogului intercultural.

Practic, comunicarea interculturală afectează patru aspecte:

- Atitudine favorabilă;
- Cunoștințe culturale și abilități interculturale;
- Reflecții asupra problemelor interculturale;
- Interacțiune constructivă.

Educația interculturală propagă voința comună de a dezvolta o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social, ce nu se limitează la transmiterea unor cunoștințe

specifice în cadrul unei anumite discipline, dar consolidează abordări interdisciplinare în mediul școlar și extrașcolar (familie, grupuri sociale, instituții, comunități, mass-media etc.). Un rol deosebit îi revine profesorului modern, care depășește funcția de a comunica modele și programe cunoscute.

Profesorul modern acordă o mare atenție spiritului de inițiativă și creativitate, promovând motivația din mediul social extern în egală măsură cu interiorul individului, realizând astfel educația interculturală centrată pe copil.

Datorită experiențelor și mediilor culturale diferite, există diferențe între oamenii care comunică, deoarece fiecare persoană organizează gândurile și cunoștințele în funcție de cultură. Aceste probleme de comunicare, în jargonul tehnic, sunt numite probleme de interferență. (Grosch și Leenen, 2000).

Harald Grosch și Wolf Rainer Linen a propus modelul în șapte etape de învățare individuală a educației interculturale.

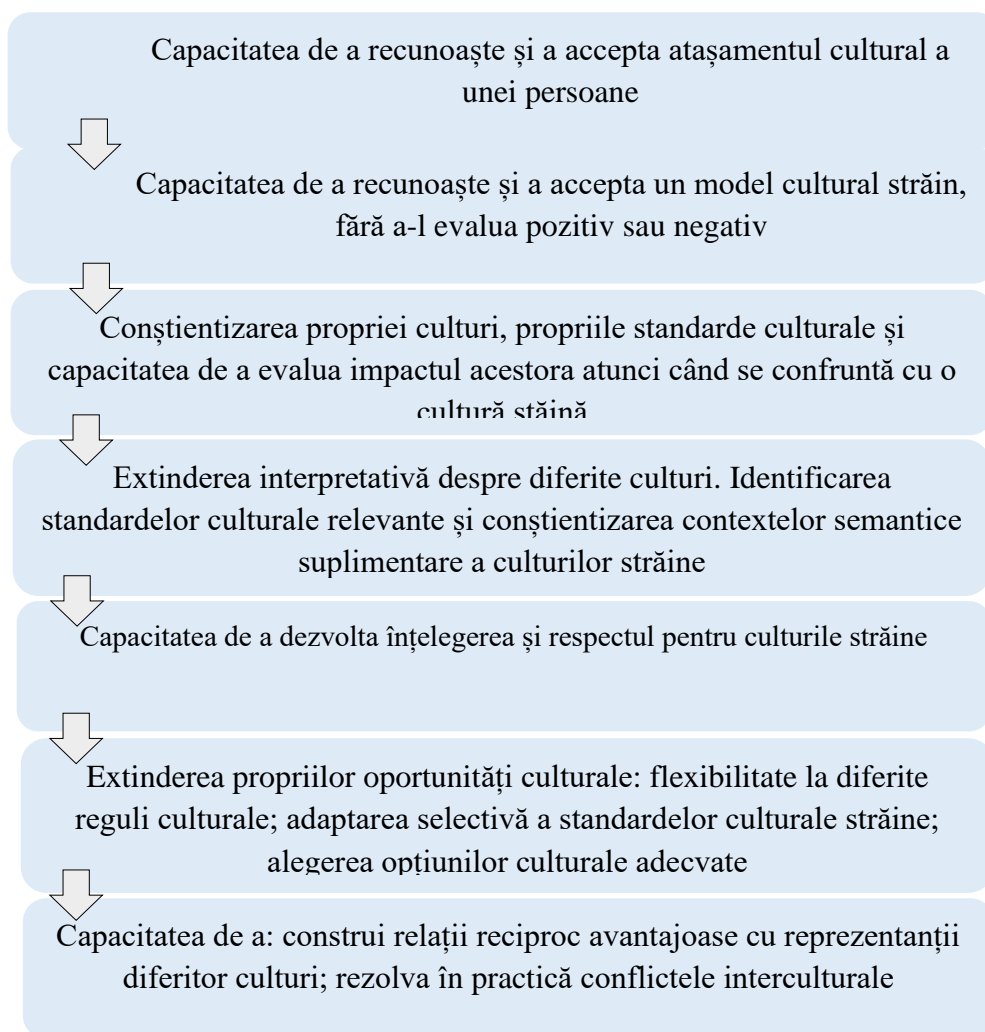


Figura 1. Model de învățare individuală a educației interculturale

Modelul în șapte etape al lui Grosch și Linen este un model detaliat al învățării interculturale și se bazează pe așa-numita teorie a culturii-centrismului. Fazele modelului se construiesc una pe cealaltă, așa că, faza întâia trebuie finalizată pentru a trece la celelalte faze. Modelul nu prevede încălcări sau întreruperi în procesul de învățare interculturală. În procesul de învățare, o persoană dobândește noi abilități pentru a îmbunătăți comunicarea interculturală. Aceste calități cresc de la o etapă la alta.

Atitudinea personală față de interculturalitate determină în mod fundamental cât de mult este implicată o persoană într-un subiect și cât de multe cunoștințe noi dobândește ca urmare. Respectul pentru o altă cultură, care are de obicei puncte de vedere și norme diferite, se referă la dimensiunea interacțiunii constructive în care regulile culturale trebuie protejate. Este important de știut, că fiecare situație și fiecare contact poate provoca atât experiențe pozitive, cât și negative, afectând și influențând dimensiunile menționate mai sus. Astfel, educația interculturală este un proces care continuă prin studiu teoretic și practic, pe parcursul întregii vieți.

Bibliografie

1. Bernat, S. E. Multicultural education. Methodological guidelines. Cluj: CRDE Foundation, 2006.
2. Chiriac, A., Guțu, V. Intercultural education in higher education. Chișinău, 2013.
3. Cristea, S. Educația interculturală. În: Revista Didactica Pro. Nr. 4-5(21). 2003, pp. 100-102.
4. Marotzki, W. Einführung in die Allgemeine Pädagogik. In: Manuskript zur Vorlesung. Magdeburg, 2012.
5. Колесник, О.Г. Язык как средство межкультурной коммуникации. В: РГСУ: Материалы междунар. конф. М., 2012. с. 1–5.
6. Куликова, Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. Красноярск, 2004.
7. Скакунова, В. А. Проблемы межкультурной коммуникации в отечественной и мировой науке. В: Вестн. Крас ГАУ. 2011. № 5. с. 187–190.
8. Снежкова, И. А. Трансформация этнической идентичности в России и в Украине в постсоветский период. М.: ИЭА РАН, 2013. 348 с.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: ASPECTE DEFINITORII

MÎSLIȚCHI Valentina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul scoate în evidență aspectele definitorii ale educației interculturale. În lucrare este definit conceptul de educație interculturală în accepțiunea diverșilor cercetători; este elucidat specificul educației interculturale din perspectivă diversă; sunt precizați termenii cu care conceptul de educație interculturală se află în relație de interdependență.*

Summary. *The article highlights the defining aspects of intercultural education. The paper defines the concept of intercultural education in the point of view of various researchers; the specifics of intercultural education from different perspectives are elucidated; the terms with which the concept of intercultural education is in a relationship of interdependence are specified.*

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, aspecte, educație multiculturală, educație de gen.*

Keywords: *intercultural education, aspects, multicultural education, gender education.*

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserție a individului într-o lume spirituală polimorfă și dinamică. Acest demers formativ vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate [2, p. 172].

Educația interculturală constituie o nouă realitate socială, extrem de complexă, reflectată la nivelul teoriei pedagogice. S. Cristea afirmă că putem identifica trei perspective de analiză a educației interculturale ca: dimensiune particulară a educației, concretizată la nivel de conținuturi pedagogice specifice; principiu de politică a educației, angajat la nivel de proiectare curriculară; trăsătură generală a educației, dezvoltată la nivel contextual.

Ca dimensiune particulară, educația interculturală poate fi integrată în „noile educații” pe care UNESCO le consideră „răspunsuri la problematica lumii contemporane”. În sens larg, educația interculturală reflectă, în plan pedagogic, complexitatea raporturilor, proprii societății postmoderne (postindustriale, informaționale), între tendința promovării globalizării și cea a respectării comunităților teritoriale și locale. Fenomenele de anvergură, afirmate la granița dintre secolul XX-XXI (mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării, construcția spațiului politic european etc.), au determinat o nouă viziune asupra interculturalității, interpretată

ca un mod general de abordare a realității sociale și educative, „de analiză și de înțelegere a problemelor legate de alteritate și de diversitate culturală” [1, p. 100].

Ca principiu de politică a educației, educația interculturală propune un nou cadru normativ care reorientează activitatea pedagogică „de la etnocentrism la alteritate”, de la monodisciplinaritate spre inter- și transdisciplinaritate.

În plan metodologic, educația interculturală se deosebește de educația multiculturală sau pluriculturală, care descriu static fenomenul diversității culturale, îndeosebi prin juxtapunerea culturilor. Educația interculturală dezvoltă o viziune dinamică, bazată pe analiza interacțiunii culturilor, în diferite contexte sociale, determinate macro și microstructural [1, p. 101].

Ca trăsătură generală a educației, dezvoltată la nivel contextual, educația interculturală are o arie de manifestare variabilă în raport de condițiile existente într-un spațiu și timp pedagogic determinat istoric, ce poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învățământ între valorile pedagogice de tip: național-internațional, local-global, singularitate-universalitate, identitate-alteritate; este o nouă provocare angajată la nivel teoretic și practic, în contextul societății informaționale. *La nivel teoretic*, educația interculturală reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, formal și nonformal, dar și informal. *La nivel practic*, educația interculturală asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține proiectarea curriculară a instruirii la intersecția dintre conținuturile culturii universale și naționale și experiențele socioculturale ale fiecărei comunități [1, p. 101].

Potrivit Dicționarului Praxiologic de Pedagogie, educația multi-/interculturală reprezintă o componentă a noilor educații care promovează:

- multi-/interculturalismul, apropierea multi-/interculturală, acceptarea și respectarea celorlalți, conviețuirea cu ceilalți;
- promovarea respectului față de sine și a respectului și solidarității față de alții, față de cultura altor popoare;
- valorificarea pozitivă a diversității culturale (în special în ceea ce privește diferențele naționale, etnice, culturale, religioase, lingvistice ale minorităților sau comunităților);
- formarea și dezvoltarea unor atitudini și comportamente multi- și interculturale, prin promovarea propriei culturi, dar și prin manifestarea unei atitudini deschise față de alte culturi;
- valorificarea abilităților de comunicare interculturală, eliminarea barierelor culturale și egalizarea șanselor la educație;
- evitarea prejudecăților și promovarea unei educații democratice multiculturale și interculturale [3, p. 46].

Educația multiculturală și educația interculturală răspund finalităților *educației pentru diversitate*, care trebuie să asigure acceptarea și respectul diferențelor culturale existente la nivel societal, egalitatea de șanse și, totodată, să identifice soluții la problemele generate de existența diferențelor culturale – A. Nedelcu, 2002 [apud 3, p. 46];

- Este necesar „un dialog permanent între culturi, dialog fatalmente conflictual, dar în care fiecare trebuie să se angajeze pentru a învăța să îl cunoască pe Celălalt, acceptând eventualitatea unor schimbări importante în atitudinile sau în credințele proprii și fiind deschis la dinamica „transformărilor mutuale”, în loc să se complacă în specificități, oricât de grandioase sau de seducătoare ar fi ele.” – G. Ferreol (coord.), 2000;

- „Perspectiva interculturală constituie acea formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se militează pentru crearea condițiilor formării unei sinteze de elemente comune, ca bază a înțelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizații noi.” – C. Cucuș, 2000;

- Educația interculturală este un tip de educație axată pe deschiderea înspre multiple valori culturale, permițând adaptarea optimă la diversitatea culturală, care are ca obiectiv principal „pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea (...) . A face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături sau față în față a purtătorilor unor expresii culturale diferite.” – C. Cucuș, 2006;

- „Dată fiind eterogenitatea culturală a populației școlare și a societății în ansamblul său pe criterii de rasă, etnie, religie, gen, clasă socială, handicap, habitat etc., activitățile educative propuse de școală trebuie să respecte și să valorizeze diversitatea culturală.” – S. Butnaru, 2009 [apud 3, p. 47].

Cercetătoarea M. Rey, de la Universitatea din Geneva, afirmă: „Cine spune *intercultural* spune în mod necesar, plecând de la sensul plener al prefixului *inter-*: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizii sau societățile, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, identificarea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi” [apud 2, p. 175].

Conform orientărilor formulate de UNESCO, principiile care ghidează abordarea interculturală a educației și mijloacele de aplicare a acestora sunt multiple.

În primul rând, educația interculturală trebuie să respecte identitatea culturală a elevilor furnizând tuturor o educație de calitate adaptată și adecvată din punct de vedere cultural. Pentru aplicarea acestui principiu se preconizează:

- utilizarea de programe de studiu și materiale pedagogice care să țină cont de cunoștințele și experiența elevilor, de sistemul de valori și aspirațiile lor sociale, economice și culturale specifice, să încurajeze respectarea identității culturale și a limbii acestora;
- elaborarea de metode pedagogice adecvate din punct de vedere cultural;
- formarea educatorilor și profesioniștilor din educație;
- stabilirea de interacțiuni adecvate între școală ca centru de activități sociale și culturale în serviciul comunității și comunitatea locală în procesul educativ prin implicarea diferiților actori (familie, comunitatea locală) în gestiunea, luarea deciziilor și aplicarea de programe școlare.

Conform celui de-al doilea principiu, educația interculturală trebuie să furnizeze fiecărui elev competențele culturale necesare participării active și depline la viața societății. Acest principiu poate fi realizat prin:

- garantarea șanselor egale și echitabile în materie de educație, prin utilizarea de programe și materiale pedagogice care permit grupurilor majoritare dobândirea de cunoștințe asupra istoriei, tradițiilor, limbii și culturii minorităților, furnizarea, respectiv dobândirea de cunoștințe despre societate în ansamblu de către grupurile minoritare și eliminarea prejudecăților grupurilor culturale distincte;
- promovarea unor metode de învățare adecvate care să faciliteze participarea activă a elevilor la procesul educativ și integrarea metodelor de învățare formale și nonformale, tradiționale și moderne, realizarea de proiecte comune;
- o pregătire inițială adecvată pentru învățători și o formare profesională permanentă care să furnizeze acestora o înțelegere aprofundată a abordării interculturale a educației și implicarea acestora în transpunerea efectivă a principiilor acesteia în procesul educativ, conștientizarea rolului pe care educația o poate avea în lupta contra rasismului și discriminării, o abordare a educației bazată pe drepturile omului etc.

Un al treilea principiu subliniază rolul educației interculturale în furnizarea de cunoștințe, atitudini și comportamente culturale care să contribuie la înțelegerea, respectul reciproc și solidaritatea dintre indivizi, grupuri etnice, sociale, culturale, religioase și între națiuni. Aplicarea acestui principiu necesită următoarele mijloace de realizare:

- elaborarea de programe de studii care să contribuie la descoperirea și promovarea diversității culturale, conștientizarea valorii pozitive a diversității culturale și a patrimoniului cultural, conștientizarea necesității luptei contra rasismului și a discriminării, a înțelegerii și respectării tuturor popoarelor, a culturii, civilizației și valorilor acestora;
- utilizarea de metode de învățare adecvate care să permită organizarea procesului educativ într-un context egalitar;

- dobândirea de competențe care să permită comunicarea și cooperarea dincolo de barierele culturale prin contacte directe și schimburi de elevi, studenți și educatori în diferite țări, realizarea de proiecte comune de către instituții din țări diferite, realizarea de rețele internaționale de elevi, studenți și cercetători etc.;
- învățarea de limbi străine;
- formare inițială adecvată și perfecționarea permanentă a educatorilor care să vizeze conștientizarea valorii pozitive a diversității culturale, cunoașterea istoriei civilizațiilor care facilitează o mai bună înțelegere a culturilor și a complementarității acestora;
- dezvoltarea de competențe sociale care să încurajeze participarea socială activă la gestiunea școlilor;
- dobândirea de competențe de comunicare interculturală [apud 4, pp. 18-19].

Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întâlnirii cu celălalt. A face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături sau față în față a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului viețuirii laolaltă, o dorință de simțiri și conlucrări binevenite. Celălalt este un prilej de descoperire și conștientizare a identității reale. Căci, în căutarea celui alt, ne descoperim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce suntem, sperăm, merităm. Frumusețea existențială ne este dată de celălalt, de miracolul evadării din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat, ca și a celui îndepărtat [2, p. 172].

Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor [2, p. 175].

Actualmente, în contextul educației interculturale, se acordă atenție deosebită *educației de gen* - tip de educație care susține luarea în considerare a diferențelor de gen, a abilităților specifice, a atitudinilor și comportamentelor referitoare la rolurile de gen, în abordarea dezvoltării indivizilor.

Educația de gen debutează odată cu formarea la copiii de 2-3 ani a identității de gen, ca urmare a interacțiunilor dintre sine și ceilalți și a constatării unor asemănări și deosebiri, a unor roluri specifice etc.

În realizarea educației de gen sunt relevante următoarele aspecte:

- promovarea echității de gen și de șanse egale;
- asigurarea de șanse egale de realizare și autorealizare a potențialului individual feminin și a celui masculin;
- proiectarea, elaborarea și implementarea unor strategii educaționale/pedagogice/didactice adecvate, care să promoveze relații educaționale reciproc benefice;

- formarea identității și sensibilității de gen;
- depășirea atitudinilor tradiționale rigide și a prejudecăților promovate cultural cu privire la socializarea de gen;
- valorificarea socializării de gen în vederea dobândirii (învățării și interiorizării) identității de gen;
- încurajarea comportamentelor și atitudinilor de gen dezirabile din punct de vedere educațional, didactic, social și cultural [3, p. 33].

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori.

C. Cucos precizează că atunci când un individ se situează între două culturi există riscul apariției unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească”, deoarece valorile „vechi” nu sunt (încă) validate și confirmate în cultura nouă, de inserție. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor analoage ale „noii” culturi (sau valorile „de substituție”), în vederea stabilirii unui referențial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spațiu spiritual.

Persoana care pătrunde într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepție a realului, cu un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului și spațiului, cu un mod diferit de relaționare cu celălalt. În situația creată, trebuie exploatate simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breșă și pot facilita „trecerea” dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată și mai permisivă în privința valorilor eterogene. Pentru înțelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referințe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare. În acest proces, „prima” identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua”, pe cale de a se naște, dar care va fi integrantă și mai largă. În legătură cu această situație, se pun câteva întrebări: Este, oare, necesară ocultarea anumitor valori, pentru decantarea mai bună a celor nou-venite? Care dintre ele joacă rolul de rampă de translație către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care există) constituie obstacole pentru procesul de tranziție a individului spre o altă cultură? Incorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare” a altora? La aceste întrebări trebuie să se răspundă într-o manieră atentă și nuanțată. Într-o interacțiune culturală autentică considerăm necesară realizarea unui continuum valoric și nu a unei rupturi sau negări, chiar și parțiale, a unor valori preexistente [2, p. 174].

În fenomenul intercultural există o coexistență de culturi care interrelaționează, noțiunea fiind axată pe ideea de interacțiune în relațiile stabilite între indivizi și grupuri aparținând unor culturi și civilizații diferite. Interacțiunea de tip intercultural este o situație relațională, o experiență de schimburi reciproce, de comunicare, în care părțile sunt conștiente de specificul cultural și identitar al celuilalt, adică își recunosc mutual alteritatea. Deși implică reciprocitatea în schimburi, interculturalitatea este un raport de schimburi reciproce în care fiecare partener își conservă o relativă identitate culturală proprie, aspect precizat de O. Meunier [apud 4, p. 14].

În concluzie, precizăm că, reprezentantă de vază a noilor educații, *educația interculturală* reprezintă resursă fundamentală de dezvoltare coerentă și durabilă a fiecărei personalități apte să asigure acceptarea și respectul diferențelor culturale, să dețină și să manifeste atitudini și comportamente mulți- și interculturale, să faciliteze valorificarea pozitivă a diversității culturale, în contextul unei societăți deschise, democratice.

Bibliografie

1. Cristea, Sorin. Educația interculturală. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2003, nr. 4-5(21), pp. 100-102. ISSN 1810-6455.
2. Cucos, Constantin. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 534 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. Dicționar praxiologic de pedagogie. Coord. M. Bocoș. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
4. Moț, Anca. Educația interculturală – rolul UNESCO în promovarea diversității culturale. In: Drepturile omului. 2017, nr. 2, pp. 12-21. ISSN 2668-9499. Disponibil: https://revista.irdo.ro/pdf/2017/revista_2_2017/02_Anca_Mot.pdf.

DIFERENȚE DE GEN VERSUS RELAȚII FAMILIALE

PAVLENKO Lilia, dr., conf. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

DONIGHEVICI Violeta, masterandă UST, prof., gr. did. I, Republica Moldova

Rezumat. *Diversitatea la nivel cultural, social, etnic, personal etc. devine o provocare prioritară pentru specialiștii din domeniul psihopedagogiei referitor la educarea și manifestarea toleranței, respectului, aprecierii unicității fiecăruia, care vin să contribuie la prevenirea, soluționarea neînțelegerilor, conflictelor, evitarea prejudecăților, stereotipurilor interculturale. În acest context, relevantă rămâne abordarea teoretică a diferențelor de gen, vizavi de relațiile familiale, subiect analizat în lucrarea de față.*

Abstract. *Diversity at the cultural, social, ethnic, personal, etc. level becomes a priority challenge for specialists in the field of psychopedagogy regarding the education and manifestation of tolerance, respect, appreciation of the uniqueness of each, which come to help prevent, resolve misunderstandings, conflicts, avoid prejudice, intercultural stereotypes. In this context, the theoretical approach of gender differences in relation to family relations remains relevant, a topic analyzed in this paper.*

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, diferențe de gen, relații familiale.*

Keywords: *intercultural education, gender differences, family relationships.*

Introducere

„Dacă natura s-a ocupat să creeze două versiuni ale unei persoane în așa fel încât niciuna dintre ele să nu existe fără cealaltă, atunci nu are rost să le comparăm la scara: cine este mai bun. Supraviețuirea omului pare să fi fost datorată și în ciuda acestei diferențe” - susține autoarea E.I. Nicolaeva.

Ce sunt diferențele de sex și de gen? Ce a cauzat existența în timp a acestor diferențe? Care este impactul lor asupra relațiilor dintre cei doi: el și ea? etc. Întrebări care astăzi, în contextul educației interculturale, sunt tot mai frecvente și mai actuale.

Abordarea de gen se datorează atât relativei „tinereți” (primele lucrări au apărut în urmă cu aproximativ douăzeci de ani), cât și complexității fenomenului în sine. Pentru toate acestea, prevederea de bază este distincția dintre conceptele de *sex* și *gen*. Specialiștii menționează că *sexul* este un termen care se referă la acele trăsături anatomice și biologice ale oamenilor (în principal în sistemul reproducător, hormonal), pe baza cărora oamenii sunt definiți ca bărbați sau femei. Termenul ar trebui folosit doar cu referire la caracteristicile și comportamentele care rezultă direct din diferențele biologice dintre bărbați și femei. *Genul* este un construct socio-cultural complex:

diferențe de roluri, comportament, caracteristici mentale și emoționale între bărbați și femei, create (construite) de societate [1, p. 29].

În cadrul acestei abordări, genul este înțeles ca un model organizat de relații sociale între femei și bărbați, care nu doar caracterizează comunicarea și interacțiunea interpersonală a acestora în familie, dar determină și relațiile lor sociale în principalele instituții ale societății. Genul este construit printr-un anumit sistem de socializare, diviziune a muncii și norme culturale, roluri și stereotipuri acceptate în societate care determină într-o anumită măsură calitățile psihologice (încurajarea unora și evaluarea negativă a altora), abilitățile, activitățile, profesiile oamenilor în funcție de sexul lor biologic. În același timp, rolurile și normele de gen nu au un conținut universal și diferă semnificativ în diferite societăți. În acest sens, a fi bărbat sau femeie nu înseamnă deloc deținerea unor calități naturale, ci îndeplinirea unui anumit rol [2].

Conținuturi socio-culturale ale termenului „gen”

În comportamentul lor, bărbații și femeile sunt ghidați de un sistem de simboluri semantice, incluzând norme sociale, roluri, precum și stereotipuri sociale privind calitățile și menirea de „masculin”/ „feminin”. Conținutul acestor simboluri permanent s-a modificat, împreună cu schimbările condițiilor istorice, sociale și economice.

După cum susțin unii autori, filozofii și psihologii au confundat inconștient diferențele de sex (masculin și feminin) și diferențele în modurile de existență ale sexelor în societate (masculin, feminin) [4, 7]. Un astfel de amestec a fost o consecință a priorităților masculine în cultura patriarhală a societății. Din antichitate până aproape de jumătatea secolului al XX-lea, conștiința comună și științifică a fost dominată de ideea că diferențele de comportament, psihologice și pozițiile sociale ale bărbaților și femeilor sunt determinate de natură, adică de sexul biologic. Astfel, sexul biologic a devenit un construct social în care diferențele în organizarea sexuală a corpului sunt dispuse într-o anumită ierarhie în care bărbații și femeile au statusuri sociale diferite, îndeplinesc roluri complementare și, în consecință, au calități diferite, care le asigură poziția de statut [3].

Bărbaților li s-a atribuit dreptul la activități „externe” - dezvoltarea lumii și dominarea în ea, ceea ce înseamnă rolul subiectului în istorie. Femeilor li s-a dat dreptul de a da naștere și de a crește copii, de a-și aranja viața în casă, unde erau subordonate autorității masculine și deveneau obiectul puterii masculine [5, 6, 7].

Studiile specialiștilor din varii domenii ale evoluției fenomenului în cauză de-a lungul anilor au arătat că până în prima jumătate a secolului trecut, diferențele fiziologice și caracteristicile psihologice au fost considerate ca o confirmare a doctrinei conform căreia o femeie este o creatură de un grad inferior bărbatului [8]. Baza acestei doctrine a fost pusă de marii gânditori ai Occidentului. Începând cu filosofii din cele mai vechi timpuri: Socrate, Platon, Aristotel, gânditorii

din Evul Mediu: Augustin Fericitul, Turtulian, Anselm de Canterbury, Pierre Abelard, Toma d'Aquino, mai apoi, iluminiștii J.J. Rousseau, I.Kant etc. au dezvoltat în lucrările lor idei despre imperfecțiunea naturală și iraționalitatea femeilor. Corpul feminin în tradiția filosofică patriarhală a fost definit ca un principiu natural spontan, distructiv, a cărui influență asupra culturii este o amenințare și trebuie neutralizată. În acest sens, pentru o lungă perioadă istorică a dominat o atitudine, care mai târziu a devenit cunoscută sub numele de *misoginie* (ura față de femei). Cu ajutorul ei, gândirea patriarhală a găsit o justificare pentru poziția subordonată a femeii în societate, a neutralizat și exclus femeile nu numai din sistemul gândirii filosofice raționale, ci și din sistemul vieții sociale, politice și culturale. După S. Jerebkin (2001), pe baza diferențelor anatomice au fost stabilite condiții complet diferite pentru existența bărbaților și femeilor în societate: dominația unui grup (bărbați) asupra altuia (femei).

Conceptul de inegalitate, bazată pe gen nu a apărut din senin, ci, după cum menționează autorii, a fost creat de specialiști marcanți, inclusiv psihologi [4, 7]. Spre exemplu, E. Fromm se axa pe convingerea că un bărbat, care prin natură nu este capabil să producă copii, nu este înzestrat cu funcția de a-i hrăni și educa, este mai departe de natură decât o femeie. Întrucât este mai puțin înrădăcinat în natură, el este forțat să-și dezvolte mintea și să construiască o lume de idei, principii, teorii, cu alte cuvinte, o lume a culturii [6]. Deci, „masculul prezintă cultură, femininul– natură”.

S. Freud, pe baza trăsăturilor anatomice, a introdus în știința academică ideea de inferioritate a unei femei (un bărbat castrat) cu toate consecințele care au urmat. O femeie este cu adevărat incapabilă de altceva decât de a avea copii, iar toate invențiile ei se bazează pe un sentiment de rușine, din „intenția de a ascunde defectul organelor genitale” [5].

Și ideile filosofice, și teologice și psihologice, afirmând principiul polarizării în înțelegerea și descrierea sexului, nu numai că au opus „masculinul” și „femininul”, ci și le-au construit într-o ierarhie. În această ierarhie, „femininul” ca fiind cel mai de jos, imperfect, irațional, este subordonat „masculului”: cel mai înalt, perfect, rațional. Înțelegând astfel, diferențierea sexuală (dată de natură) s-a transformat într-o ierarhie socială și a determinat viața bărbaților și femeilor de mii de ani. De milenii, categoria sexului a funcționat: 1) ca un criteriu de diviziune a muncii sociale; 2) ca un criteriu de excludere sau, respectiv, de includere în anumite funcții, roluri și domenii de activitate; 3) ca un criteriu de repartizare a tuturor tipurilor de oportunități și resurse (dominație, putere și bogăție) [8, pp. 427-465].

Cercetătorii J. Mope (1955) și R. Stoller (1968) au fost printre primii care au propus o separare a conceptelor de „sex” și „gen”. R. Stoller în lucrarea sa „Sex and Gender” (1968) scria că în știință puteau fi observate două tendințe: tendința de a distinge între sex (care își are sursa în natură) și tendința de a distinge între modul în care sexul există în societate (gen). „Gender-ul”, potrivit lui Stoller, este un termen cultural și psihologic care se referă la cantitatea de masculinitate

sau feminitate a unei persoane și „deși mulți oameni iau un amestec dintre ambele, bărbatul normal este dominat de masculinitate, iar femeia normală de feminitate” [5, p. 85].

Sociologul Anthony Giddens explică: „*genul* nu este o diviziune fizică între un bărbat și o femeie, ci trăsături formate social ale masculinității și feminității. Genul înseamnă, așadar, „așteptări sociale cu privire la comportamentul care este considerat adecvat pentru bărbați și femei” [2, p. 665].

Respectiv, genul este un sistem de semnificații culturale atribuite sexului, deci este artificial, construit social și trebuie înțeles ca o categorie complet independentă. Genul indică statutul social și caracteristicile socio-psihologice ale individului, pe care societatea le prescrie bărbaților și femeilor, pe baza diferențelor de sex. Între timp, trebuie remarcat faptul că genul nu poate fi literalmente redus la un set de trăsături psihologice de personalitate (masculin, respectiv feminin). Cheia aici este atribuirea unor trăsături psihologice indivizilor pentru a-și asigura statutul social și a le limita în sistemul relațiilor de gen. Relațiile de gen sunt relații de stratificare bazate pe inegalitate. Diferențele dintre bărbați și femei sunt construite ca o inegalitate de șanse pentru diferite grupuri (bărbați și femei) [8].

Perspectiva de gen – noi provocări pentru familia modernă

Subiectul pus în discuție în articolul de față scoate în evidență nu doar clarificarea termenului de gen, evoluția fenomenului de gen, ci și cele provocări aduse în cadrul relațiilor familiale.

Psihologii sociali consideră că există două motive principale pentru care persoanele încearcă să îndeplinească așteptările de gen: *presiunea normativă și informațională*.

Termenul de „presiune normativă” descrie mecanismul prin care o persoană este forțată să se adapteze la așteptările sociale sau de grup (normele sociale), astfel încât societatea să nu o respingă. Presiunea de reglementare este foarte importantă în angajamentul nostru față de rolurile de gen.

Pedeapsa pentru refuzul de a respecta rolurile de gen poate fi severă. Spre exemplu, conducătorul Iranului din 1979 până la mijlocul anilor 1980 a abrogat toate legile care acordau femeilor cel puțin unele drepturi și a condamnat la moarte un număr total de 20.000 de femei care nu au respectat regulile stricte care le guvernează îmbrăcămintea și comportamentul [8].

În contextul formării relațiilor familiale, perspectiva de gen include mai mulți factori, printre care și perioada (secolul) în care este privită această problemă. În acest sens, există diferențe semnificative între familia tradițională și familia modernă. Secolul în care trăim a adus schimbări de perspectivă majore în privința rolului femeii și a bărbatului, în mod special, în ceea ce privește puterea, egalitatea sau inegalitatea genurilor.

În familia tradițională se observa inegalitatea de putere: superioritatea bărbaților asupra femeilor. Femeia e subordonată ca soție și ca mamă. Stabilitatea și echilibrul familial se menține prin dominarea unui singur membru al familiei – bărbatul.

Familia modernă, mai ales cea de astăzi – postmodernă - este opusă familiei tradiționale, dar nu totalmente. În asemenea familie predomină egalitatea, schimbarea, comunicarea, cooperarea și libertatea de exprimare a personalității. Nu mai există un model unic, dominant. Autoritatea și puterea este flexibilă și se află într-un permanent proces de construcție și reconstrucție, în funcție de înțelegerile ce au loc între parteneri, de atitudinile și comportamentele acestora față de rolurile pe care le îndeplinesc în familie și de statusurile ocupate în afara ei. Femeile ies de sub tiparul „personalităților supuse”, iar bărbații pot să-și dezvolte latura afectivă, ieșind de sub masca rațională și dominatoare. Există egalitate, însă se păstrează diferențele specifice fiecărui sex. Familia modernă se bazează pe individualism ca valoare, respectiv conflictualitatea este mai frecventă.

Deci, se constată din perspectiva de gen niște tendințe actuale în familie, ceea ce duce cu sine noi provocări: schimbarea statutului social al femeii, prin implicarea ei în activități profesionale, cu accent pe carieră – lucru care contribuie la diminuarea numărului de copii; orientarea spre împlinirea emoțională în familie în defavoarea longevității familiei cu orice preț; creșterea toleranței față de modelele noi de viață familială ș.a. [1, p. 10].

Consecințele stereotipurilor de gen asupra relațiilor dintre parteneri

Există stereotipii de gen atât în privința capacităților intelectuale, cât și a trăsăturilor psihocomportamentale. Astfel se nasc rolurile de gen: atitudinile și comportamentele dominante pe care societatea le asociază cu fiecare gen, respectiv, cu drepturile și responsabilitățile femeilor și bărbaților. Rolurile de gen presupun un amestec de comportamente psihologice, atitudini, norme și valori, pe care societatea (depinde de etnie, religie și alți factori culturali) le desemnează ca fiind masculine sau feminine. Acestea se schimbă de la o epocă la alta (matriarhat, patriarhat, echitate și egalitate).

Egalitatea de gen este un drept prin care oricine este liber să își dezvolte propriile aptitudini și să își exprime opțiunile, fără a fi influențat de particularitățile sexului căruia îi aparține. Comportamentele, aspirațiile și nevoile diferite ale femeilor și bărbaților trebuie să beneficieze de apreciere și promovare egală. Cel mai frecvent, comportamentele stereotipice familiale se manifestă prin:

- presiuni reale asupra soțiilor/soților de a se comporta în moduri prescrise,
- deseori agresivitatea este transformată într-un ideal social pentru bărbați, iar feminitatea deseori redusă la pasivitate, servitute, compasiune,

- ignorarea de către parteneri a nevoilor personale de dezvoltare și impunerea unui stil de viață tradițional,
- impunerea de a accepta relații inegale, de subordonare, în cadrul cărora bărbații exercită rolul de lider și ocupă o poziție dominantă,
- perpetuarea dificultăților de afirmare a femeii în plan profesional/relațional, dezvoltarea unui complex de inferioritate al acesteia,
- afectarea comunicării autentice intrafamiliale etc. [1, p. 31].

Este importantă educarea încă de mici a oamenilor în spirit tolerant, fără a gândi stereotipic și să înțeleagă ideea că masculinul și femininul coexistă armonios la nivelul fiecărei persoane și rolurile definite ca fiind specifice prin stereotipuri, pot fi împărtășite de reprezentanți ai ambelor categorii de gen.

În crearea cuplului conjugal care presupune două persoane, de regulă, de sexe diferite, în procesul de intercunoaștere apar diverse obstacole, inclusiv, produse și de diferențele de gen, precum: prejudecățile, abordarea imatură a sexualității, lipsa de informație și falsa experiență, influențele modelelor educaționale, povești de dragoste și modele nerealiste în relații, tendința de a judeca propria dezvoltare sau ceea ce dezvoltă partenerul/a, mitul conform căruia „partenerul trebuie să își dea seama cum este”, dacă îl iubește suficient de mult, deprinderi greșite de comunicare etc.

Eliminarea/reducerea obstacolelor este facilitată în acest sens de: capacitatea de a stimula deschiderea partenerului (suport, atitudine necritică); acceptarea de sine și acceptarea celuilalt; autocunoașterea și încrederea în sine și cunoașterea caracteristicilor specifice fiecărui gen, pentru a-l înțelege mai bine pe partener, nu pentru a-l discrimina. Pentru adaptare și acomodare în relația nouă este necesară disponibilitatea de a relaționa cu celălalt, aprofundarea intercunoașterii partenerilor, sincronizarea și complementaritatea comunicării, maturizarea sentimentelor reciproce de afecțiune. Ca rezultat, partenerii acceptă, respectă și valorizează reciproc interesele, atitudinile, opiniile, obiceiurile, valorile, oferindu-și susținere unul celuilalt. Acomodarea solicită din partea partenerilor concesi și cooperare (nu competiție, cedare, evitare, chiar compromis), care pot dezvolta în etapele inițiale unele tensiuni și confruntări.

În opinia specialiștilor, nu se recomandă ca cei doi să vină cu impunerea propriilor modele de relații, ci din contra, se recomandă flexibilitatea, egalitatea, toleranța și atitudinea nondiscriminatorie.

În lucrarea sa ”Bărbații sunt de pe Marte, femeile sunt de pe Venus”, doctorul John Gray accentuează că cele două sexe gândesc diferit, simt, percep, reacționează, comunică, iubesc și apreciază în mod diferit. Pare că provin de pe planete diferite, vorbind limbi deosebite și având altă nevoie de hrană. Înțelegerea aprofundată a diferențelor ajută la eliminarea multora dintre frustrările

întâmpinate în relațiile cu sexul opus și în încercările de a-l înțelege. Neînțelegerile pot fi spulberate rapid sau prevenite. Speranțele nerealizate sunt corectate ușor. Când partenerul își amintește că diferă de celălalt, poate să coopereze, în loc să se opună și să încerce să elimine diferențele, pentru a evita divorțuri, certuri, neînțelegeri și suferințe.

Cei doi parteneri au să învețe să ofere unul altuia ceea de ce au nevoie pentru o relație de vis. Anume atunci când bărbații și femeile sunt în stare să se respecte și să-și accepte deosebirile, atunci dragostea are șanse să înflorească și relația să fie una sănătoasă și de durată.

În concluzie, abordarea diferențelor de gen, în linii mari, vizează respectarea drepturilor omului. Cu toate că reprezentanții ambelor sexe prezintă multe asemănări, tratarea diferențelor de gen trebuie să se axeze pe egalitate, pe schimbare pentru toți oamenii, pe relații echitabile în toate domeniile, inclusiv, familie.

Ideea prioritară evidențiată de specialiști se referă la faptul că perspectiva de gen nu este în beneficiu doar pentru unul dintre cei doi, ci o opțiune pentru a preveni inegalitățile existente.

Bibliografie

1. Copacinschi, M., Olaru, V., Turchină, T. Relații armonioase în familie. Suport informațional. Chișinău, 2017.
2. Гидденс, Э. Социология. М. 1999. 665 с.
3. Механизмы стереотипизации образов мужчин и женщин с точки зрения теории социальной идентичности. Disponibil: <https://go.mail.ru/redirect?type=sr&redirect>.
4. Самюэльс, Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. Пер. с англ. М.: ЧеРо, 1997. 416 с.
5. Фрейд, З. Я и Оно. Психология бессознательного: Сб. Произведений. Сост., науч, ред., авт. Вступ. Ст. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
6. Фромм. Э. Ситуация человека. Ключ к гуманистическому психоанализу. Проблема человека в западной философии. М., 1988.
7. Усманова, А. Гендерная проблематика в парадигме культурных исследований. В: Введение в гендерные исследования Ч. 1: Учебное пособие. Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; Спбю: Алетейя, 2001, с. 427-465.
8. Понимание гендера в рамках женских исследований. <https://go.mail.ru/redirect?type=sr&redirect>.

CONDUITE INTERCULTURALE ÎN CULTURA ACTIVITĂȚILOR UMANE DE BAZĂ

POSTĂN Liliana, dr. conf. univ.,

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Comportamentul intercultural se exprimă în activitățile umane de bază: muncă, învățare, joc/agrement. Așa cum se desprinde din politicile oficiale actuale, interculturalitatea este activ propulsată, fiindu-i atribuite multe fațete, în special pe dimensiunea interacțiunii democratice. Însă, oamenii, prin esența lor socială, interacționează, sunt curioși și interesați să fie remarcați, înțeleși și acceptați să „construească relații echitabile între oameni, comunități, țări și culturi. În lucrare prezentăm reflecții personale asupra formării conduitei interculturale, promovând idei teoretice și politice asupra conceptului de interculturalitate.*

Abstract. *Intercultural behavior is expressed in basic human activities: work, learning, play / leisure. As it emerges from current official policies, interculturality is actively propelled, being its attributes many facets, especially on the dimension of democratic interaction. But people, through their social essence, interact, are curious and interested in being noticed, understood and accepted to "build fair relationships between people, communities, countries and cultures. In the thesis we present personal reflections on the formation of intercultural conduct, promoting theoretical and political ideas on the concept of interculturality.*

Cuvinte-cheie: *Atitudine intersulturală, competență interculturală, activitate de muncă, activitatea de învățare.*

Keywords: *intersultural attitude, intercultural competence, work activity, learning activity*

Cultura ludică, a învățării și muncii au particularități de vârstă, epocă, spațiu geografic, religie. Se consideră că jocul este apanajul copilăriei, învățarea, deși se extinde pe tot parcursul vieții, este activitatea specifică a copilăriei și tinereții, iar munca, în speță, economic relevantă, este activitatea oamenilor de vârstă economic activă.

În epoca globalismului, particularitățile devin fluide, prefixate de inter- (între, în, împreună, în mijlocul, reciproc, reciproc sau activ în timpul unui eveniment). Interacțiunea este acțională, iar interculturalitatea este axiologică. Interculturalitatea este filosofie, etică și tinde să devină norma socială.

Din punctul nostru de vedere, așa cum se desprinde din politicile oficiale actuale, interculturalitatea este activ propulsată, fiindu-i atribuite multe fațete, în special pe dimensiunea interacțiunii democratice. Însă, oamenii, prin esența lor socială, interacționează, sunt curioși și interesați să fie remarcați, înțeleși și acceptați să „construească relații echitabile între oameni, comunități, țări și culturi”. Prin urmare, la scara mică a interacțiunii și relaționării umane,

interculturalitatea se regăsește în psihologia omului. Deasemenea, interculturalitatea este o practică socială, bazată pe culturi și activitățile grupurilor, comunităților umane.

Potrivit cercetătorului, Simion Roșca, „conceptual, noțiunea de interculturalitate aparține ultimelor decenii și a apărut ca o urmare firească a noilor tendințe mondiale de universalism și globalizare. Ca fenomen, însă, interculturalitatea nu este o noutate, ea manifestându-se în decursul istoriei de fiecare dată când expansiunea vreunui mare imperiu, a adus la un loc mai multe popoare, mai multe mentalități și mai multe culturi. O cultură nu se rezumă numai la formele și manifestările ei exterioare, ci este o parte integrantă a spiritului uman, o valoare interiorizată și deseori particularizată până la comunități mai mici sau chiar la individ, o valență intrinsecă greu de cuantificat din exterior. De aceea, înțelegerea culturii sau mai bine zis, a mediului cultural în care s-a format celălalt, este esențială pentru realizarea unei adevărate interculturalități.” [7].

Determinismul, ca perspectivă de analiză, ne-a amintit de generoasa analiză a remarcabilului reprezentant al școlii filosofice românești, Constantin Rădulescu-Motru, „Psihologia poporului român”, în care autorul afirmă că, „însușirile sufletești ale unei populații sunt condiționate de trei factori principali: de fondul biologic ereditar al populației, de mediul geografic și de caracteristicile instituționale dobândite de populație în timpul evoluției sale istorice. În fondul biologic ereditar sunt cuprinse dispozițiile organice, cu care indivizii, care compun populația, vin pe lume... În mediul geografic intră toate formele de energie care înconjoară și provoacă reacții în sufletul populației: clima, natura solului, posibilitățile de producție pe terenul muncii, flora și fauna, natura granițelor etc. În caracteristicile instituționale sunt cuprinse manifestările tipice de natură spirituală, aparținând experienței istorice a populației, care prin tradiție se repeat în mod constant în decursul unei lungi durate de timp: vorbirea, obiceiurile morale și juridice, concepțiile preferate în prețuirea lumii și a vieții, trăsăturile naționale” [4, p.11-12].

Atitudinea interculturală pozitivă formată, dezvoltată sau menținută pe temeuri culturologici poartă caracter nonformal, adică mai puțin este determinată de factori externi, formali, precum politicile, recomandările, așteptările politice corecte. „Atitudinea apare ca verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă a persoanei și mulțimea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sale sociale. Atitudinea este rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea înconjurătoare. „Atitudinile nu sunt altceva decât relații, iar relațiile interiorizate apar ca atitudini” (Measiscev, 1963, p. 430) [1].

Când atitudinile se aliniază legilor progresului, normelor sociale, ele devin valori. Se elaborează astfel un sistem de atitudini-valori specific fiecărui individ, care odată fixat, acționează aproape automat, chiar la nivel subconștient. Atitudinile se exprimă cel mai des în comportament, prin intermediul trăsăturilor caracteriale.

Raportate la interculturalitate, atitudinile vizează atitudinile față de sine și atitudinea față de societate. Atitudinile față de sine reflectă caracteristicile imaginii de sine, elaborate pe baza autopercepției și autoevaluării, dar și a percepției și evaluării celor din jur. Atitudinea față de societate privește atitudinea față de muncă, atitudinea față de norme, principiile și etaloanele morale; atitudinea față de instituții (familie, școală, biserică, armată); atitudinea față de organizarea politică; atitudinea față de ceilalți semeni; atitudinea față de propria dezvoltare, stima de sine [apud 1].

Societatea contemporană se caracterizează prin diversitate culturală, evoluție rapidă a tehnologiei și globalism. Interculturalitatea în societatea de astăzi se manifestă prin: mobilitate academică, migrație de muncă, multilingvism, diversitate culturală în domeniul gastronomiei, cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor, manifestări artistice prin cinematografie sau teatru, managementul sănătății prin metode alternative, stiluri de negociere, vocații și hobby-uri, discernământul bazelor juridice, cultura muncii bazată pe standarde, diversitatea culturală în arte.

Cultura muncii și interculturalitatea

Munca este una dintre activitățile de bază ale omului, inițial intergată, apoi, pe parcursul istoriei, social divizată, punând bazele diferitelor categorii de muncă din ansamblul muncii naturale și al statornicirii acestora ca activități separate, specializate. Actualmente munca tinde să devină activitate, procesele de muncă fiind tehnologizate. Munca fizică a pierdut terenul odată cu revoluția industrială, iar următoarele revoluții – informațională și cibernetică – au sporit nivelul de inteligență al muncii. Activitatea profesională a devenit internațională, iar calificarea profesională, exprimată prin Clasificarea Internațională Standard a Ocupațiilor (ISCO), și cadre internaționale a calificărilor menite a organiza informațiile domeniului muncă și de ocupare a forței de muncă și a formării profesionale.

Actualmente, 17 milioane de cetățeni ai UE locuiesc și muncesc în străinătate într-o altă țară a UE, 1,4 milioane de cetățeni ai UE fac naveta către alt stat membru în fiecare zi pentru a merge la lucru, există 2,3 milioane de operațiuni de detașare pentru prestarea de servicii în alt stat membru [9].

Moldova este una dintre țările lumii în care procesele de migrație externă au proporții mari, raportate la numărul de populație. Conform diferitelor estimări, aproximativ 15-20% dintre cetățenii țării locuiesc în străinătate; fiecare a treia familie are cel puțin unul dintre membrii familiei care lucrează în străinătate. Numărul de cetățeni care fie sunt ei înșiși lucrători migranți, fie au membri ai familiei în migrație de muncă se apropie de 930 mii de oameni, care reprezintă mai mult de un sfert din populația țării [8].

UE sprijină mobilitatea prin facilitarea întâlnirii dintre persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă și angajatorii din Europa, oriunde s-ar afla aceștia. De asemenea, urmărește să se asigure

că nu se abuzează de situația lucrătorilor mobili din UE și să contribuie la coordonarea acțiunii de combatere a muncii nedeclarate [3].

Învățarea și interculturalitatea

Odată cu aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în 2005, mobilitatea academică devine un obiectiv al transformării și dezvoltării societății. Acest Proces presupune stabilirea unui sistem de credite care facilitează mobilitatea academică și recunoașterea, valorificarea cunoștințelor dobândite în afara țării. Din anul 2005 universitățile din Republica Moldova au început să aplice diverse strategii de promovare a mobilității studenților și profesorilor, fiind dezvoltate documente interne/instituționale de reglementare. Cu toate acestea, politicile naționale de reglementare și promovare a mobilității academice în învățământul superior din Republica Moldova sunt dezvoltate începând abia cu anul 2014, an în care este aprobată Hotărârea de Guvern nr. 56 „Regulamentul-cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior” [2].

În aspect intercultural, Munca și Învățarea, sunt conectate prin competențele cheie specifice: competențele multilingvistice, competențele de sensibilizare și expresie culturală, descrise în Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01).

Atitudinea multilingvistică pozitivă presupune aprecierea diversității culturale, interesul și curiozitatea cu privire la diferite limbi și comunicarea interculturală. Aceasta presupune, de asemenea, respectarea profilului lingvistic individual al fiecărei persoane, inclusiv atât respectul față de limba maternă a persoanelor care aparțin minorităților și/sau provenite dintr-un context de migrație, cât și aprecierea pentru limba oficială/limbile oficiale ale unei țări drept cadru comun pentru interacționare.

Competențele de sensibilizare și expresie culturală implică înțelegerea și respectul față de modul în care ideile și înțelesurile sunt formulate și comunicate în mod creativ în diferite culturi și printr-o serie de arte și alte forme culturale. Aptitudinile constituente a acestei competențe include abilitatea de a identifica și concretiza oportunități în interes personal, social sau comercial prin intermediul artelor și a altor forme culturale și capacitatea de a se angaja în procese creative, atât ca individ, cât și în cadrul colectivității. Este importantă o atitudine deschisă și respectul față de diversitatea expresiilor culturale, împreună cu o abordare etică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale. O atitudine pozitivă presupune, de asemenea, curiozitatea față de lumea înconjurătoare, o atitudine deschisă de imaginare a noi posibilități și dorința de a participa la experiențe culturale [6].

Atitudinea interculturală este o „stare mentală și neurofiziologică” (Allport) sintetică ce capătă valențe pozitive, negative sau neutre pornind de la încredere-neîncredere, toleranță-intoleranță, interes-indiferență, acceptare-renegare, curiozitate-dezinteresare.

Funcționalitatea interculturală a persoanei este determinată de competența sa interculturală. Cercetătoarea Ramona Elena Pintilii oferă o analiză a tipurilor de competențe interculturale, printre care și Modelul celor 22 de tipuri de competențe interculturale a lui Bertelsmann Stiftung. Sub forma cea mai cuprinzătoare și în ordinea importanței, cele 22 de elemente componente ale competențelor interculturale sunt [5]:

- 1) Înțelegerea punctelor de vedere a celorlalți asupra lumii;
- 2) Cunoștința culturală de sine și capacitatea de conștiință de sine;
- 3) Adaptabilitatea/ Adaptarea la un nou mediu cultural;
- 4) Abilități de ascultare și observare;
- 5) Deschidere spre învățarea unei culturi noi și spre întâlnirea cu persoane din alte culturi;
- 6) Abilitatea de adaptare la o varietate de metode de comunicare interculturală și la diferite stiluri de învățare;
- 7) Flexibilitate;
- 8) Abilități de analiză, interpretare și relaționare;
- 9) Acceptarea ambiguităților și implicarea în acestea;
- 10) Cunoașterea aprofundată și înțelegerea culturii personale și a altora;
- 11) Respect pentru alte culturi;
- 12) Empatie față de alte culturi
- 13) Înțelegerea valorii diversității culturale;
- 14) Înțelegerea rolului și a impactului culturii, a impactului situational, social și a contextelor sociale implicate;
- 15) Flexibilitate cognitivă;
- 16) Competențe sociolingvistice (conștientizarea relațiilor dintre limbi și înțelegerea acestora în context sociale)
- 17) Atenție;
- 18) Reținerea judecăților;
- 19) Curiozitate și descoperire;
- 20) Învățarea prin interacțiune;
- 21) Viziune etno-relativă;
- 22) Cultură – cunoștințe specifice.

Concluzii

Conduita intersulturală se bazează pe atitudinile și competențele exprimate în exercițiul activităților umane de bază: joc/agrement, muncă, învățare. Atitudinea interculturală pozitivă formată, dezvoltată sau menținută pe temeuri culturologici poartă caracter nonformal, adică mai

puțin este determinată de factori externi, formali, precum politicile, recomandările, așteptările politic corecte.

La etapa actuală, activitățile de muncă și învățare, esențiale pentru persoana adultă, sunt internaționalizate și practicarea lor pozitivă și eficientă nu poate concepută fără atitudini și competențe interculturale. Atitudinea interculturală pozitivă formată, dezvoltată sau menținută pe temeuri culturologici poartă caracter nonformal, adică mai puțin este determinată de factori externi, formali, precum politicile, recomandările, așteptările politic corecte.

Bibliografie

1. Ciomag, Rela-Valentina. Atitudinea – trăsătură caracterială importantă în obținerea performanței sportive. În: Marathon. Vol IV.Nr. 1. 2012. Disponibil: <http://www.marathon.ase.ro/pdf/vol4/41/Ciomag.pdf> .
2. Gremalschi, Anatol. Cunoștințe, atitudini și practici referitoare la mobilitatea academică creditară (Armenia, Moldova, Ucraina) Studiu de politici educaționale. EaP CSF. Institutul de Politici Publice. Ch.:2015//Disponibil: https://ipp.md/wp-content/uploads/2017/04/Studiu_Mobilitatea_creditara_ro.pdf.pdf .
3. Mobilitatea echitabilă a forței de muncă în cadrul UE. Disponibil: <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/labour-mobility/> .
4. Rădulescu-Motru, Constantin. Psihologia poporului roman. București: Paideia. 1998. 181 p.
5. Pintilii, Ramona Elena. Formarea competențelor interculturale. În: ECOSTUDENT - Revistă de cercetare științifică a studenților economiști, Nr. 3, 2014. Disponibil: https://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2014_03/11_Ramona%20Elena%20Pintilii.pdf.
6. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 189/1. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) .
7. Roșca, Simion. Interculturalitatea – element important al educației. În: Materialele Mesei rotunde Cunoașterea – suport al integrării sociale, 3 iulie 2020 Chișinău, 2020. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/MR_2020_pp47-59.pdf .
8. Yeliseyeu, Andrei, Postan, Liliana, Antusevich, Siarhei, Andreyev, Vasyl, Borysov, Oleg. The impact of social dialogue on the optimization of labour migration in Moldova, Belarus and Ukraine. Analytical report. EaP CSF. 2017. Disponibil: http://sindicat.md/wp-content/uploads/2017/12/Raport_Migratie_view-1.pdf .
9. <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/labour-mobility/>

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA INTERCULTURALITĂȚII

SÂRBU Teodora, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

POSTĂN Liliana, dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Relevanța prezentului articol se bazează pe abordarea problematicii noilor tendințe în procesul de predare din perspectiva educației interculturale. Este prezentată starea actuală a competențelor interculturale a cadrelor didactice din cadrul instituției de învățământ general și oferirea soluțiilor și oportunităților pentru formarea continuă în domeniul intercultural. Tendințele constructiviste de formare continuă a cadrelor didactice prin prisma educației interculturale sunt variate, iar implementarea tendințelor agreeate la nivel curricular este necesară și relevantă pentru educația de calitate.*

Abstract. *The relevance of this article is based on addressing the issue of new trends in the teaching process from the perspective of intercultural education. It is presented the current state of intercultural competences of teachers within the general education institution and the provision of solutions and opportunities for continuous training in the intercultural field. Constructivist tendencies of continuous teacher training through the prism of intercultural education are varied, and the implementation of the trends agreed at the curricular level is necessary and relevant for quality education.*

Cuvinte cheie: *perspective interculturale, pluralism cultural, competență interculturală, promotor al interculturalității, educație.*

Keywords: *intercultural perspectives, cultural pluralism, intercultural competence, promoter of interculturality, education.*

Perspectiva interculturală asupra formării inițiale și continue a cadrelor didactice a căpătat imperativitate sistemică odată cu adoptarea Codului Educației a Republicii Moldova (2014), în care este formulat idelul educațional al școlii din Republica Moldova: „Formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.”[7].

Demersurile curriculare, metodice și didactice pentru formarea personalității deschise pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate sunt asigurate de cadre didactice cu competențe profesionale, fundamentate pe o filosofie a interculturalității.

Proiectarea acestui ideal educațional trasează la nivel curricular îmbinarea celor cinci laturi ale educației: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică, considerate și „conținuturi

generale ale educației” cu noile educații – conținuturi specifice timpului actual și celui modern, printre care se găsește și educația interculturală.

Pentru o abordare interculturală în cadrul educației, există mai multe tipuri de contexte, dar toate au, în esență, aceeași sursă: înmulțirea situațiilor în care grupele de elevi, clasele și școlile se caracterizează prin diversitatea lingvistică, etnică, religioasă, culturală. Astfel, în Republica Moldova, în școală există elevi aparținând unor etnii diferite (ruși, găgăuzi, bulgari, ucraineni etc.), de religii diferite, dar expresii a unei istorii comune și, mai nou, chiar elevi purtători ai unor cu totul alte culturi (siriană, arabă etc.), ca efect al migrației. Într-un asemenea univers cultural complex se impune restructurarea atitudinilor față de alteritate, limbajul pedagogic utilizat, strategii didactice integrate, ceea ce are la bază o formare continuă calitativă a cadrelor didactice [4].

Cercetătorul C. Cucuș consideră că educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, urmărește dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul eceleași societăți [3, p. 48].

În opinia lui C. Bennett, educația interculturală este o abordare a procesului de predare-învățare bazată pe valori și credințe democratice, care încearcă să promoveze pluralismul cultural în contextul unei societăți diverse și a unei lumi interdependente. Analiza acestui tip de educație include o abordare din patru unghiuri complementare: mișcare interculturală; curriculum intercultural; proces de educație intercultural și angajamentul intercultural [2, p. 73].

Cercetătoarea Al. Barbăneagră menționează că, problema interculturalității și a educației interculturale este una prioritară în cadrul politicilor socioculturale în Republica Moldova, această prioritate este asigurată prin *Legea despre funcționarea limbilor pe teritoriul Republicii Moldova*, *Legea Republicii Moldova despre naționalitățile conlocuitoare (2001)*, *Strategia dezvoltării societății civile pentru anii 2009-20011*, *Legea învățământului*, *Curriculumul Național* etc., însă documentele menționate abordează problema interculturalității mai mult din perspectiva apărării drepturilor minorităților naționale și nu din perspectiva conexiunii culturilor sau formării cadrului didactic pentru interculturalitate [1, p. 213].

Rolul decisiv în formarea competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale o au, fără îndoială, cadrele didactice. Fără o formare inițială și o pregătire continuă pentru abordarea procesului didactic din perspectiva interculturalității profesorul nu poate să se descurce singur.

Cercetătorul Gr. Georgiu susține că formarea profesorilor pentru diversitatea culturală și lingvistică înseamnă că programele de pregătire ale acestora trebuie să trateze problematici precum diversitatea lingvistică, deschiderea culturală, strategii instructionale pentru educarea tuturor elevilor, indiferent de apartenența lor etnică, culturală [6, p. 144].

Programul de masterat *Pedagogia și Metodica Învățământului Primar* al Facultății Pedagogice a Universității de Stat din Tiraspol conține cursul universitar „Educație interculturală.” Cursul urmărește formarea, dezvoltarea diverselor competențe.

Tabelul 1. Competențele formate în cadrul cursului *Educație interculturală*, programul de master *Pedagogia și Metodica Învățământului Primar*, Facultatea de Pedagogie a UST

Competențe profesionale	<ul style="list-style-type: none"> • Înțelegerea statutului științific al educației interculturale și a rolului acesteia în promovarea unui învățământ democratic; • Explicarea problematicii educației interculturale; • Interpretarea obiectivă a fenomenului interculturalității; • Implementarea în practică a strategiilor de educație interculturală. • Proiectarea, realizarea și evaluarea unui curriculum intercultural; • Utilizarea unei varietăți de strategii de cunoaștere, formare și dezvoltare a personalității umane; • Prelucrarea și optimizarea conținuturilor curriculare tradiționale din perspectiva principiilor interculturalității. • Integrarea școlară și socială a elevilor proveniți din medii culturale diferite.
Competențe transversale	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației. • Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul științelor educației. • Utilizarea unor metode și tehnici eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea formării și dezvoltării profesionale continue.

Pentru a identifica starea de lucru din sistemul de învățământ și viziunea cadrelor didactice privind promovarea educației interculturale în demersul didactic a fost realizată chestionarea profesorilor din cadrul Instituției Publice Complexul Educațional Gimnaziul-grădiniță „Mihai Volontir” din satul Glinjeni, raionul Șoldănești.

În total au participat în cadrul chestionării 26 de respondenți.

Rezultatele chestionării au arătat că: doar 2 % din cei chestionați pot defini noțiunea de competență interculturală, 25 % adoptă disciplina predată în dependență de diversitatea culturală a elevilor, 16% oferă sprijin elevilor de afirmare în contextul intercultural, 35% analizează problemele-cheie ale interculturalității, 10 % desfășoară activități extracurriculare cu elevii de diferite etnii, 85% sunt loiali față de opiniile elevilor din alte culture.

Astfel, analiza situației în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice pentru interculturalitate, ne permite a constata că cadrele didactice nu au o pregătire adecvată pentru realizarea educației interculturale.

În baza răspunsurilor oferite de către cadrele didactice, putem deduce următoarele contradicții.

1. Cadrul didactic este conștient că în activitatea sa didactică este necesar de a introduce educația interculturală.
2. Cadrul didactic conștientizează necesitatea formării profesionale continuă din perspectiva interculturalității.
3. În opinia cadrelor didactice, educația interculturală este un obiect secundar.

Contradicția semnalată la nivelul percepției de către cadrele didactice a nevoii de a forma competențe interculturale și a tendinței de a decongestiona curricula se soluționează prin intermediul reglementărilor naționale care specifică că dezvoltarea Curriculumului Național nu poate fi eficientă fără a ține cont de provocările lumii contemporane: globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc. și de asigurarea coerenței și continuității între educația formală și educația nonformală (extrașcolară) [8].

Alt argument care vine să sublinieze odată în plus necesitatea formării interculturale a tuturor profesorilor constă în faptul că educația interculturală nu este o educație care să se adreseze doar migranților și populațiilor minoritare. Într-un anumit moment, orice populație majoritară poate să se confrunte cu probleme legate de propria identitate. Suntem supuși constant unui proces de transculturare care, în lipsa unei educații interculturale, ne poate duce spre o decentrare și dispersie a identității culturale [5, p. 188].

Pentru realizarea acestei probleme propunem următoarele activități:

- a) La nivel extern (în afara instituției) - organizarea cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice pentru predarea disciplinei cultura bunei vecinătăți/educația intrculturală;
- b) La nivel intern (în cadrul instituției) - organizarea de activități extracuriculare cu cadrele didactice (Training-uri, mese rotunde, cenacluri, seminare).

Training-ului I:

Subiectul: Problemele de integrare a elevilor din cadrul altor culturi.

Obiectivele: Perspectivele de integrare a elevilor de altă etnie în cadrul procesului de învățământ din Republica Moldova.

Masa rotundă

Subiectul: Formarea competenței interculturale din perspectiva cadrului didactic.

Obiectivele: Relevanța interculturalității în procesul de afirmare profesională al cadrului didactic.

Seminar

Subiectul: Formarea competenței interculturale la elevii de vârstă școlară mică.

Obiectivele: Relevarea importanței cultivării valorilor interculturale în comunicarea elev-elev.

Cadrul didactic în procesul de comunicare interculturală este un facilitator, un mediator cultural, un moderator al dialogurilor între participanții comunicării educaționale [1, p. 216].

Conform opiniei lui Zeichner K.M. (1992), sunt identificate următoarele competențe interculturale specifice unui cadru didactic implicat în educația interculturală:

- au o perspectivă propice în ceea ce vizează propria identitate culturală și etnică;
- se mizează pe rezultate înalte și scontate din partea tuturor studenților, însoțite de încrederea că toți studenții pot reuși;
- se atestă o promovare consacrată a egalizării șanselor pentru toți studenții, convinși fiind că pot produce transformări în procesul de predare/învățare a studenților;
- promovează o relație cu studenții lor, fără a-i percepe drept „ceialți”, „cei diferiți”;
- pune la dispoziție un curriculum stimulativ academic;
- se focalizează pe crearea unui mediu de predare/învățare interactiv și colaborativ;
- reprezintă un suport pentru studenți în a percepe sarcinile de predare/învățare fiind semnificative și relevante;
- presupun prezența indispensabilă în curriculum a contribuțiilor și a perspectivelor în diferite grupuri etnoculturale, părți componente ale societății;
- cultivă preponderent și explicit elemente culturale și promovează identitatea și mândria etnică a studenților;
- stimulează membrii comunității în a avea o opinie și a putea să și-o expună în procesul de luare a deciziei [5, p. 89].

În concluzie, putem afirma că dezvoltarea continuă a cadrelor didactice prin prisma interculturalității se realizează la nivelul formării profesionale inițiale și continue, prin punerea în aplicare de către instituțiile de învățământ a Recomandării Consiliului UE din 22 mai 2018 la capitolul sprijinirea dezvoltării competențelor-cheie:

Sprijinirea personalului didactic:

(a) Integrarea abordării educației, formării profesionale și învățării bazate pe competențe în educația inițială și dezvoltarea profesională continuă pot ajuta personalul didactic să schimbe modul de predare și de învățare în mediile lor și să fie competenți în ceea ce privește punerea în aplicare a abordării.

(b) Personalul didactic ar putea fi sprijinit în dezvoltarea unor abordări bazate pe competențe în mediile lor specifice prin schimburi de personal, învățare de la colegi și consiliere de către colegi,

care permit flexibilitate și autonomie în organizarea învățării, prin rețele, colaborare și comunități de practici.

(c) Personalul didactic ar putea beneficia de asistență în crearea de practici inovatoare, prin participarea la cercetare și utilizarea adecvată de noi tehnologii, inclusiv de tehnologii digitale, pentru abordările bazate pe competențe în procesele de predare și învățare.

(d) Personalul didactic ar putea beneficia de orientări, acces la centre de expertiză, instrumente și materiale adecvate care pot îmbunătăți calitatea metodelor și practicilor de predare și de învățare [9].

În situația în care țara noastră este la moment, când fenomenul migrației este prioritar pentru fiecare cetățean, dezvoltarea cadrelor didactice din perspectiva interculturalității devine esențială.

Bibliografie

1. Barbăneagră, Al. Tendințe dereconstrucție a paradigmei de formare a cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei interculturale din Republica Moldova. In: Diversitatea lingvistică și dialogul intercultural în procesul de comunicare. 29 martie 2013, Chișinău. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio; Vasilianat'98, 2013, pp. 211-218. ISBN 978-99754442-9-3.
2. Cozma, T. (coord.) O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași, 2001.
3. Cucuș, C. Educația-dimensiuni culturale și interculturale. Iași, 2000.
4. Educația interculturală în republica Moldova. Chișinău, 2004.
5. Georgiu, G. Comunicarea interculturală. București, 2010.
6. Nedelcu, A. Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Humanitas Educațional, 2009.
7. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
8. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
9. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&)

CONEXIUNEA DINTRE EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ȘI CURRICULUM-ul DISCIPLINAR LA GEOGRAFIE, TREAPTA GIMNAZIALĂ ȘI LICEALĂ

SOCHIRCĂ Elena, conferențiar universitar, doctor, Catedra Geografia Umană, Regională și
Turism, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

GOLUBIȚCHI Silvia,

conferențiar universitar, Catedra Pedagogia și Metodica Învățământului Primar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

BEREGOI Elena, profesoară de geografie, grad didactic superior,
IP Liceul Teoretic „M. Kogălniceanu”, or. Chișinău, Republica Moldova

Abstract. *The modernization of education in the context of globalization and cultural diversity requires axiological updates in the curriculum of school subjects. In this context, in the disciplinary curriculum in Geography, 2019 edition, a series of changes were made, including from the perspective of intercultural education and the training of students in cultural awareness and expression skills.*

Rezumat. *Modernizarea învățământului în contextul globalizării și a diversității culturale solicită actualizări axiologice în curriculum-ul disciplinelor școlare. În acest context, în curriculum-ul disciplinar la Geografie, ediția 2019, au fost operate un șir de modificări, inclusiv din perspectiva educației interculturale și a formării la elevi a competențelor de sensibilizare și exprimare culturală.*

Termeni-cheie: *geografie, educație interculturală, competență interculturală, unități de conținut, curriculum.*

Keywords: *geography, intercultural education, intercultural competence, content units, curriculum.*

Introducere

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel, încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori.

Conceptul de ”educație interculturală” a fost introdus acum 30 de ani, cu referire la drepturile și nevoile speciale ale minorităților, urmărindu-se mai buna integrare a copiilor emigranților. În timp, conceptul a evoluat astfel încât astăzi este centrat pe diversitatea culturală, egalitatea șanselor și interdependență [1].

Educația interculturală reprezintă o necesitate globală, o formă a educației care presupune tratarea diferențiată a culturii și specificațiile ei, dar și conceptul de egalitate. *Pedagogia*

interculturală este definită ca fenomen al educației din perspectiva diversității culturale, având ca obiect de studiu *educația interculturală*.

Contextul social formează premisa apariției educației interculturale și, în special:

- migrațiile internaționale;
- accelerarea schimbului informațional prin dezvoltarea canalelor de transmitere ale acestora (telefonie mobilă, internet);
- construirea unei noi comunități economice în plan european care generează o regândire a demersului educațional;
- izbucnirea unor conflicte pe fundal interetnic;
- extinderea Uniunii Europene.

Conceptul de competență interculturală a fost utilizat în contextul unor studii referitoare la comunicarea eficientă pe plan intercultural, la adaptarea la alte culturi, la învățarea interculturală, la valorizarea experiențelor interculturale etc. El se definește la intersecția conceptelor de cultură și competență (Fig. 1):

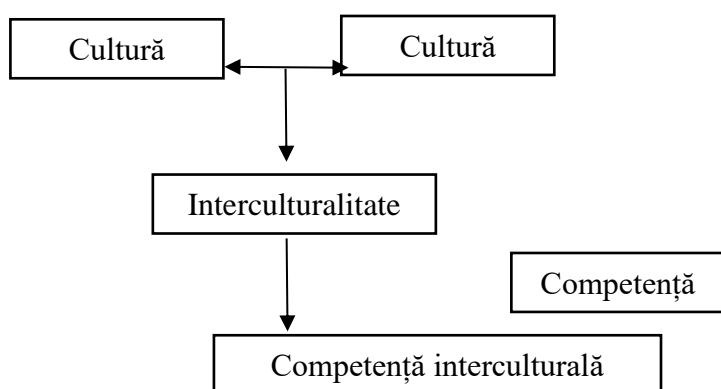


Fig. 1. Elementele din care se constituie competența interculturală [2, p. 16].

Posesorul competenței interculturale dovedește, pe lângă capacitatea de comunicare și abilități cognitive, comportamentale și afective cum ar fi: atitudine deschisă, empatie, motivație adaptativă, respect, răbdare, interes, curiozitate, deschidere, simțul umorului, toleranță la ambiguitate, înțelepciunea de a nu-i judeca pe ceilalți, o viziune de perspectivă și mai multă flexibilitate comportamentală.

Elementele componente ale competenței interculturale trebuie însușite de elevi în contextul unor activități integrate în curricula școlară. Vom considera în continuare următoarele aspect, prezentate în Tabelul 1:

Tabelul 1. Aspecte ale educației interculturale

<i>Discriminare și egalitate</i>	
Valori și atitudini	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudine empatică față de cei discriminați; • Angajamentul de a promova egalitatea;

	<ul style="list-style-type: none"> • Credința în capacitatea fiecăruia de a diferenția situațiile de discriminare și egalitate; • Atitudine de respingere față de discriminare.
Capacitățile/ abilitățile	<ul style="list-style-type: none"> • Abilitatea de a recunoaște stereotipurile în texte, în imagini, în comunicarea interpersonală și la sine însuși; • Abilitatea de a face o judecată echilibrată; • Abilitatea de a reacționa/ a se împotrivi discriminării.
Cunoștințele/ Înțelegerea	<ul style="list-style-type: none"> • Înțelegerea conceptelor: „egalitate”, „inegalitate”, „discriminare”, „opresiune”, „excluziune”, „putere” etc. • Cunoștințe referitoare la discriminarea directă și indirectă și înțelegerea semnificației și consecințelor acestora; • Înțelegerea faptului că rasismul este o formă de discriminare; • Înțelegerea faptului că favoritismul și stereotipurile reprezintă o formă de discriminare; • Înțelegerea rolului legislației antidiscriminare din țara noastră, Uniunea Europeană și de pe plan internațional.

Formele de realizare a educației interculturale rămân cele generale, în care se face orice tip de educație: lecțiile obișnuite, activitățile nonformale din școală sau influențele informale exercitate în afara perimetrului școlar.

Geografia este disciplină școlară foarte importantă în promovarea educației individuale și aduce o importantă contribuție la educația internațională, educația pentru mediu și pentru dezvoltare sustenabilă. Printre atitudinile și valorile promovate prin Geografie și menționate în Carta Internațională a Educației prin Geografie (1992), menționăm: interesul pentru propriul mediu și pentru varietatea caracteristicilor naturale și umane pe suprafața Pământului; aprecierea frumuseții lumii pe de o parte și a diferitelor condiții de viață ale oamenilor pe de altă parte; disponibilitatea de a utiliza adecvat și responsabil cunoștințele geografice și deprinderile în viața privată și publică; respectarea dreptului de egalitate al oamenilor; dorința de a se angaja pentru a rezolva probleme locale, regionale, naționale și internaționale pe baza "Declarației Universale a Drepturilor Omului".

Materiale și metode

În calitate de materiale au fost utilizate Curriculum-ul disciplinar la Geografie, ediția 2019; Codul Educației; Cadrul de Referință a Curriculum-ului Național, ediția 2017; Carta Internațională a Educației prin Geografie, ediția 1992. Modalitățile sunt diverse și contribuie la realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, manifestări teatrale cu sau fără marionete, dezbateri de idei plecând de la studii de caz,

discuții asupra unor probleme cu impact asupra vieții școlii, posibilitatea de a negocia și ajunge la decizii consensuale, exerciții de reflecție critică și constructivă.

Rezultate și discuții

În curriculum-ul disciplinar la Geografie, ediția 2019, sistemul de competențe pentru treapta gimnazială și liceală se încadrează, ca parte componentă, în sistemul de competențe în vigoare pentru învățământul general. Din punct de vedere ierarhic, un nivel superior competențelor specifice la Geografie îl au competențele-cheie (transversale).

Competențele specifice la Geografie au fost elaborate în baza competențelor-cheie/transversale prevăzute de documentele naționale (art. 11. Finalitățile educaționale din Codul educației) și a competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții recomandate de Consiliul Europei (Bruxelles, 22 mai 2018).

În formularea celor 5 competențe specifice disciplinei Geografie, s-a ținut cont atât de prevederile documentelor normative menționate mai sus, cât și de tendințele dezvoltării științelor educației și a științelor geografice pe plan național și internațional (tabelul 2). Competența specifică care realizează conexiunea cu educația interculturală și competența interculturală este cea cu numărul 5: *Valorificarea patrimoniului natural și cultural, sub aspect social, intercultural, antreprenorial demonstrând spirit civic.*

Tabelul 2. Competențe specifice disciplinei Geografie

Verb: acțiune	Cuvinte cheie	Contexte de realizare	Attributele absolventului
1. Interpretarea	realității geografice	prin mijloace și limbaje specifice	manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului.
2. Raportarea	realității geografice	la suporturi statistice, grafice și cartografice	dovedind spirit analitic și practic.
3. Explorarea	unor situații-problemă	ale mediului local, regional și global	demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană.
4. Investigarea	spațiului geografic	prin conexiuni interdisciplinare	din perspectiva educației pe tot parcursul vieții.
5. Valorificarea	patrimoniului natural și cultural	sub aspect social, intercultural, antreprenorial	demonstrând spirit civic.

Corelarea dintre competențele-cheie și competențele specifice la Geografie este prezentată în tabelul 3. Analiza acestei corelări determină faptul că geografia își poate asuma practic toate dimensiunile competențelor-cheie, inclusiv *Competențele de sensibilizare și expresie culturală.*

Tabelul 3. Corelarea dintre competențele-cheie și competențele specifice

Competențele specifice la Geografie	Competențele-cheie din Codul educației al Republicii Moldova (2014)	Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții recomandate de Consiliul Europei (Bruxelles, 2018)
1. Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului	a), b), c) Competențe de comunicare (în limba română, în limba maternă, în limbi străine); f) Competențe de a învăța să înveți.	1. Competențe de alfabetizare; 2. Competențe multilingvistice; 5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți.
2. Raportarea realității geografice la suporturi statistice, grafice și cartografice, dovedind spirit analitic și practic	f) Competențe de a învăța să înveți. e) Competențe digitale	5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți. 4. Competența digitală
3. Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană	g) Competențe sociale și civice.	5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; 6. Competențe cetățenești; 8. Competențe de sensibilizare și expresie culturală.
4. Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții	d) Competențe în matematică, științe și tehnologie; g) Competențe sociale și civice.	3. Competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; 5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți.
5. Valorificarea patrimoniului natural și cultural sub aspect social, intercultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic	g) Competențe sociale și civice; h) Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i) Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.	5. Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; 6. Competențe cetățenești; 7. Competențe antreprenoriale; 8. Competențe de sensibilizare și expresie culturală.

În cazul disciplinei școlare Geografie, *prin sensibilizare și exprimare culturală* se poate urmări:

- Înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale.
- Creativitate și voință de a dezvolta propriul sistem estetic.

La disciplina școlară Geografie, conținuturile sunt selectate din perspectiva rolului lor în achiziționarea de către elevi a unor cunoștințe, abilități și atitudini funcționale pentru formarea de competențe. Educația interculturală poate fi valorificată prin următoarele unități de conținut curriculare (tabelul 4):

Tabelul 4. Conținuturi curriculare la disciplina școlară Geografie abordate prin prisma educației interculturale

Clasa V-a. Geografie generală
Modulul: Biosfera, solul și societatea umană a Terrei
Populația Terrei. Rasele umane
Clasa a VI-a. Geografia continentelor
Modulul: Continentul Africa
Populația. Repartiția și densitatea populației. Structura rasială. Popoare, tradiții și obiceiuri. Harta politică a Africii: aspecte generale.
Modulul: Continentul America de Sud
Continentul America de Sud. Populația. Repartiția și densitatea populației. Structura rasială. Popoare, tradiții și obiceiuri. Harta politică a Americii de Sud: aspecte generale.
Modulul: Continentele Australia și Antarctica
Continentul Australia. Populația. Repartiția și densitatea populației. Structura rasială. Popoare, tradiții și obiceiuri.
Clasa a VII-a. Geografia continentelor
Modulul: Continentul America de Nord
Continentul America de Nord. Populația. Repartiția și densitatea populației. Structura rasială. Popoare, tradiții și obiceiuri. Harta politică a Americii de Nord: aspecte generale.
Modulul: Continentul Eurasia
Continentul Eurasia. Populația. Repartiția și densitatea populației. Structura rasială. Popoare, tradiții și obiceiuri. Harta politică a Eurasiei: aspecte generale.
Clasa a IX-a. Geografia umană a Republicii Moldova
Modulul: Populația și așezările umane
Migrația populației: factori și tipuri de migrații. Repartiția spațială a populației.
Structura populației: demografică, etnică, confesională, economică. Resursele umane și șomajul.
Modulul: Economia națională (sectorul terțiar) și dezvoltarea sustenabilă
Republica Moldova în contextul globalizării, colaborării regionale și a dezvoltării sustenabile. Relațiile Republicii Moldova cu Uniunea Europeană.
Clasa a XI-a. Geografia umană a lumii
Modulul: Populația și așezările umane
Structurarea populației după diferite criterii. Structura rasială, etno-lingvistică și confesională a populației.
Structura pe grupe de vârstă și genuri a populației. Speranța de viață la naștere.
Probleme actuale: îmbătrânirea demografică, capcana demografică, focare de conflicte rasiale, etnice și religioase, urbanizarea falsă, migrația ilegală.
Conținuturi propuse pentru extensie curriculară: migrația populației. Analizarea fluxurilor

migraționale și a consecințele lor. Analiza SWOT a migrațiilor internaționale.
Clasa a XII-a. Geografie: Republica Moldova și lumea contemporană
Modulul: Calitatea, valorificarea și protecția mediului în lume și în Republica Moldova.
Patrimoniul mondial UNESCO: natural, cultural și mixt. Situri din Republica Moldova pe lista Patrimoniului mondial UNESCO.
Modulul: Probleme globale ale lumii contemporane
Problema demografică și a migrației populației la nivel mondial și în Republica Moldova.
Globalizarea și impactul ei asupra Republicii Moldova
Decalajele social-economice dintre statele înalt-dezvoltate și cele în curs de dezvoltare.

Unitățile de conținut prezentate în Tabelul 3 urmăresc obiective ale educației interculturale, cum ar fi: *înțelegerea la nivel intercultural și internațional; recunoașterea și respectul diferențelor culturale; negarea rasismului și a xenofobiei; drepturi umane și cetățenești egale ș.a.*

În concluzie, educația interculturală prin geografie promovează înțelegerea, toleranța, relațiile de prietenie dintre diferitele națiuni, grupuri rasiale sau religioase. Educația interculturală prin prisma conținuturilor la disciplina școlară Geografie, aduce beneficii tuturor elevilor, indiferent de cultura sau grupul căruia îi aparțin. Învățându-i pe elevi să-și valorizeze corect propria cultură sau etnicitate, le dezvoltăm respectul de sine și identitatea personală. Învățându-i însă și cum să valorizeze corect alte culturi și etnii îi ajutăm să se dezvolte firesc în societatea în care trăim.

Bibliografie

1. Barry, N.,H., Lechner, J. V. Preservice teachers attitudes about Aarness of Multicultural Teaching and Learning. In: Teaching & Teacher Education 11(2), 1995, pp.149-161.
2. Ciascai, L., Marchiș, Iu. Educația interculturală. Teorie și practică. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007.
3. Curriculum Național. Geografie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău, 2020.
4. Curriculum Național. Geografie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII. Chișinău, 2020.
5. Carta Internațională a Educației prin Geografie. Commission on Geographical Education International Geographical Union. 1992. Chairperson: Prof. Dr. Hartwig Haubrich.

FOLCLORUL – MIJLOC DE EDUCAȚIE

STAFIU Natalia, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Pedagogia populară este conștiința socială a poporului, care a apărut și s-a dezvoltat pe baza generalizării faptelor oamenilor, care nu au avut o pregătire specială pedagogică. Poporul a fost cel care a creat mijloace optime de exprimare a ideilor, în acest sens, pedagogia populară, în pofida caracterului complex, nu este lipsită de un sistem: mijloace metode și procedee. Bogata cultură spirituală, acumulată de popor în decursul veacurilor, a format și formează baza inițială de la care a pornit dezvoltarea mai multor ramuri ale științei moderne.*

Abstract. *Popular pedagogy is the social consciousness of the people, which appeared and developed based on the generalization of the facts of the people, who did not have a special pedagogical training. It was the people who created the optimal means of expressing ideas, in this sense, popular pedagogy, despite its complex nature, is not without a system: means, methods and procedures. The rich spiritual culture, accumulated by the people over the centuries, has formed and forms the initial basis from which the development of several branches of modern science began.*

Cuvinte-cheie: *Pedagogie populară, folclor, artă populară.*

Keywords: *Folk pedagogy, folklore, folk art.*

Introducere

Pedagogia populară este o disciplină și un tip de activitate a adulților în educarea tinerei generații, totalitatea și interconectarea ideilor, viziunilor, opiniilor, credințelor, precum și abilitățile și obiceiurile poporului asupra dezvoltării educației și formării tinerei generații, reflectate în arta populară. Folclorul fiind principalul mijloc al pedagogiei populare.

Folclorul este o comoară națională neprețuită, acesta este un strat uriaș de cultură spirituală, care a fost format prin eforturile colective ale multor generații de-a lungul mai multor secole. La etapa actuală a renașterii naționale, este necesar să ne întoarcem la ceea ce a fost realizat de strămoșii noștri.

Folclorul național românesc, este unul dintre cel mai bogat, fiind saturat cu experiență pedagogică și înțelepciune populară. Pe baza folclorului a fost creat un strat imens de idei etico-pedagogice: respectul față de bătrâni, sânguința, toleranța, bunăvoința, omenie, îngăduință față de opiniile altora.

Folclorul cu conținut educațional, tradițiile, sărbătorile – acestea sunt acele concepte, care au un impact uriaș asupra formării unui caracter național. La dezvoltarea creativității copiilor și tinerilor contribuie epopeile, basmele, legendele. Proverbele și zicătorile pot servi drept bază pentru precepte morale, contribuind la dezvoltarea gândirii, logicii, interesului pentru istoria și cultura

poporului. Astfel, folclorul este principala sursă de cunoștințe despre principiile educației care s-au dezvoltat în cultura diferitor popoare. Caracterul figurativ și simbolic al folclorului, impactul său asupra sferei emoționale și senzuale a personalității, îl fac cel mai adecvat mijloc discret și în același timp eficient de influență educațională.

Conceptul și esența folclorului

Termenul „folclor” (tradus ca „înțelepciune populară”) a fost introdus pentru prima dată de omul de știință englez W.J. Toms în 1846. La început, acest termen acoperea întreaga cultură spirituală (credințe, dansuri, muzică, sculptură în lemn etc.) și uneori materială (locuință, îmbrăcăminte) a poporului. În știința modernă nu există unitate în interpretarea conceptului de „folclor”. Uneori este folosit în sensul său original: o parte integrantă a vieții populare, strâns împletită cu celelalte elemente ale sale. De la începutul secolului al XX-lea termenul este folosit și într-un sens mai restrâns, mai specific: artă populară verbală [4].

Folclor (folclorul englez) - artă populară, cel mai adesea este orală; activitatea de creație colectivă artistică a oamenilor, care reflectă viața, opiniile, idealurile acestora; poezie creată de popor și existentă în rândul maselor de popor (povesti, cântece, anecdote, basme, legende), muzică populară (cântece, melodii și piese instrumentale), teatru (drame, piese satirice, teatru de păpuși), dans, arhitectură, meșteșuguri [4].

Potrivit lui B.N. Putilov (folclorist-călător rus), există cinci variante principale ale semnificației conceptului de „folclor”:

1. folclorul ca combinație, varietate de forme de cultură tradițională, adică sinonim al conceptului de „cultură tradițională”;
2. folclorul ca complex de fenomene ale culturii spirituale tradiționale, realizate în cuvinte, idei, reprezentări, sunete, mișcări. Pe lângă creativitatea artistică propriu-zisă, ea acoperă și ceea ce se poate numi mentalitatea, credințele tradiționale, filozofia populară a vieții;
3. folclorul ca fenomen al creativității artistice a poporului;
4. folclorul ca sferă a artei verbale, adică domeniul artei populare orale;
5. folclorul ca fenomene și fapte ale culturii spirituale verbale în toată diversitatea lor [2].

Cea mai restrânsă, dar și cea mai stabilă dintre aceste definiții este cea care o leagă în principal cu genurile de artă populară orală, adică cu expresia verbală. Aceasta este într-adevăr cea mai dezvoltată zonă a folclorului, care a adus o contribuție uriașă la dezvoltarea științei literaturii - un descendent direct, „succesor” al artei populare orale, asociat genetic cu aceasta [4].

Conceptul de „folclor” înseamnă și toate domeniile artei populare, inclusiv cele cărora acest concept nu se aplică de obicei (arhitectură populară, arte și meșteșuguri populare etc.), întrucât reflectă un fapt incontestabil, toate tipurile și genurile de profesioniști.

Cele mai vechi tipuri de artă verbală au apărut în procesul de formare a vorbirii umane în epoca paleoliticului superior. Creativitatea verbală în antichitate era strâns legată de munca umană și reflecta idei religioase, mitice, istorice, precum și începuturile cunoașterii științifice. Acțiunile rituale, prin care omul primitiv căuta să influențeze forțele naturii, soarta, erau însoțite de cuvinte: se pronunțau vrăji, conspirații, se adresau diverse cereri sau amenințări forțelor naturii. Artă cuvântului era strâns legată de alte tipuri de artă primitivă - muzică, dans, artă decorativă. În știință, acest lucru se numește „sincretism primitiv.” Urme ale acestuia sunt încă vizibile în folclor.

Pe măsură ce omenirea a acumulat din ce în ce mai multă experiență de viață care trebuia transmisă generațiilor următoare, rolul informațiilor verbale a crescut. Separarea creativității verbale într-o formă independentă de artă este cel mai important pas în preistoria folclorului. Folclorul era o artă verbală, organic inerentă vieții populare. Scopul diferit al lucrărilor a dat naștere genurilor, cu diversele lor teme, imagini și stil. În perioada cea mai veche, majoritatea popoarelor aveau tradiții tribale, cântece de muncă și rituale, povești mitologice, conspirații. Evenimentul decisiv care a deschis granița dintre mitologie și folclor propriu-zis a fost apariția unui basm, ale cărui intrigi erau percepute ca ficțiune.

De mii de ani, folclorul a fost singura formă de creație poetică între toate popoarele. Dar chiar și odată cu apariția scrisului timp de multe secole, până în perioada feudalismului târziu, creația poetică orală a fost răspândită nu numai în rândul oamenilor muncii, ci și în rândul păturilor superioare ale societății: nobilimii, clerului. Apărând într-un anumit mediu social, lucrarea ar putea deveni proprietate națională.

Trăsături specifice ale folclorului

Colectivitatea este una dintre cele mai importante caracteristici specifice ale artei orale populare. Fiecare operă de artă populară orală nu numai că exprimă gândurile și sentimentele anumitor grupuri, ci este și creată și distribuită colectiv. Cu toate că, procesul de creație al folclorului era colectiv, aceasta nu presupune că indivizii separat nu au jucat niciun rol. Maeștrii talentați nu numai că au îmbunătățit sau adaptat textele existente la condiții noi, dar au creat unele cântece, basme, care, în conformitate cu legile artei populare orale, au fost distribuite fără numele autorului. Odată cu diviziunea socială a muncii, au apărut profesii deosebite asociate cu crearea și interpretarea de lucrări poetice și muzicale (rapsozi greci antici, guslari ruși, kobzari ucraineni, akyn kirghizi, ashugs azeri, etc. chansonniers francezi etc.). Colectivitatea nu este un simplu co-autor, ci un proces lung special de îmbunătățire a cântecelor, basmelor, legendelor, proverbelor și zicătorilor. Începutul colectiv în folclor nu este opoziția individului, ci se caracterizează printr-o combinație organică a colectivului și a individului, în timp ce colectivitatea nu interferează cu manifestarea abilităților individuale ale scriitorilor și interpreților.

Forma orală a existenței folclorului este legată organic de colectivitatea artei populare. Folclorul a apărut mai devreme decât scrisul și a existat inițial doar în transmiterea orală. Forma

orală a existenței poeziei populare duce la apariția unor variante ale aceleiași opere folclorice - aceasta este o altă trăsătură specifică a folclorului - variabilitatea.

Lucrările de folclor diferă de ficțiune prin particularitățile formei lor artistice. Aceste trăsături includ, în primul rând, poetica tradițională dezvoltată de oameni de-a lungul secolelor. Simbolurile populare tradiționale, epitetele constante, metaforele conferă artei populare o aromă specifică.

Folclorul diferă de literatura scrisă prin particularitățile tipificării. Literatura se caracterizează prin crearea unor personaje tipice într-un cadru tipic. Un personaj tipic, care reflectă principalele trăsături ale mediului său social și ale epocii sale, se manifestă prin calitățile individuale ale eroului, printr-o înfățișare individuală și unică. Imaginile artei populare orale nu au o astfel de individualizare.

Funcțiile folclorului

Folclorul ocupă un loc special în cultura națională și în cazul în care analizăm funcțiile care le îndeplinește, observăm că acestea sunt:

1. estetică;
2. educativă;
3. cognitivă.

Funcția estetică a folclorului constă în faptul că formează un gust artistic la copii, dezvoltă capacitatea de a aprecia și înțelege frumosul și contribuie la formarea unei personalități dezvoltate armonios.

Esența funcției educative constă în faptul că arta populară orală, fiind un mijloc de pedagogie populară, formează calitățile unui caracter uman. Proverbele, zicale, basme sunt pline de un înalt sens moral și etic și oferă evaluări caracterologice ale unei persoane din punctul de vedere al „binelui” și „răului”.

Valoarea cognitivă a folclorului constă în faptul că este o modalitate pentru un copil de a se familiariza cu lumea exterioară.

În ceea ce privește educația, trebuie să menționăm că, în primul rând, folclorul contribuie la aprofundarea cunoștințelor despre cultura spirituală populară în trecut și prezent. Folclorul ne introduce în viața, tradițiile și obiceiurile poporului propriu și ale „poporului vecin” [3].

În al doilea rând, cu ajutorul folclorului, se realizează asimilarea normelor și valorilor culturale morale și comportamentale consacrate în cultura unui popor. Normele și valorile morale și comportamentale sunt exprimate într-un sistem de reprezentări. Dezvăluind caracterul personajelor de basm, aprofundând în esența acțiunilor lor, copilul înțelege ce este bine și ce este rău, determinând astfel cu ușurință simpatiile și antipatiile, înțelege ideile populare despre frumusețea umană. Proverbe și zicale populare înțelepte informează despre normele comportamentale.

În al treilea rând, cu ajutorul folclorului, se poate cultiva o atitudine respectuoasă față de cultura propriei etnii, precum și o atitudine tolerantă față de alte culturi etnice. Studiind folclorul, copilul realizează că oamenii sunt creatorii, fondatorii moștenirii culturale cu care trebuie să ne mândrim și să-i admirăm.

Așadar, folclorul contribuie, de asemenea, la dezvoltarea gustului estetic. Copilul simte frumusețea gândirii populare, are nevoie de a comunica cu oamenii. El caută să înțeleagă ce mijloace folosesc oamenii în munca lor și încearcă să le aplice în viitor [1].

Concluzii

Experiența educației populare în rândul tuturor grupurilor etnice, națiunilor și popoarelor este foarte bogată. Această experiență se caracterizează prin aproape aceleași cerințe pentru calitățile personalității care se formează și sistemul mijloacelor de creștere și educare a acesteia. Este un fel de (comună întregii omeniri) înțelepciune populară, un sistem de valori universale, dovedit de-a lungul secolelor.

Este în zadar să credem că arta populară orală a fost doar rodul petrecerii timpului liber. Era demnitatea și mintea oamenilor. Ea i-a format și întărit imaginea morală, a fost memoria sa istorică, hainele de sărbătoare a sufletului său și i-a umplut de profund conținut toată măsura vieții, curgând după obiceiurile și tradițiile asociate cu munca sa, natura și venerarea părinților și bunicilor.

Folclorul joacă un rol important în educația copiilor. Împărțirea lui în genuri permite copilului la o anumită vârstă să-și îmbogățească lumea spirituală, să dezvolte patriotismul, respectul pentru trecutul poporului său, studiul tradițiilor acestuia, asimilarea normelor morale și de comportament în societate [3].

Folclorul dezvoltă vorbirea orală a copilului, îi influențează dezvoltarea spirituală, imaginația. Fiecare gen de folclor pentru copii învață anumite standarde morale. Deci, de exemplu, un basm, asemănând animalele cu oamenii, îi arată copilului normele de comportament în societate, iar basmele dezvoltă nu numai imaginația, ci și ingeniozitatea. Proverbele și zicătorile îi învață pe copii înțelepciunea populară care a fost testată de secole și nu și-a pierdut relevanța în timpul nostru. O epopee este o narațiune eroică despre evenimente care au avut loc în antichitate. Și, deși epopeele nu sunt atât de ușor de perceput de copii, ele au drept scop cultivarea respectului față de oamenii din trecut, studierea tradițiilor și comportamentului oamenilor în orice moment, a patriotismului poporului, care, în ciuda tuturor, au rămas credincioși patriei și au apărat-o în toate modurile posibile [1].

Astfel, introducerea unui copil în cultura populară începe din copilărie, unde sunt puse conceptele de bază și exemplele de comportament. Moștenirea culturală se transmite din generație în generație, dezvoltând și îmbogățind lumea copilului. Folclorul este un mijloc unic de transmitere a înțelepciunii populare și de educare a copiilor în stadiul inițial al dezvoltării lor.

Bibliografie

1. Baturina, G.I., Kuzina, T.F. Pedagogia populară în educația preșcolară. M., 1995. 72 p.
2. Berezhnova, L.N. Etnopedagogie: manual. indemnizație pentru studenți. Ed. Centrul „Academia”, 2013. 240 p.
3. Silistraru, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău, 2021. 423 p.
4. Zueva, T.V., Kirdan, B.P. Folclorul rusesc: Un manual pentru instituțiile de învățământ superior. Ed.: acad. RAE Yu. G. Kruglov, Science, 2002. 400 p.

DEZVOLTAREA CADRULUI DE VALORI PERSONALE ȘI INSTITUȚIONALE PENTRU PROMOVAREA RESPECTULUI PENTRU DIVERSITATE

VASIAN Tatiana, dr., Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Publicația de față abordează problema promovării respectului pentru diversitate în instituția de învățământ, pornind de la dezvoltarea cadrului de valori personale și instituționale. Sunt prezentate modalități practice de punere în acțiune a valorilor incluzive, împreună cu respectul pentru diversitate, fiind utilizat Indexul Incluziunii (T. Booth) în calitate de instrument. Analiza și proiectarea acțiunilor de schimbare a instituției se fac atât la nivel de culturi incluzive, la nivel de politici care guvernează procesele educaționale în instituție, cât și la nivel de practici incluzive.*

Summary. *This publication addresses the issue of promoting respect for diversity in the educational institution, starting from the development of the framework of personal and institutional values. Here are presented practical ways of putting inclusive values into action, alongside respect for diversity, using the Inclusion Index (T. Booth) as a tool. The analysis and design of actions to change the institution are done both at the level of inclusive cultures, at the level of policies that govern the educational processes in the institution, and at the level of inclusive practices.*

Cuvinte cheie: *valoare, valoare personală, valoare instituțională, cadru de valori, incluziune, participare, diversitate.*

Keywords: *value, personal value, institutional value, framework of values, inclusion, participation, diversity.*

Pentru reflectarea studiului problemei dezvoltării cadrului de valori personale și instituționale (în sensul valorilor ce creează cultura unei instituții) în scopul promovării respectului pentru diversitate, vom analiza, pentru început, câteva concepte importante: valoarea propriu-zisă, diversitatea și respectul pentru diversitate.

Termenul de **valoare** prezintă o polisemie vădită, cu înțelesuri diverse, de la cel de valoare în sens economic, și până la valoare națională, care se poate referi și la specificul național, și la personalitățile notorii ale unui neam [3]. În sensul axiologic, valorile:

- reprezintă principii, generale și abstracte, care ne ghidează atitudinile și comportamentele, fie ca determinanți direcți, fie indirecti;
- exprimă întruchiparea unor scopuri, intenții, proiecte, dorințe;

- devin coordonate ale acțiunilor umane, motivând, orientând, oferind criterii de apreciere, modele și sisteme de referință, principii de evaluare, pentru acțiunea umană.

Noțiunea de valoare are un caracter subiectiv, variind în funcție de individ, situație și fiind legată de satisfacerea trebuințelor. Un obiect nu are valoare decât în măsura în care este dezirabil [4, p. 336].

Diversitatea umană se referă la existența multiplelor diferențe de valori, statut, limbi, culturi, tradiții etc., care există între oameni. Pedagogia diversității abordează educația din perspectiva diferențelor. Diversitatea este mai degrabă o resursă bogată pentru viață și învățare, decât o problemă ce trebuie depășită. În acest sens, menirea pedagogului este să ajute copiii să înțeleagă, să accepte și să aprecieze diversitatea. Cum? Prin aprecierea și încorporarea în procesul didactic a diversității prezente în cadrul grupului de copii, în familii, comunitate; prin folosirea oportunităților existente pentru a le atrage atenția asupra diversității care există în afara instituției de învățământ și prin afirmarea prezenței acesteia [2, p. 76].

Respectul pentru diversitate reprezintă una dintre valorile centrale pe care se construiește educația și dezvoltarea incluzivă a instituției de învățământ și se referă la aprecierea și abordarea corespunzătoare a "celorlalți", recunoscând contribuția pe care o aduc comunității prin personalitatea și acțiunile lor [1, p. 23]. Dacă punem la îndoială acest lucru, putem să le excludem și să ne întrebăm ce ar fi educația fără respect, egalitate, participare etc.? Pentru că respectul pentru diversitate tocmai asta și include: empatia, capacitatea de a face o legătură cu realitățile, sentimentele și nevoile altor persoane; apartenență și acceptare reciprocă, precum și respectarea drepturilor altora [2, p. 77].

T. Booth, vorbind despre incluziune ca concept ce se referă la sporirea participării tuturor copiilor și adulților, subliniază că prin promovarea acesteia, instituția educațională este susținută ca să devină mai atentă la diversitatea fundalului biografic, a intereselor, experiențelor, cunoștințelor și abilităților copiilor și familiilor acestora. În acest sens, cel mai important element al incluziunii îl constituie faptul că ea pune în acțiune valorile incluzive [1, p. 21]. Am amintit mai devreme că valorile servesc drept criteriu selectiv al acțiunilor, constituind principii pentru decizii de comportament. Iată de ce anume dedicația pentru anumite valori va genera dorința de a reduce excluderea și a promova participarea. Or acest lucru este posibil numai dacă este alimentat de valori personale profunde, care se conectează și ne ghidează comportamentul. Un cadru de valori conștientizat și bine definit ne oferă un vector clar al acțiunilor de mai departe. Un cadru de valori dezvoltat la nivel de instituție și acceptat de toată lumea asigură o percepție comună asupra traseului pe care îl va urma instituția în următorii ani și a responsabilităților pe care le va avea fiecare în acest demers. Cadrul de valori, spune T. Booth, „nu este conceput ca o prescripție, ci ca o invitație la dialog” [1, p. 27]. Pe măsură ce persoanele reflectează împreună asupra propriilor valori, asupra

valorilor care stau la baza acțiunilor altora și la baza acțiunilor pe care ar dori să le realizeze în perspectivă, ele înțeleg ce pași urmează să adopte pentru susținerea dezvoltării instituției.

În continuare vom prezenta modalitatea practică pe care o propune ”Indexul Incluziunii” [1] în scopul dezvoltării instituției de învățământ pentru susținerea diversității, prin punerea în acțiune a valorilor incluzive. Pentru început trebuie să amintim că dezvoltarea instituției trebuie privită prin prisma a trei dimensiuni interdependente:

- **cultura instituției** - se referă la măsura în care filozofia noilor practici educaționale este împărtășită de toți membrii comunității educaționale: personalul instituției, copiii și familiile lor, toți cei cu care colaborează. Această dimensiune vizează atât realitatea din cadrul instituției (o comunitate protejată, primitoare, care acceptă, colaborează, stimulează și în care valorile incluzive comune ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile realizate), cât și imaginea ei în comunitate;

- **politicile instituționale** – reflectă modul în care noile practici educaționale se regăsesc în strategia de dezvoltare a instituției și felul cum aceste practici influențează toate aspectele planificării instituționale; această dimensiune asigură ”pătrunderea” incluziunii în toate planurile grădiniței/școlii, implicându-i pe toți;

- **practicile educaționale** – evidențiază modul în care cultura și strategia de dezvoltare a noilor practici educaționale se regăsesc în activitățile din instituție; această dimensiune redă modul în care documentele și activitățile realizate în instituție susțin și încurajează participarea tuturor copiilor.

Politicile și practicile unei instituții de învățământ se vor dovedi durabile numai dacă vor reuși să transforme culturile ei, care oferă o imagine comună despre cum se fac sau ar trebui făcute lucrurile [apud 5, p. 21]. Astfel, acțiunile planificate în baza cadrului de valori determinat în urma exercițiului reflexiv comun se vor referi la toate cele trei dimensiuni.

În scopul promovării respectului pentru diversitate în cadrul instituției de învățământ se pot întreprinde mai multe acțiuni, care presupun aplicarea Indexului Incluziunii. Primul pas se referă la analiza indicatorilor Indexului și selectarea celor care prezintă interes pe segmentul promovării respectului pentru diversitate. În tabelul de mai jos pot fi examinați indicatorii ce aparțin acestei categorii.

Tabelul 1. Indicatorii Indexului Incluziunii ce promovează respectul pentru diversitate [1, pp. 14-15]

Indicator	Descrierea indicatorului
A.1.1.	Fiecare se simte binevenit în școală.
A.1.4.	Personalul școlii și copiii se respectă unii pe alții.

A.1.7.	Instituția de învățământ reprezintă un model de cetățenie democratică.
A.1.9.	Adulții și copiii conștientizează că identificarea cu un anumit gen se poate realiza într-o varietate de moduri.
A.2.1.	Instituția dezvoltă valori incluzive comune pentru toți.
A.2.2.	Instituția încurajează respectarea tuturor drepturilor omului.
A.2.7.	Instituția contracarează toate formele de discriminare.
A.2.8.	Instituția promovează interacțiunea nonviolentă și soluționarea pașnică a neînțelegerilor.
B.2.2.	Activitățile de formare a personalului ajută cadrele didactice să reacționeze adecvat la diversitate.
B.2.9.	Intimidarea elevilor între ei este minimalizată.
C.2.2.	Activitățile de învățare încurajează participarea tuturor copiilor.
C.2.6.	Lecțiile îi ajută pe copii să înțeleagă asemănările și diferențele dintre oameni.

Următorul pas se va referi la selectarea, din totalitatea indicatorilor prezentați, a indicatorului/câtorva indicatori care definesc cel mai mult problema examinată. Pentru facilitarea concentrării asupra unor domenii mai înguste care necesită a fi schimbate, urmează analiza mai multor întrebări ce ilustrează fiecare indicator și-i definesc sensul. Vor fi analizați indicatori relevanți pentru problema examinată din toate cele trei dimensiuni. Pentru început, propunem spre exemplificare o selecție a itemilor pentru indicatorul A.2.1., din dimensiunea *Crearea culturilor incluzive*, care reflectă dezvoltarea valorilor incluzive în instituție.

Tabelul 2. Itemi selectivi ce definesc indicatorul A.2.1.
Școala dezvoltă valori incluzive comune pentru toți [1, p. 89]

Nr item	Itemi ce reflectă indicatorul A.2.1.
a)	Acordă personalul, administrația, părinții și copiii timp pentru discuții despre valori, implicațiile lor pentru acțiuni, natura propriilor valori și modul în care acestea diferă între oameni?
g)	Este înțeles că un acord cu privire la valori este, de obicei, parțial, deoarece diferențele de opinie pot fi revelate pe parcursul aprofundării dialogului?
h)	Sunt membrii personalului, copiii, părinții în mare parte de acord asupra unui cadru de valori care poate fi bazat pe modelarea acțiunilor din cadrul școlii?
i)	Există un cadru de valori asupra căruia s-a convenit, care este utilizat pentru a rezista presiunilor din afara școlii de a acționa în baza unor valori diferite?

j)	Revizuieste personalul practicile în funcție de valorile convenite și propune modificări în cazul în care practicile sunt inspirate din valorile respinse?
r)	Se aplică un cadru de valori convenit în mod egal adulților și copiilor?
w)	Se înțelege faptul că implicațiile unor valori, cum ar fi grija egală pentru toți, sunt aspecte ale atribuțiilor profesionale ale personalului?

Pentru dimensiunea politicilor ce guvernează activitățile din cadrul instituției, acordăm preferință indicatorului B.2.2., care reflectă procesul de formare a personalului abordarea instituției din perspectiva promovării respectului pentru diversitate.

Tabelul 3. Itemi selectivi ce definesc indicatorul B.2.2. *Activitățile de formare personalului ajută cadrele didactice să reacționeze adecvat la diversitate* [1, p. 114]

Nr item	Itemi ce reflectă indicatorul B.2.2.
a)	Este personalul școlii ajutat de activitățile de dezvoltare profesionale să lucreze cu grupuri diverse?
b)	Își dezvoltă școala practicile de recunoaștere și contracarare a discriminării și intimidării, inclusiv în funcție de statut, vârstă, dizabilitate, rasă, sex, homofobie, religie, credință?
q)	Există oportunități pentru personalul școlii și copii de a studia la capitolul medierea de către semenii a conflictelor și disputelor?
s)	Învăță personalul școlii cum să ajute copiii să dezvolte rețele de comunicare, care să servească suport în școală, inclusiv în cercurile de prieteni?
t)	Inițiază școala ore de lectură sau activități neformale, unde să fie posibil să se studieze împreună și să se facă schimb de experiență?

Pentru dezvoltarea practicilor care să promoveze respectul pentru diversitate la nivel de instituție selectăm indicatorul C.2.6.

Tabelul 4. Itemi selectivi ce definesc indicatorul C.2.6. *Lecțiile îi ajută pe copii să înțeleagă asemănările și diferențele dintre oameni* [1, p. 173]

Nr item	Itemi ce reflectă indicatorul C.2.6.
a)	Dezvoltă activitățile de învățare perceperea diferențelor de statut social, cultură, etnie, gen, dizabilitate, orientare sexuală, convingeri, religie și politică?
b)	Sunt create oportunități pentru copii să concluzeze cu alții, care sunt diferiți prin statut social, etnie, dizabilitate, gen?
e)	Recunosc copiii similaritățile cu sine la cei pe care îi consideră diferiți?
f)	Recunosc copiii diferențele cu sine la cei pe care îi consideră foarte asemănători?
o)	Se identifică copiii cu persoanele cu dizabilități, prin recunoașterea faptului că ar putea să

	fie posibil și pentru ei să treacă prin situații similare?
p)	Investighează copiii cum nedreptățile din trecut pot contribui la inegalitățile din prezent?
r)	Înțeleg adulții și copiii cum convingerea că există o singură cultură națională discriminează toți oamenii și limitează înțelegerea între oameni?

După examinarea întrebărilor ce ilustrează în detaliu indicatorii selectați, se face o introspectivă asupra modului de desfășurare a proceselor vizate în instituție, a gradului de dezvoltare/prezență a aspectelor evaluate, a necesităților de dezvoltare etc. În baza constatărilor realizate se pot trasa mai multe acțiuni, ce pot fi întreprinse pentru a impulsiona evoluția pozitivă a instituției din perspectiva promovării respectului pentru diversitate. Prezintăm pentru exemplificare câteva acțiuni ce pot fi proiectate în baza analizei itemilor indicatorilor examinați.

Tabelul 5. Planificarea acțiunilor de promovare a respectului pentru diversitate în instituția de învățământ, folosind indicatorii Indexului Incluziunii

Itemii ai indicatorului ce reflectă schimbarea planificată	Obiective planificate	Acțiuni planificate
A.2.1. (i). Există un cadru de valori asupra căruia s-a convenit, care este utilizat pentru a rezista presiunilor din afara școlii de a acționa în baza unor valori diferite?	Dezvoltarea și promovarea la nivel de instituție a unui cadru comun de valori incluzive, care să asigure respectarea diversității	Stabilirea, în urma unui dialog comun cu echipa de personal, a unui cadru de valori care să ghideze dezvoltarea/schimbarea instituției
		Proiectarea acțiunilor de planificare strategică a instituției, care să asigure respectarea cadrului de valori, pornind de la concretizarea misiunii instituției, cu luarea în considerare a principiilor promovate prin prisma valorilor asumate
		Actualizarea Codului de etică al angajatului instituției, în vederea abordării non-discriminatorii a elevilor, părinților, colegilor etc.
		Realizarea ședințelor de discuție, promovare a valorilor susținute în cadrul instituției cu părinții, reprezentanți ai comunității
B.2.2. (b). Își dezvoltă școala practicile de recunoaștere și contracarare a discriminării și	Asigurarea respectării dreptului fiecărui copil din instituție de a fi	Revizuirea/elaborarea Politicii de protecție a copilului la nivel de instituție, cu includerea procedurilor definite de identificare și intervenție în situații de discriminare pe diverse criterii;
		informarea cadrelor didactice, a copiilor, părinților privind prevederile de bază ale Politicii de protecție a copilului;

întimidării, inclusiv în funcție de statut, vârstă, dizabilitate, rasă, sex, homofobie, religie, credință?	protejat de orice formă de discriminare	elaborarea unor proceduri de colectare la nivel de instituție a informației cu privire la starea psihoemoțională a copiilor, posibilele intenții/situații de manifestare a discriminării în raport cu copiii pe orice criteriu (sondaj de opinie, activarea boxei ”Vocea mea” etc.);
		organizarea activităților de formare a cadrelor didactice în domeniul identificării și gestionării situațiilor cu tentă discriminatorie.
C.2.6. (a). Dezvoltă activitățile de învățare perceperea diferențelor de statut social, cultură, etnie, gen, dizabilitate, orientare sexuală, convingeri, religie și politică?	Promovarea respectului pentru diversitate în rândul copiilor	Proiectarea activităților de cunoaștere a diversității identității personale a fiecărui copil, ce presupun, în primul rând, interacțiunea: interviu improvizat, expoziție de desene, excursie etc.
		Proiectarea activităților de promovare a drepturilor și a non-discriminării pe anumite criterii (de exemplu, pe criteriul dizabilității, dacă în instituție sunt incluși mai mulți elevi cu dizabilități): teatru social, flashmob, expoziție de fotografii etc.
		Diversificarea ofertei activităților extracurriculare, cu includerea genurilor care să scoată în evidență specificul de identitate culturală, de exemplu: dans, cântec, floristică etc.

Ulterior, acțiunile identificate vor prinde contur, prin includerea în planificarea strategică și curentă a dezvoltării instituției, constituind, astfel, acțiuni ale Proiectului anual de dezvoltare a instituției. Proiectarea și realizarea unor astfel de acțiuni ar putea să apropie grădinița/școala într-o măsură mai mare de idealul unei instituții educaționale, care este edificată pe valori și promovează valori.

Bibliografie

1. Booth, A., Ainscow, M. Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli. Ed. a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015. 215 p.
2. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. D. Tankersley, S. Brajkovic, S. Handzar [et al.]. Chișinău: Epigraf, 2013. 216 p.
3. Iluț, P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
4. Sillamy, N. Dicționar de psihologie. Larousse. București: Univers enciclopedic, 2000. 347 p.
5. Vasian, T., Bulat, G., Eftodi, A. [et al.] Educație incluzivă timpurie: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. ”Print-Caro”). 224 p.

SECȚIA 12
PSIHOPEDAGOGIE ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ

TEHNICI DE INTEGRARE A COPIILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT FOLOSITE LA ORE

ARSENI Viorica, cadru didactic de sprijin,

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, mun. Bălți, Republica Moldova

Rezumat. *Acest articol abordează problema integrării copiilor cu tulburări de comportament la ore. Pe parcursul articolului sunt caracterizați acești copiii, și oferirea de sugestii, tehnici de integrare a acestora în timpul orei, învățătorilor.*

Abstract. *This article addresses the issue of integrating children with behavioral disorders into classes. Throughout the article, these children are characterized, and offering suggestions, techniques for integrating them during class, to teachers.*

Cuvinte-cheie: *sistemul de tokeni, contractul comportamental, întăritori, CES, comportamentele target, ADHD.*

Keywords: *token system, behavioral contract, reinforcers, CES, target behaviors, ADHD.*

Profesorii de succes sunt cei care îi fac pe elevi să plece de la școală cu zâmbetul pe buze și să se întoarcă fericiți a doua zi. În pofida faptului că legislația Republicii Moldova acceptă educația incluzivă, în prezent elevii cu CES (cerințe educațional speciale) au acces limitat în cadrul unei clase obișnuite. Acești copiii sunt diferiți de elevii obișnuiți. Diferențele pot fi foarte mici sau foarte mari. Nu uitați că nu este nimic irațional să fii diferit și astfel vă veți putea bucura de toți copiii, în profida diferențelor lor. Comportamentele copiilor sunt în continuă schimbare și nu există nici o linie de demarcație clară, care să separe tulburările de comportament de problemele emoționale grave.

Trăim într-o lume din ce în ce mai agresivă. Nu este de mirare că vedem în jur și copii din ce în ce mai agresivi. Părinții se plâng că au probleme, școlile gestionează din ce în ce mai greu violența școlară și la nivel general ne punem întrebarea unde o să ducă toate acestea. Copilul agresiv este o problemă în creștere a societății noastre și în mod comun părinți și profesori trebuie să facem eforturi să gestionăm eficient situațiile de acasă și de la școală. În timpul orelor, elevii pot avea comportamnete inadecvate, dar cadru didactic este acea persoană care trebuie să aibă acea capacitate să le dirijeze cu tact. E nevoie ca profesorii cât și părinții să găsească cele mai adecvate și eficiente metode pentru a putea gestiona comportamentul indezirabil a copiilor cu tulburări de comportament. Elevii la care predomină impulsivitatea, agresivitatea și hiperactivitatea de tip combinat AD/HD (tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate):

- ✓ Deseori sunt neastâmpărați și se fâfâie
- ✓ Deseori se ridică de la locul lor
- ✓ Manifestă activitate fizică excesivă
- ✓ Sunt îngâmfați și sâcâitori

- ✓ Vorbesc prea mult
- ✓ Exclamă răspunsul înainte să terminați întrebarea
- ✓ Le este geu să-și aștepte rândul
- ✓ Permanent întrerup interlocutorul
- ✓ Se comportă grosolan
- ✓ Au frecvente izbucniri emoționale
- ✓ Au abilități slabe de dezvoltare
- ✓ Se ceartă
- ✓ Nu se pot controla
- ✓ Provoacă conflicte
- ✓ Îi tachinează și îi provoacă pe ceilalți
- ✓ Se iau la bătaie
- ✓ Deseori sabotează orele
- ✓ Devin frustrați foarte ușor
- ✓ Au accese de mânie.

Copiii cu deficit de atenție și hiperactivitate reușesc destul de greu să se oprească din manifestarea unui comportament impropriu, negativ. Aceștea nu au capacitatea de autoreglare a dispoziției, nici a acțiunilor, pentru că în cele mai multe dintre cazuri, acești copii nu le conștientizează. Tocmai de aceea, ei trebuie apreciați și recompensați în timpul orelor, în momentul în care reușesc să ducă la bun sfârșit o sarcină.

Prin urmare, dacă vor fi recompensați, aceștia vor deveni motivați, datorită satisfacției conferite de laude și recompensele primite și vor căuta să repete un astfel de comportament. Copiii cu ADHD (sindromul ADHD este inclus pe lista tulburărilor comportamentale și emoționale) sunt foarte ușor distrași de la orice activitate de diverse sunete, zgomote, existența unor obiecte din clasă, etc. Pentru aceasta trebuie să se țină cont de unele aspecte când este așezat în clasă și anume de organizarea fizică a sălii de clasă. Acesta trebuie să aibă puține lucruri în jur, pe cât posibil, pentru a avea cât mai puține obiecte posibile care l-ar distra. Dacă este nevoie va fi pus în prima bancă, unde mai spre mijlocul clasei, mai departe de geam, sau de alți colegi. În momentul în care se începe desfășurarea unei activități, copilul va avea pe masă numai lucrurile strict necesare pentru îndeplinirea sarcinilor.

O altă metodă s-a dovedit a fi foarte eficientă atât pentru copiii tipici, cât și pentru copiii cu diferite tulburări de comportament este stabilirea regulilor clasei. Pentru o bună desfășurare a activităților școlare, fiecare profesor, trebuie să stabilească anumite norme de conduită la clasă. Regulile ajută profesorii să întărească comportamentele adecvate ale elevilor. Acestea nu trebuie scrise pe un panou în clasă și atât; ele trebuie revizuite constant și modificate pe parcursul întregului an școlar în funcție de nevoile întâlnite. Cel mai bine să se păstreze un număr minim de reguli. Regulile să fie clare și simple.

Comportamentele asupra cărora trebuie intervenit urgent sunt: comportamentele care pun în pericol sănătatea fizică, psihică, emoțională și comportamentele care sunt specifice vârstei sau influențate de mediul social. Întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor și recompensarea lor este cea mai importantă strategie pe care o putem folosi pentru: creșterea motivației de participare la lecție, modelarea comportamentelor, creșterea performanțelor școlare, diminuarea comportamentelor inadecvate, cu ajutorul implementării sistemului de tokeni, contractele comportamentale, orarele vizuale. Cele mai importante metode pentru diminuarea comportamentelor indezirabile în clasă sunt: implimentarea unui sistem de tokeni; implimentarea orarului vizual; stabilirea de contracte comportamentale; jurnalul meu exemplar.

Sistemul de tokeni este o procedură de modificare a comportamentului unui elev care include trei elemente principale: o listă în care sunt notate comportamentele target; tokenii sau punctele pe care elevii le primesc pentru manifestarea comportamentelor target; lista recompenselor, care constă în articole preferate, activități sau privilegii pe care participanții le obține prin schimbarea tokenilor pe care i-au câștigat. Pașii necesari pentru implimentarea sistemului de tokeni sunt:

- ✓ Selectarea tokenilor care vor fi folosiți.

- ✓ Este foarte important ca tokenii să fie ușor de utilizat, transportat și depozitat, să nu poată fi falsificați(să conțină semnătura cadrului didactic sau o ștampilă), să fie rezistenți, atractivi, în sensul că elevii trebuie să fie interesați să obțină tokeni.

- ✓ Identificarea comportamentelor țintă pe care elevii trebuie să le urmeze pentru a primi tokenii. Comportamentele țintă trebuie să fie măsurabile și observabile, să fie clar specificate. Acest lucru este important pentru a crește interesul elevilor pentru sistemul de tokeni. E important să ne asigurăm că elevii au capacități și abilități necesare pentru comportamentele țintă.

- ✓ Selectarea unei liste de recompense.

- ✓ Stabilirea ratei de schimb. Rata dintre numărul de tokeni și prețul recompenselor trebuie să fie îndeajuns de mică de la început pentru a putea permite succesul imediat. După ce elevii înțeleg modalitatea de funcționare a sistemului, numărul de tokeni pe care trebuie să îl câștige va crește.

Contractul comportamental este o tehnică pe care profesorii o pot folosi atunci când este necesară gestionarea comportamentelor inadecvate și dificile. Aceste contracte includ pașii pe care adultul și copilul trebuie să-i facă pentru a înlocui comportamentele considerate indezirabile cu unele adecvate. Adultul trebuie să ia în considerație opiniile și dorințele copilului în legătură cu conținutul acestui contract. Alcătuirea contractului împreună cu copilul îl va determina pe acesta să împlinească și să respecte cerințele stipulate în contract. Contractul este bilateral, aceasta însemnând că și adultul trebuie neapărat să respecte angajamentele menționate pentru el. Adultul și copilul aleg de comun acord câteva comportamente pe care le consideră problemă. Este indicat să nu se aleagă din prima comportamentele cele mai deranjate. Apoi, tot împreună, cei doi vor alege recompensele pe care să le primească pentru îndeplinirea sarcinilor sau a comportamentelor stipulate în contract, precum și consecințele pentru neîndeplinirea lor.

Întăritorii pot fi diferiți de la elev la elev în funcție de motivația fiecăruia. Ceea ce reprezintă întăritor pentru un elev, nu reprezintă și pentru ceilalți. Tipuri de întăritori:

- ✓ Întăritori consumabili – dulciuri.
- ✓ Întăritori senzorioali – desene, cărți de colorat.
- ✓ Întăritori tangibili – brelocuri, jucării.
- ✓ Întăritori activitate – pauză mai lungă , un joc pe calculator.

Când se dorește implementarea unui contract comportamental, este necesar să se aibă în vedere următoarele reguli:

- ✓ Contractul va fi scris.
- ✓ Contractul trebuie să fie specific, să conțină cerința (cine o oferă), ce reprezintă, când va fi primită, cât de bine va fi îndeplinită. De asemenea trebuie să se specifice recompensa, cine o oferă, ce reprezintă, când va fi primită, cât de mult.
- ✓ Contractul va fi formulat în termeni pozitivi.
- ✓ Contractul trebuie să fie corect.
- ✓ Recompensa trebuie să fie imediată.
- ✓ Contractul să fie onest, nu se promite niciodată o recompensă care nu poate fi oferită.
- ✓ Contractul poate fi schimbat atunci când se simte nevoia aceasta sau atunci când acesta nu funcționează.

Orarul vizual se compune dintr-un șir de imagini, obiecte sau cuvinte care reprezintă fiecare tranziție majoră din timpul zile, pe care îl folosim în cazul copiilor cu tulburări din spectru autist, care întâmpină uneori dificultăți în a prelucra evenimentele secvențiale.

Programul vizual îl poate ajuta pe copil să înțeleagă ce activități va desfășura în fiecare zi și care este ordinea derulării acestora.

Dar orarul vizual îl putem folosi și pentru copiii cu deficit de atenție, din cauza că ei repede obosesc, repede se plictisesc în cadrul orelor, se face un orar aparte unde el știe câte lecții se află în clasă și câte în CREI, la ce oră pleacă în CREI și la ce oră revine în clasă, etc.

Jurnalul meu exemplar. Elevul împreună cu profesorul elaborează un jurnal, unde sunt notate cu note comportamentul lui pe parcursul orelor timp de o lună de zile. Cu câte mai multe note pozitive de 8 sunt pe parcursul lunii el primește recompensa, dacă sunt mai multe note de 7, 5,6 el nu primește nimic, această metodă îl stimulează pe copil să acumuleze mai multe note pozitive de la 8-10. La sfârșitul lunii copilul primește recompensa stabilită la începutul fiecărei luni.

La întrebarea: Ce își dorește cel mai mult un cadru didactic când are un copil cu tulburări de comportament în clasă? Răspunsul este unul simplu:

- ✓ Elevii să scrie pe caiet tot ce scrie pe tablă;
- ✓ Elevii să răspundă la întrebările cadrului didactic sau ale altui coleg în mod civilizată;
- ✓ Elevii să-și păstreze locul în bancă pe parcursul întregii ore.

Utilizarea acestor tehnici a adus la remedierea unor probleme comportamentale, elevii luându-și notițe în timpul orei, răspunzând când sunt întrebați și ieșitul din bancă în timpul orei nu mai există. Să nu uităm că cadru didactic este acela care joacă un rol important în tratamentul dizabilității. Și încă un aspect foarte important care trebuie de reținut: James Lehman spune că nu este util să-l întrebăm pe copil ”de ce ?” a făcut un anumit lucru, deoarece întrebarea ”de ce?” nu conduce la o schimbare de comportament.

În schimb întrebarea ”Ce ai încercat să realizezi prin asta?” are o influență mai bună asupra unei schimbări comportamentale deoarece cadru didactic poate să ajungă-împreună cu copilul la o soluționare mai clară a nevoii pe care acesta din urmă o are și la un alt mod de comportament.

Sugestii cadrului didactic pentru lucru zilnic cu un elev cu comportament agresiv:

- ✓ Fiți ferm(ă) în a-i oferi un mediu.
- ✓ Explicați clar care sunt așteptările Dvs.
- ✓ Aveți răbdare și fiți calm în timpul acceselor.
- ✓ Fiți un exemplu al bunei comportări.
- ✓ Informați elevul atunci când comportamentul acestuia este inadecvat și analizați, care ar fi comportamentul adecvat situației.
- ✓ Lăudați comportamentul adecvat.
- ✓ Atribuiți responsabilități.
- ✓ Dați o singură indicație sau două deodată.
- ✓ Cereți elevului să repete indicațiile cu voce tare.
- ✓ Folosiți contracte comportamentale care specifică perioada de timp rezervată activităților.
- ✓ Ajutați elevul să înțeleagă ce fel de comportament este inadecvat.
- ✓ Mențineți așteptări înalte.
- ✓ Comunicați frecvent cu părinții.

Bibliografie

1. Bănică, L. *Psihopedagogia copiilor cu cerințe educative speciale*. Suport de curs. București: Universitatea Spiru Haret, 2012, p.19.
2. Briceag, S. *Psihopatologia*. Bălți: USARB, 2015.
3. Bucun, N., Glavan, A. *Sindromul de hiperactivitate la școlarul mic*. Chișinău: Editura Institutul de Științe ale Educației, 2015.
4. Stănculescu, D., Petrea, I. *Ghid de bune practici pentru educația pozitivă a părinților, cadrelor didactice și elevilor*. București: Organizația „Salvați Copiii”, 2011.
5. Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Editura Polirom, 2001.
6. Pereteatcu, M. *Managementul educației incluzive*. Bălți: USARB, 2011.
7. <https://autismvoice.ro> Tehnici de lucru la clasă pentru copiii cu TSA și tulburări de comportament, Proiect, Organizator ATCA.
8. <https://sinuyaya-ptitsa.ru> Психические и поведенческие расстройства у детей и подростков.

VALORIFICAREA ȘI CONȘTIENTIZAREA CULTURII ECONOMICE LA ADOLESCENȚI ÎN CADRUL MEDIULUI EDUCAȚIONAL

BALAN Mariana, grad didactic întâi,

ENACHI Olga, grad didactic întâi,

Colegiul Național de Comerț al ASEM, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. *Activitatea educațională a fiecărui cadru didactic trebuie să fie orientată spre realizarea obiectivului major al educației: Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative ce se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Studiarea disciplinelor economice în mediul educațional de orice nivel, dar mai ales atunci când copilul atinge vârsta adolescenței, este formarea tinerilor cu o cultură economică dezvoltată, capabili să posede un set de cunoștințe, să comunice cu semenii în acest context, să utilizeze competențele necesare pentru rezolvarea unor probleme economice cotidiene, în acest fel integrându-se activ în viața societății.*

Abstract. *The educational activity of each teacher must be oriented towards the achievement of the major objective of education: Free development, the harmonious development of man and the formation of the creative personality that can adapt to the changing conditions of life. The study of economic disciplines in the educational environment of any level, but especially when the child reaches adolescence, is the training of young people with a developed economic culture, able to possess a set of knowledge, to communicate with peers in this context, to use the necessary skills to solving everyday economic problems, thus actively integrating into the life of society.*

Cuvinte-cheie: *Mediul educațional, educație economică, strategii educaționale, competențe economice.*

Keywords: *Educational environment, economic education, educational strategies, economic skills.*

Orice profesor care dorește să cultive elevilor dezvoltarea personalității în vederea dobândirii deprinderii de a-și asuma rolurile și responsabilitățile în viața de adult, de a excela în activitatea profesională și de a se integra într-o societate aflată în perpetuă schimbare este obligat să-și analizeze propria motivație și modul cum își planifică și desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Activitatea educațională a fiecărui cadru didactic trebuie să fie orientată spre realizarea obiectivului major al educației: Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative ce se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Societatea contemporană are nevoie de personalități armonios dezvoltate, cu o gamă largă de calități intelectuale, spirituale, morale, profesionale, estetice, fizice, care s-ar putea ușor adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Astfel, tinzând spre atingerea idealului educațional, se modelează nu numai personalitatea elevului, ci și

personalitatea cadrului didactic, fiindcă „Performant este omul care se perfecționează mereu pe sine și învață neconținut pe alții și de la alții” (Nicolae Iorga).

Datorită volumului mare de informații de transmis, numeroaselor deprinderi care trebuie să fie formate și așteptări mari din partea societății – elevii care urmează să se integreze în mediul economico-social au nevoie de un bagaj suficient de cunoștințe care îi va ajuta să facă față anumitor provocări. Adesea ei nu au opțiuni școlare și profesionale clare, nefiind suficient de motivați pentru a învăța, de aceea profesorul de discipline economice ar trebui să se reorienteze către acele metode capabile să motiveze elevul și să-i suscite interesul. Profesorul de discipline economice trebuie să se preocupe de abordarea contemporană a fenomenului educațional în Republica Moldova, și în special de intervențiile sale în procesul de formare a tinerii generații. Astfel, pentru a elucida cele expuse, profesorului îi revine responsabilitatea enormă ca ideal educativ, dascăl, expert în domeniul economic, consilier competent și manager al colectivului de elevi.

Scopul principal al studierii disciplinelor economice în mediul educațional de orice nivel, dar mai ales atunci când copilul atinge vârsta adolescenței, este formarea tinerilor cu o cultură economică dezvoltată, capabili să posede un set de cunoștințe, să comunice cu semenii în acest context, să utilizeze competențele necesare pentru rezolvarea unor probleme economice cotidiene, în acest fel integrându-se activ în viața societății.

Educația economică e declarată de UNESCO ca una dintre noile educații, ce îi face pe elevi să înțeleagă problemele din cotidian, îi ajută să identifice și să evalueze consecințele deciziilor personale. Alăturarea celor doi termeni, educație și economie, își are explicația în sensul pe care îl comportă noțiunea de economie, fiind abordată încă de Xenofon (430 – 354 î.Hr) în lucrare care studiază aspecte economice ce țin de gospodărie „Oeconomicus”, ca “știința ce trebuie să țină cont de regulile etice, rațiunea ei fiind Binele”.

Un alt argument ar viza abordarea strict educațională a unui subiect cu nuanță economică ce ține de noile tendințe în dezvoltarea sistemelor de învățământ din lume și din țară, de regândirea conceptelor tradiționale privind educația economică, esența și rolul ei, de noile realități social-economice instaurate în societatea noastră.

Constat în aceeași ordine de idei, că în condițiile creșterii cerințelor sociale, comunitare și individuale față de învățământ, apare logic necesitatea promovării unei educații economice care conduce la formarea unei culturi economice, cât și la promovarea performanței elevilor în condiții de competitivitate. Astăzi, educația economică e privită ca o dimensiune a educației integrale, bazată pe pilonii educației: a ști, a face, a fi, a conviețui. Educația economică se caracterizează prin prisma următoarelor aspecte precum:

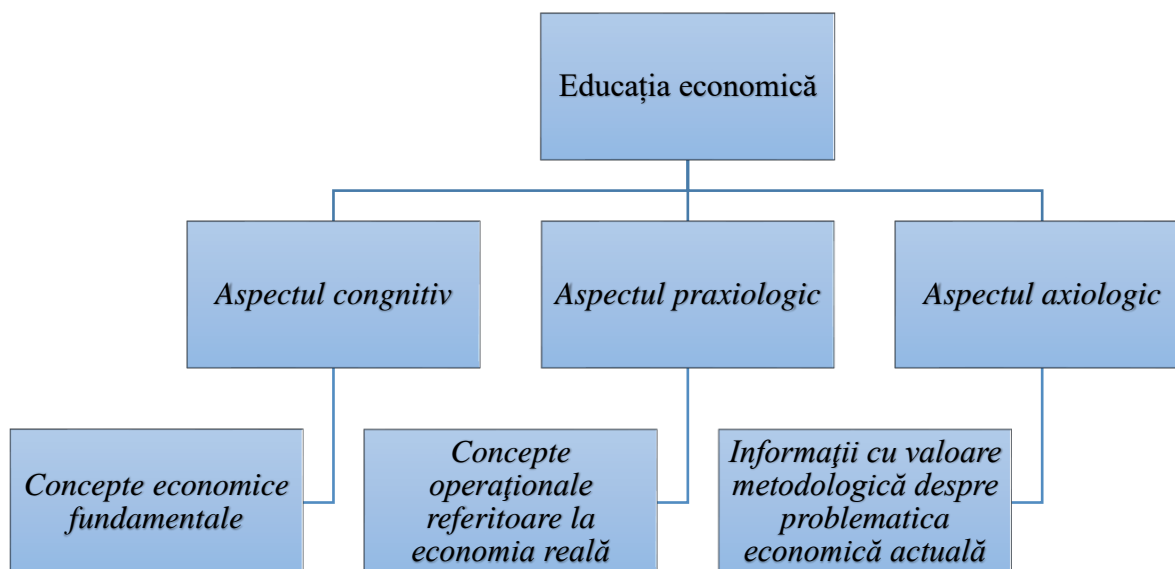


Figura 1. Aspectele educației economice

Predarea-învățarea disciplinelor economice este un proces care presupune un volum considerabil de muncă, atât din partea profesorului, cât și din partea elevului. În relația de predare-învățare, profesorul oferă și elevul primește, profesorul se cercetează pe sine, pentru a afla cum poate preda mai bine, și, în același timp, cercetează elevul, pentru a afla cum poate acesta învăța mai bine.

Calitatea didacticii diferitelor discipline economice reflectă, practic, raporturile instituite la nivel de sistem și de proces între teoria educației - teoria instruirii - și didactica aplicativă, articulate la nivelul unui „design pedagogic” care angajează resursele proiectării curriculare și ale managementului instrucțional în vederea obținerii de produse didactice eficiente. În această perspectivă acțională, metodele sunt instrumente cu ajutorul cărora elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent progresează în acțiunea de cunoaștere și formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice. Profesorul este un strateg care combină metodele de predare-învățare pentru atingerea obiectivelor de instruire pe care și le-a propus.

Activitatea didactică în școala contemporană este mai mult decât o problemă de predare a unor conținuturi, cu precădere în cazul disciplinelor economice ca dimensiune particulară a educației, vine să răspundă provocărilor zilei, urmărind, în primul rând, formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevi, exprimată prin: „aprecierea corectă a situațiilor economice; cunoașterea rațională a contextului socio-economic general, particular și concret; interogație asupra problemelor economice; verificare și anticipare a unor soluții economice; decizie cu consecințe economice în situații concrete” dar și care impune, prin însăși condiția lor științifică, formarea la elevi a unor deprinderi intelectuale de participare (ex: identificarea unor concepte economice, cum ar fi: piață, întreprinzător, raționalitate economică, acțiune antreprenorială, comportament economic).

Nemijlocit se urmărește și raportarea critică a elevului la valori și norme instituite în societate, așa încât să manifeste atitudini pozitive față de valori și să se implice în viața reală. Pentru realizarea unor asemenea deziderate, didactica modernă propune strategii didactice interactive, instruirea în mediul virtual, învățătura prin descoperire, modelarea euristică, toate destinate eficientizării instruirii. O metodă recomandată în predarea orelor de discipline economice este simularea. Aceasta este o metodă de instruire centrată pe elev care îi ajută pe elevi să înțeleagă faptul că și cele mai abstracte concepte economice au aplicații în realitate. Simularea este considerată o activitate de laborator prin care profesorul de discipline economice demonstrează un anumit concept (McCorkle, Meszaros et al., 1997). Profesorul nu prezintă conceptele și nu explică problemele, ci dirijează descoperirea lor prin discuții.

Pentru a asigura buna desfășurare a unei simulări, activitățile trebuie să fie foarte clar descrise, în majoritatea cazurilor, elevii interpretând roluri din lumea reală: consilieri locali, cumpărători-consumatori, vânzători-producători și alți actori ai pieții. Elevii trebuie să aibă sarcini bine definite de realizat, respectiv obiective de atins: să obțină profit, să fie realeși în funcția respectivă, să completeze documente aferente proceselor de tranzacție. Pentru a-și realiza obiectivele, elevii dispun de resurse și trebuie să adopte decizii privind modul în care le vor utiliza. Este posibil ca, în desfășurarea unei simulări, să intervină și neînțelegeri, de aceea este necesar să existe și momente în care să fie posibilă clarificarea lor și obținerea unui feedback de către elevi.

Simulările au un grad mare de atractivitate și asigură participarea efectivă a elevilor, care sunt puși în situații asemănătoare celor existente în realitate. Dar această metodă nu este suficientă pentru ca să se producă învățarea fiind absolut necesară pentru învățare și o discuție despre activitatea desfășurată, prin care să se analizeze și să se explice situațiile intervenite, factorii care au acționat, consecințele acțiunii acestora. Feedback-ul consemnat dintre profesor – elev i-a amploarea unor fenomene de edificare a reușitelor/nereușitelor care au la bază intervenția cadrului didactic, iar prin discuții acesta poate deduce dacă s-au format competențele specifice creionate în cadrul procesului educațional. Analiza critică este axată pe interogările enunțate în scopul identificării conceptelor economice, interpretarea faptelor din experiența proprie, determinarea beneficiilor și a costurilor antreprenoriale, precum și compararea situațiilor simulate cu realitatea faptică.

Firma de exercițiu reprezintă o simulare a unei firme reale. Firma de exercițiu în învățământul profesional tehnic, reprezintă o componentă a curriculumului național. Este înființată de către elevi și coordonată de profesorul de discipline economice. Activitatea ei se desfășoară conform legislației în vigoare pentru firmele reale și este supervizată de Centrala Firmelor de Exercițiu din Moldova (CFEM), prin intermediul unei platforme virtuale.

Metoda „Firma de exercițiu” se caracterizează prin două aspecte definitorii: unul virtual – prin faptul că în cadrul firmelor de exercițiu nu există bani sau bunuri și unul real – se respectă

uzanțele comerciale, fluxul informațional, documentele și circuitul acestora precum într-o firmă propriu-zisă. În cadrul celor 2 ore săptămânale denumite „Firma de exercițiu” profesorii de discipline economice utilizează adesea și metoda de analiză marginală. Această metodă este utilizată pentru adoptarea deciziilor de interes personal și a celor de interes social. Utilizând metoda de analiză marginală putem răspunde la întrebări de genul: cum ar trebui să aleagă un consumator rațional care urmărește să-și maximizeze satisfacția în condiții de venit date? sau: Ce trebuie să producă o firmă care urmărește să-și maximizeze profitul? Câți lucrători ar trebui să angajeze? Instruirea în firma de exercițiu oferă posibilitatea de a-și forma competențe vizând comportamentul profesional, realizând verificarea/aprofundarea practică a cunoștințelor dobândite, competențelor de afaceri, evoluția ascendentă a personalității active versat pentru viața reală.

Spre deosebire de metodele tradiționale, simularea realizează un randament sporit în activitățile de învățare. Distanța dintre elev și profesor se reduce, cu cât întrebările și problemele recomandate spre discuție sunt mai aproape de realitate, cu atât mai mare va fi implicarea personală a elevilor, astfel profesorul îi ghidează pe aceștia. Profesorul trebuie să fie atent atunci când decide să organizeze o activitate de simulare la clasă, urmărind ca aceasta să fie suficient de simplă încât să poată fi realizată la clasă și, totodată, suficient de realistă încât să reprezinte o experiență de învățare valoroasă. Adoptarea unei strategii este dependentă de capacitatea cadrului didactic de a acționa eficient în realizarea obiectivelor propuse, ceea ce presupune nu numai competențe la unitatea de curs, ci și competențe metodice și măiestrie pedagogică. Pornind de la contextul motivației educaționale, se țintește spre obținerea oportunităților de educație și perfecționare a competențelor personale, sociabilitate și lucrul în echipă. Fiecare pedagog trebuie să posede un șir de competențe: profesionale, psihopedagogice, psihosociale, tehnice și tehnologice, manageriale și de management al carierei.

Astfel, fiecare angajat al învățământului trebuie să tindă să întrunească toate aceste competențe și numai atunci vom putea vorbi de o educație de calitate și despre un profesor cu măiestrie pedagogică. Competența profesională a cadrului didactic este condiția de bază ce asigură eficiența și performanța procesului educațional. Pentru aprecierea predării disciplinelor economice în mediul educațional a fost realizată chestionarea a 136 de elevi elevilor ca instrument eficient și util în evaluarea performanței cadrului didactic la disciplinele economice. Conform rezultatelor obținute, evidențiem următoarele:

L.Aprecierea prestației cadrului didactic la ore: - 96,6% din elevii chestionați au subliniat faptul că profesorul folosește un limbaj clar și concis în cadru orelor; - 90,4% - procesul de predare-învățare este facilitat de explicații, demonstrații concludente, practice din activitatea economică; - 89,21% - profesorul respectă etica profesională; - 87,4% - cadrul didactic (CD) manifestă atitudine pozitivă față de elevi; - 86,02% - CD încurajează elevii la participarea activă în cadrul ore, să-și exprime opiniile, să adreseze întrebări; -83% -CD provoacă elevii cu idei și sarcini de învățare atractive, motivante; - 79,3%

-CD oferă ajutor suplimentar atunci când e solicitat prin consultații, îndrumări, recomandări; - 47,8% - CD dezvoltă la elevi gândirea critică și abilitatea de a rezolva probleme din domeniul profesional.

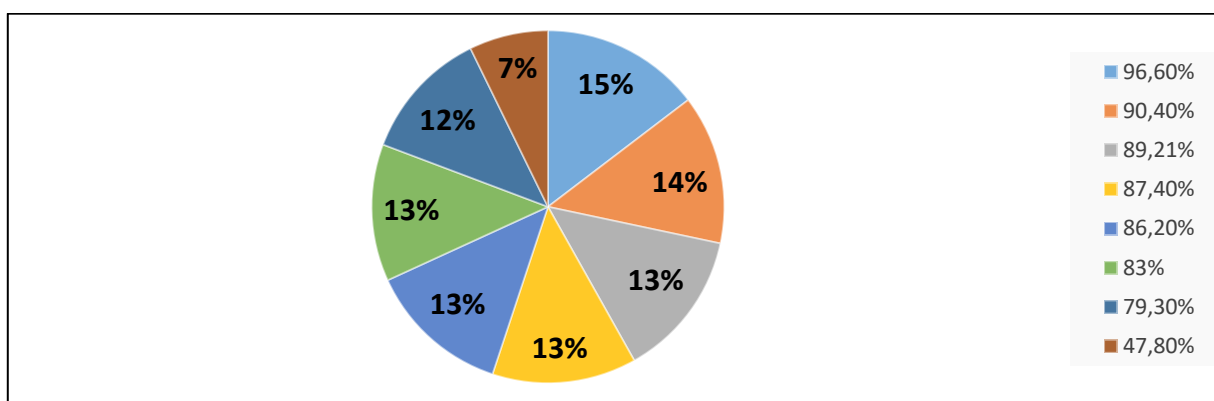


Diagrama 1. Aprecierea prestației cadrului didactic la disciplinele economice

II. Aprecierea disciplinelor economice: - 89,63 % din elevi au afirmat că profesorul implică activ elevii în procesul de predare-învățare prin rezolvare de probleme, proiecte, studii de caz, jocuri de rol; - 86,76% din elevi au afirmat că în cadrul orelor se utilizează diferite materialele didactice (note de curs, scheme, imagini, tabele, grafice) și mijloace moderne (calculator, proiector); - 80,7% din elevi au apreciat că conținutul cursului este expus în mod structurat, coerent și logic, fiind disponibile suportul de curs și diverse manuale. Una din cerințele majore ale învățământului modern este de a forma la elevi deprinderi de studiu individual, ce să fructifice capacitatea de a gândi și acționa liber și creativ.

III. Aprecierea organizării SIGP în cadrul disciplinelor economice: - 93,3% din elevi au apreciat că cerințele realizării lucrului individual sunt anunțate din timp; - 80% din elevi au apreciat faptul că profesorul coordonează realizarea lucrului individual în timpul studiului individual ghidat de profesor (SIGP), cât și la consultații; - 82,2% din elevi au apreciat faptul că profesorul oferă un feedback pozitiv și obiectiv; - 68,8 % din elevi au afirmat că SIGP reprezintă o componentă importantă, care influențează nota finală.

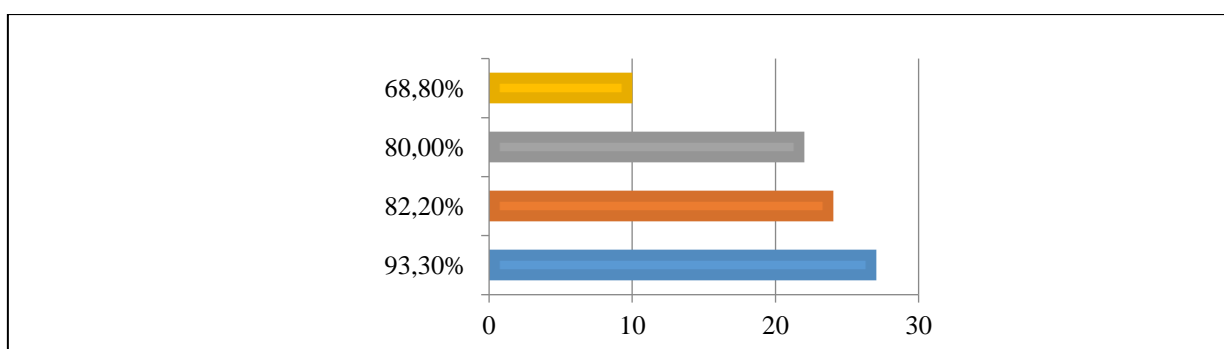


Diagrama 2. Aprecierea organizării SIGP în cadrul disciplinelor economice

Prin urmare ne putem pronunța asupra faptului că finalitățile educației economice promovează un model economic de gândire și acțiune în condițiile schimbătoare ale economiei de piață. Atingerea finalităților trasate, în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini, valori, presupune un

management eficient al disciplinelor economice, a conținuturilor specifice, ceea ce presupune formarea continuă prin reliefaarea componentei dezvoltative și a nevoilor de profesionalizare.

Totodată, implicarea, motivarea și antrenarea elevilor în propria învățare și formare rămâne a fi o provocare continuă pentru profesor. Acesta ghidează viitorul absolvent spre finalitățile dobândite în mediul educațional, îl orientează spre propria formare în carieră și contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală și profesională, precum și integrarea activă în viața socială. În vederea asigurării succesului școlar, conturăm prevederile art. 6 din Codului Educației al RM: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V., Lâsenco, S., Scifos, L., Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
2. Ciobanu, V., Educația și dezvoltarea economică. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2016.
3. Cîrcotă, R. Metode și strategii utilizate în predarea disciplinelor economice// <https://edict.ro/metode-si-strategii-utilizate-in-predarea-disciplinelor-economice/>, accesat 22.12.2021.
4. Cristea, S., Educația economică / Revista Didactica Pro, nr.3 (25), Chișinău, 2004.
5. Grigor, I., Educația economică a elevilor din învățământul liceal // Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie, https://www.academia.edu/10349377/educatia_economica .
6. Oloieru, A., Formarea culturii economice în cadrul familiei // Autoreferatul tezei de doctor în științe ale educației, http://www.cnaa.md/files/theses/2020/56349/anastasia_oloieru_thesis.pdf
7. Patrașcu, D., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului. Chișinău, 2006.
8. Sălăgean, M. Metode de predare-învățare în învățământul economic <http://conferinta.academiacomerciala.ro/CD2014/articole/5/>, accesat 20.12.2021.

PARAMETRII MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL AL INCLUZIUNII COPILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

BONTAȘ Manuela, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Buhuși, România

Rezumat. *Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere metodologice cu privire la realizarea unui management educațional de calitate în vederea incluziunii copiilor cu CES în învățământul de masă. Se detaliază unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală, precum și cele referitoare la organizarea și funcționarea școlii obișnuite din perspectiva educației incluzive. De asemenea sunt descrise condițiile-cheie pentru a atinge un înalt nivel de incluziune educațională și socială.*

Abstract. *The article has a theoretical character and reflects some methodological references regarding the achievement of a quality educational management in order to include children with special educational needs (SEN) in mainstream education. Likewise, some aspects regarding the nature and role of the change of the management process in the school are detailed, as well as those regarding the approach to the organization and functioning of the ordinary school from the perspective of inclusive education. The key conditions for achieving a high level of educational and social inclusion are also described.*

Cuvinte-cheie: *management educațional, incluziune, integrare, CES, educație incluzivă.*

Keywords: *educational management, inclusion, integration, children with SEN (special educational needs), inclusive education.*

În viața noastră, a cadrelor didactice, am remarcat că omul/ copilul e o ființă dependentă de ceilalți. E o ființă ce are nevoie de ajutor, comunicare și cooperare. De-a lungul evoluției noastre s-a oferit o conotație negativă noțiunii de altfel, chiar și în spațiul educației. În timp, diferența a devenit o temă centrală, importantă în domeniul educației, cu slogane încurajatoare pentru acceptarea diferenței, punându-se accent pe personalizarea educației, ca demers de valorificare a diferenței, a caracteristicilor individuale prin sprijin specific și promovare a individualității în contextul societății.

Promovarea educației incluzive în toate țările din Europa, dar și din lume, se realizează cu scopul de a asigura egalitatea de șanse pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) în diferite aspecte ale vieții lor. În acest sens, principiul de bază este necesitatea creării unor sisteme de învățământ flexibile, care să se plieze pe nevoile complexe și diferite ale copiilor. „În ultimii 15-20 de ani, inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de incluziune și integrare școlară, cele legate de normalizarea mediului de

învățare sau a celui social ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional” [7, p. 1].

În condițiile actuale, școala trebuie să-și extindă rolul și scopul pentru a putea răspunde unei mai mari diversități a copiilor. Învățământul trebuie să se adapteze cerințelor elevilor și nu invers. Se impune așadar, trecerea de la integrare la incluziune. Învățământul incluziv nu este privit ca ceva static, definitiv, ci mai curând ca un proces continuu în vederea atingerii unui scop. Având în vedere aceste aspecte, putem spune că incluziunea înseamnă să faci lucrurile în mod diferit pentru a răspunde nevoilor individului și oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, să fie tratat ca oricare membru al comunității din care face parte. Altfel spus, incluziunea este un concept mai larg, care se referă la integrarea tuturor copiilor, atât în sistemul educațional, cât și în cel comunitar, în ansamblul său.

În prezent, în România, există încă numeroase controverse în privința sistemului de învățământ actual. Obiectivul principal al schimbărilor ce se impune pentru a avea cât mai multe școli incluzive este de a îmbunătăți și moderniza serviciile pentru a asigura accesul tuturor la o educație de calitate. Strategiile de implementare a unui învățământ solid în care să se abordeze o educație bazată pe nevoile reale ale elevului, nu trebuie să se adreseze doar școlilor obișnuite și elevilor acesteia, ci și copiilor cu dificultăți și deficiențe de orice natură. Astfel, ne referim la noțiunea de CES, care apare destul de recent, din dorința de a înlocui inadaptarea școlară și dificultățile educaționale, în așa fel încât conceptul să fie cât mai puțin etichetator, respectând noile viziuni cu privire la dreptul la educație.

Învățământul evoluează spre un sistem deschis, capabil de schimbare, dornic să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Acest deziderat poate fi realizat prin promovarea și asigurarea unui management calitativ la toate nivelurile: de sistem, de unitate școlară și de individ.

După I. Jinga [4], managementul educațional este arta și totodată știința de a pregăti resurse umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și societate, reprezintă un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ la standardele cele mai înalte.

Numeroase experiențe practice și studii au identificat unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte:

- „*schimbarea înseamnă învățare* – însușirea unor noi moduri de gândire și comportament;
- *schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment* – parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă, pornind de la principiul normalizării vieții școlare pentru elevii cu cerințe speciale;

- *schimbarea cere timp* – orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de termene limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practici de lucru;

- *schimbarea poate fi derutantă și dureroasă prin efectele sale* – actorii școlii pot deforma sau resemnifica sensul real al ideilor și teoriilor care susțin schimbarea. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică și rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane” [2, p. 82].

Condițiile-cheie pentru a atinge un nivel înalt de incluziune educațională și socială sunt managementul eficient al schimbării și conducerea dinamică. Un rol important îl are managerul școlii cu o concepție clară asupra educației incluzive bazată pe valorile școlii și care posedă o serie de competențe [5, p. 48].

Conceptul de incluziune este strâns legat de cel de dezvoltare a școlii, reflectând un angajament puternic pentru îmbunătățirea standardelor educaționale pentru toți elevii. Acest concept impune un management care: „*oferă o conducere eficientă* - încurajează și implică toți factorii în analiza critică și schimbarea mentalităților și practicilor curente; *facilitează elaborarea unor politici, sisteme și structuri constructive*-dezvoltă punctele tari, susțin o dezvoltare continuă și creează sisteme transparente în cadrul cărora rolurile și responsabilitățile sunt clar definite, iar alocarea resurselor necesare se face în mod echitabil și corect; *include conceptul de incluziune în planul de dezvoltare școlară*, ceea ce permite folosirea practicilor inclusive prin alocarea responsabilităților și resurselor pentru a atinge rezultatele propuse; *promovează reflecția și dezvoltarea profesională sistematică a cadrelor didactice*, fapt ce încurajează și susține ideea că dezvoltarea incluzivă este un proces continuu de rezolvare a problemelor în care sunt implicate toate cadrele didactice, un proces în cadrul căruia sunt luate măsuri concrete pentru a asigura participarea părinților/tutorilor legali și elevilor; *susține procesul de evaluare și de autoevaluare* astfel încât adulții, elevii și familiile acestora sunt încurajați să vorbească deschis atât despre succesele lor cât și despre problemele cu care se confruntă” [2, p. 83].

Indicatorii ai bunelor practici în conducere și management (într-o școală incluzivă) includ:

1) „o concepție și o strategie clară de dezvoltare a incluziunii, puse în practică de toți profesorii din școală, sub îndrumarea fermă a managerului/directorului;

2) un stil managerial deschis și accesibil care vizează cooptarea cadrelor didactice și a elevilor în adoptarea deciziilor la nivelul școlii;

3) bună cunoaștere a elevilor de către cadrele didactice;

4) utilizarea eficientă a personalului și a resurselor școlii pentru a susține și a extinde șansele la educație ale copiilor, cu accent pe rezultatele elevilor și oferind modalități inovatoare și flexibile de obținere a acestora;

5) încrederea în eficiența parteneriatelor cu alte instituții care sprijină copiii și familiile;

6) implicarea activă a părinților și a altor membrii ai comunității pentru a contribui la creșterea eficienței procesului de predare-învățare” [2, pp. 85 - 86].

Abordarea organizării și funcționării școlii obișnuite din perspectiva educației incluzive, presupune abordarea a cel puțin patru aspecte de management [3, p. 52]:

1. *Managementul instituțional* vizează, în special, funcția de planificare. Strategiile de dezvoltare instituțională trebuie să fie rezultatul unui efort de echipă. Ele definesc politica școlii în domeniul educației incluzive, asigură condiții pentru incluziunea tuturor copiilor, creează structuri instituționale și servicii de suport, instituie posturi de personal de suport etc. Planurile anuale orientează activitatea școlii pentru o perioadă concretă și asigură operaționalizarea politicii instituționale în domeniul educației incluzive.

La nivelul instituțiilor de învățământ, un management eficient al educației incluzive presupune realizarea unui șir de activități, precum: constituirea grupului de coordonare și informare în domeniul educației incluzive; elaborarea planului de dezvoltare a instituției din perspectiva educației incluzive; reorganizarea și adaptarea structurilor funcționale ale școlii; formarea mediului școlar; informarea și acordarea de sprijin cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive; evaluarea implicării cadrelor didactice, părinților, copiilor, comunității; sensibilizarea opiniei publice comunitare în vederea promovării educației incluzive.

2. *Managementul organizațional* se referă la toate structurile organizaționale existente în instituția de învățământ, rolurile și atribuțiile lor în procesul implementării educației incluzive.

3. *Managementul clasei* vizează organizarea efectivă a procesului educațional, baza învățării fiind de fapt chiar lucrul în clasă. Acesta se referă nu doar la acțiunile de predare-învățare-evaluare, ci implică și etape pregătitoare, care presupun, în special, documentare/informare privind grupul de copii, nivelul de dezvoltare al fiecărui copil, nivelul de achiziții/competențe al acestora la un moment dat, relațiile dintre copii și alte date relevante, care îi oferă cadrului didactic materialul informațional și faptic necesar pentru proiectarea demersului didactic și identificarea diferitor oportunități de intervenție și de luare a deciziilor. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare ce îi valorizează atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață.

4. *Managementul suportului educațional* vizează programele de intervenție și serviciile de sprijin acordate copiilor la nivel intrașcolar, care se concep și se realizează în baza principiilor managementului general: toate formele de suport sunt planificate și realizate de către structurile prestatoare; structurile și personalul implicat în acordarea suportului educațional abordează holistic necesitățile copiilor; administrația instituției monitorizează eficiența acordării suportului educațional și evaluează impactul intervențiilor de suport asupra evoluției copiilor.

Constatăm, astfel, că o instituție de învățământ care își propune să promoveze educația incluzivă va inocula dimensiunea respectivă în toate aspectele de management și se va asigura că dezvoltarea instituțională, procesul educațional, resursele și cultura organizațională integral sunt subordonate principiilor educației incluzive. Unitatea de învățământ funcționează și se dezvoltă prin

efortul conjugat al managerilor școlii, personalului instituției, elevilor și al părinților – toți împreună alcătuind comunitatea educațională. Proiectul de dezvoltare a școlii cu practici incluzive indică direcțiile majore de progres și direcționează atenția asupra finalităților educației, cum ar fi: asigurarea de șanse egale la educație tuturor copiilor din comunitate și crearea unui mediu prietenos și stimulat în scopul valorizării tuturor elevilor.

Metodologia de dezvoltare a EI prevede ca activitatea de elaborare a proiectului de dezvoltare a școlii să fie anticipată de realizarea unor activități de evaluare/autoevaluare a instituției la care să participe întreaga comunitate educațională a instituției. Designul managementului EI este constituit din diferite elemente inter-relaționate.

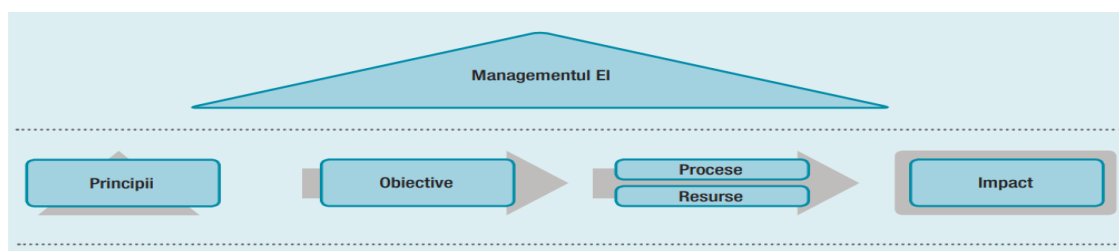


Figura 1. Designul managementului educației incluzive (Crețulescu L., 2019)

Esența designului managementului EI o constituie interconexiunea între principii, obiective, procese și resurse astfel încât acestea să aibă impact asupra beneficiarilor direcți (copiii din diverse medii) și cei indirecti ai educației incluzive. „În parcurgerea pașilor de edificare a unei instituții de învățământ incluziv este necesar a porni de la stabilirea clară a politicilor incluzive, apoi a trece la dezvoltarea practicilor incluzive, care vor duce în final la crearea culturii incluzive. De asemenea, este important ca indicatorii să nu fie doar cunoscuți de către personalul școlii, ci și aplicați în practică, iar rezultatele obținute valorificate” [6, p. 15].

Bibliografie

1. Crețulescu, L. ș.a. Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari. Ghid. 2019, 106 p. https://www.isjsb.ro/d2020/Elemente20educatie%20incluziva%20pentru%20managerii%20%C8%99colari_Ghid.pdf [accesat 26.12.2021].
2. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006. 254 p. ISBN (13) 978-973-46-0397-8.
3. Gînu, D. Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. I. Chișinău: Lyceum, 2016. 168 p.
4. Jinga, I. Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional. București: E.D.P., 1993. 191 p.
5. Pereteatcu, M. Dezvoltarea școlii incluzive. Suport de curs. Bălți: USARB, 2019. 179 p.
6. Solovei, R. *Educația incluzivă*. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar. Chișinău, 2013. 173 p.
7. <https://en.calameo.com/books/0057124177267cdab835c> [accesat 29.12.2021]

DIZABILITATEA INTELECTUALĂ: DELIMITĂRI CONCEPTUALE, DEFINIRE ȘI CARACTERIZARE GENERALĂ

BRÂNDA Florina, cadru didactic,

Liceul Tehnologic Special nr. 1, Oradea, România

Rezumat. *Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere conceptuale cu privire la defenirea și caracterizarea generală a dizabilității intelectuale. Se detaliază unele aspecte referitoare la natura fenomenului cercetat, precum și cele referitoare la organizarea și funcționarea școlii obișnuite din perspectiva incluziunii elevilor netipici cu dizabilitate intelectuală. De asemenea sunt descrise condițiile pentru a atinge un înalt nivel de incluziune școlară și socială a acestei categorii de elevi.*

Abstract. *The article is theoretical in nature and reflects some conceptual benchmarks regarding the definition and general characterization of intellectual disability. It details some aspects related to the nature of the researched phenomenon, as well as those related to the organization and functioning of the regular school from the perspective of the inclusion of atypical students with intellectual disabilities. The key conditions for achieving a high level of school and social inclusion of this category of students are also described.*

Cuvinte-cheie: *dizabilitate, dizabilitate intelectuală, deficiență mintală.*

Keywords: *disability, intellectual disability, mental retardation.*

De-a lungul vremii, în literatura de specialitate, au fost utilizați extrem de mulți termeni pentru a desemna deficiența mintală: arierație mintală (Ed. Seguin), oligofrenie (E.Bleurer, E. Kraepelin), retard mintal (A.R. Luria, AAMD), înapoiere mintală/ întârziere mintală (OMS- IX CIB, Al.Rosea, M.Rosea), deficiență intelectuală (A. Busemann, R. Perron), insuficiență mintală (OMS), subnormalitate gravă (OMS-1958).

Definiția dată de Asociația Americană a Deficienților Mintali (A:A:D:M) ține cont de *trei criterii*.

Primul criteriu ține de faptul că deficiența mintală se manifestă în cursul perioadei de dezvoltare.

Cel de-al *doilea* criteriu face referire la faptul că deficitul comportamental adaptativ se referă la normele de maturizare și învățare la autonomia personală și responsabilitatea socială stabilită pentru grupa sa de vârstă și grupul său social.

Cel de-al *treilea* criteriu al deficienței mintale dată de A.A.D.M din 1973, se referă la faptul că deficiența funcționalității intelectuale generale are comportamentul adaptativ, trebuie să fie prezente în cursul perioadei de dezvoltare, adică între momentul nașterii și adolescență [1].

C. Păunescu (1976) susține că „deficiența mintală, nu reprezintă o *etichetă* generală, ci o noțiune cu un conținut definit pe baza unei viziuni științifice”. Deficiența mintală se manifestă prin dificultăți de adaptare, integrare socială și de autocondiționare în viață printr-o stagnare sau încetinire în dezvoltare, determinați de anumiți factori biologici, etiologici [9].

Întârzierea mintală constituie un complex de manifestări de o eterogenitate extremă, sub aspectul cauzelor, al gradului, al complicațiilor adăugate. Trăsătura comună a tuturor întârziărilor mintali constă în incapacitatea de a desfășura activitatea- în special, activitățile ce implică în mare măsură operațiile de generalizare-abstractizare, sau operațiile inductiv-deductive – la nivelul realizat de indivizii de aceeași etate și care au avut condiții similare de dezvoltare (Roșca, 1967) [13].

Conform celor mai recente definiții incluse în DSM-5, dizabilitatea intelectuală (tulburarea intelectuală de dezvoltare) se caracterizează prin deficite semnificative atât în funcționarea cognitivă, cât și la nivelul comportamentului adaptativ, exprimat prin abilitățile conceptuale, sociale și pragmatice. Aceasta debutează înainte de împlinirea vârstei de 18 ani. Nivelul de severitate se stabilește în funcție de abilitatea funcțională, nu pe baza IQ-ului sau a funcționării adaptative în comparație cu normele aceluiși grup de vârstă, și este necesar să fie evaluat în trei domenii:

- *Deficite conceptuale* – limbaj, citit, scris, matematică, raționament, cunoștințe și memorie, planificare, gândire abstractă, confirmate atât prin intermediul evaluării clinice, cât și prin testarea standardizată a inteligenței.

- *Deficite sociale* – deprinderi de comunicare interpersonală, prietenie, judecată socială, empatie;

- *Deficite practice* – îngrijire personală, organizarea activităților școlare și de muncă, managementul banilor, responsabilitățile locului de muncă (Roșan, 2015) [12].

Deficiența mintală reprezintă o deficiență globală care vizează întreaga personalitate a individului: structura, organizare, dezvoltare intelectuală, afectivă, psiho-motrică, comportamental-adaptativă. Nota definitorie pentru deficiența mintală o constituie alterarea componentei de ansamblu, integritatea biofiziologică și cea psihologică fiind de fapt o formă diferențiată de organizare a personalității.

Nivelul de severitate pentru fiecare domeniu se bazează pe nivelul de suport cerut: ușor, moderat, sever și profund. Termenul *dizabilitate intelectuală* este echivalent cu sintagma *tulburări intelectuale de dezvoltare* din ICD-11. Mai mult de atât, conform legislației actuale din SUA, termenul *retardare mentală* este înlocuit cu cel de *dizabilitate intelectuală*. Există cinci asumții privind definiția dizabilității intelectuale:

- Deficitele în funcționarea cognitivă prezentă trebuie să fie luate în considerare în contextul mediului comunitar specific vârstei individului, grupului de prieteni și culturii din care face parte.

- O evaluare validă ia în considerare diversitatea lingvistică și culturală, precum și diferențele la nivelul comunicării, la nivel senzorial, motor și comportamental.

- De cele mai multe ori, la nivelul individului, deficitul coexistă cu punctele tari.

- Scopul principal al identificării acestor deficite este alcătuirea unui profil al tipurilor de suport și asistență necesare

- Oferirea unui suport corespunzător pe o perioadă determinată de timp va conduce la o îmbunătățire vizibilă a funcționării de zi cu zi a persoanei cu dizabilitate intelectuală (Roșan, 2015) [12].

Incapacitatea amintită este rezultatul faptului că funcțiile psihice – în primul rând cele cognitive – se dezvoltă într-un ritm încetinit și rămân la un nivel mai scăzut decât la normali. Imbecilii, dar, mai ales idioții, prezintă o insuficiență mintală atât de pronunțată, încât anormalitatea lor este evidentă la cel mai elementar nivel de activitate. În schimb, debilitatea mintală ușoară poate trece neobservată în condiții care nu fac apel la gândirea abstractă, la creativitatea și flexibilitatea gândirii sau la alte aspecte ale proceselor cognitive.

Datorită situației amintite, diagnosticul idioției și al imbecilității, se poate realiza, fără mari dificultăți, din primii ani de viață. În cazul debililor, deficiența mintală devine evidentă uneori numai în procesul școlarității. Diagnosticul este deosebit de dificil în cazul în care condițiile familiale sunt neprielnice. Într-o astfel de împrejurare este greu de stabilit dacă randamentul scăzut rezultă din deficiența mintală sau se explică prin insuficiența stimulării educative din partea părinților.

Pregătirea pentru activitatea școlară a copilului nu depinde numai de potențialitățile sale intelectuale. Poveștile spuse unui copil, arătarea și explicarea imaginilor, răspunsurile la întrebări, îi dezvoltă bagajul de reprezentări și noțiuni, îi îmbogățesc vocabularul, îi antrenează atenția, condiții care îl fac mai apt pentru activitatea școlară (Roșca, 1967).

În absența acestei pregătiri în cadrul familiei (care completează în mod substanțial pe cea realizată în grădiniță), un copil care se găsește la limita inferioară a normalității sub aspectul potențialităților intelectuale nu-și însușește cunoștințele în același ritm cu copiii de aceeași etate. Ca efect al insuccesului școlar, al imposibilității de afirmare, de fixare a unor aspirații întărite prin însăși realizarea lor, apar tulburări în sfera afectivă, care blochează dezvoltarea intelectuală și provoacă pseudodebilitatea mintală autentică [13].

O altă trăsătură ce se amintește atunci când se definește întârzierea mintală este caracterul stabil. Stabilitatea trebuie înțeleasă în sensul că un copil idiot sau imbecil nu devine în condițiile actuale ale posibilităților de tratament medicamentos sau dietetic un adult cu intelect normal. Relativitatea stabilității întârzierii mintale constă în faptul că posibilitățile unui individ de a face față cerințelor mediului se ameliorează, uneori în mod substanțial, atunci când i se oferă condiții educative și de viață adecvate.

Această ameliorare se realizează, în primul rând, pe seama mecanismelor compensatorii. Astfel, un debil mintal supus unei influențe educative intense și adecvate poate deveni productiv prin hărnicia și perseverența sa, iar uneori, prin însăși tendința spre stereotipie ce-l caracterizează. În același timp, succesul trăit în activitate are un efect stimulator, ceea ce duce la dezvoltarea maximă a potențialităților native. Un mare procent din persoanele considerate în perioada școlară ca fiind deficiente, ulterior, în procesul muncii, abia s-au mai diferențiat de persoanele normale (O Conner și Tizard, apud Roșca, 1967) [13].

Complexitatea fenomenului întâzierii mintale apare nu numai sub aspectul variațiilor interindividuale extrem de pronunțate, ci și sub acela al dezvoltării inegale a diferitelor procese psihice, fenomen denumit de către R. Zazzo, heterocronie [14]. Această dizarmonie, evidentă mai ales la debilii mintali și la unii imbecili, rezultă din faptul că întâziera în dezvoltare nu este la fel de pronunțată sub toate aspectele psihice.

Deficiența de bază în cazul întâzierii mintale are loc în domeniul proceselor de cunoaștere, în primul rând, al gândirii abstracte. Măsura în care aceste deficiențe influențează negativ alte aspecte-afectivitatea, voința, caracterul depinde în mare măsură de condițiile educative și de viață (Roșca, 1967).

Pentru ca școala specială să-și realizeze scopul, trebuie în așa fel organizată încât să nu constituie o simplă copie redusă a școlii de cultură generală. În primul rând, dizarmonia în viața psihică implică o individualizare mult mai pronunțată a procesului instructiv-educativ decât în școala de cultură generală. Profesorul trebuie să analizeze în fiecare caz natura dificultăților întâmpinate în însușirea anumitor cunoștințe. În afara metodelor și procedeele generale, el va folosi și procedee particulare, mai eficiente la un copil sau altul. Îmbinarea corectă a muncii frontale cu cea individuală este o cerință de bază în școala ajutătoare. Includerea intensivă a activității și evitarea verbalismului exagerat este o altă cerință în instruirea și educarea copiilor întâziați mintal [ibidem, 13].

Referindu-ne la handicapul mental, putem considera că există două mari tipuri de handicap:

- 1) handicap rezultat din organizarea mintală și a personalității, ca reflecție a acesteia;
- 2) handicap mental de funcționalitate, când cauza este funcționarea deficitară și nu organizarea în sine. Handicapul mental, caracterizat printr-o organizare mintală deosebită de cea statistică normală, cuprinde cele patru categorii de forme clinice atât de cunoscute: debilitate mintală, imbecilitate, idiotie, forme etiologice și polihandicapurile din această categorie. Între formele clinice ale handicapului prin deficiență mintală și cele ale normalului se distinge o zonă de forme intermediare care aparțin handicapului prin deficiența mintală de funcționare: disritmii de dezvoltare psiho-individuală; tulburări instrumentale; inabilități de tip școlar (debilitate de tip

școlar), acestea fiind incluse în denumirea de handicap intelectual, introdusă la noi de C. Păunescu [9].

Deficiența mentală se caracterizează în planul vieții psihice printr-o serie de trăsături generale specifice: vâscozitate genetică, heterocronie, rigiditate psihică, rigiditate a conduitei, deficiențe de comunicare, heterogenitate, heterodezvoltare intelectuală.

B. Inhelder, introducând termenul de vâscozitate genetică, a studiat particularitățile procesului dezvoltării la deficientul mintal și a ajuns la concluzia că, în timp ce la copilul normal dezvoltarea se caracterizează prin fluentă și dinamism susținut în procesul de maturizare intelectuală, la copilul deficient mintal dezvoltarea este anevoioasă și neterminată.

Dacă la normal, mai devreme sau mai târziu, construcția mentală se desăvârșește la nivelul operațiilor formale, la deficientul mintal – îndeosebi debilul mintal – această construcție se împotmolește, stagnează, se oprește undeva în zona operațiilor concrete. Inhelder consideră că deficientul mintal – în speță debilul mintal – regresează adesea de pe poziția stadiului atins la un moment dat în dezvoltare, alunecând înapoi spre reacții proprii stadiilor anterioare. Acest fenomen lasă impresia unei *fugi de efort* în fața solicitărilor intelectuale mai intense, echivalentă mai degrabă cu un reflux de apărare a debilului mintal decât cu o eschivare intenționată a acestuia.

O caracteristică aparte a deficientului mintal este reprezentată de *infantilism, conduitele acestuia fiind marcate de interese puerile*. Realizând o paralelă între copilul normal și cel deficient mintal, L. Not (1973) prezenta rezumativ asemănările și deosebirile existente între acești copii: atât copilul normal, cât și cel cu deficiență mentală parcurg același traseu al dezvoltării intelectuale, dar în ritmuri diferite; în timp ce în jurul vârstei de 14 ani copilul normal atinge stadiul operațiilor concrete, deficientul mintal stagnează, rămânând undeva la nivelul treptelor intermediare operațional-concrete; procesul de invarianță a noțiunilor, care la copilul normal se conturează pe la 10-11 ani, deficientul mintal prezintă serioase întârzieri, adesea rămânând neterminat; deficientului mintal ajuns în faza ultimă a dezvoltării sale intelectuale îi rămâne inaccesibil raționamentul propozițional bazat pe operații logice formale, cu noțiuni abstracte.

Termenul de vâscozitate genetică nu epuizează toate particularitățile dinamicii dezvoltării la deficientul mintal, fenomenul dezvoltării trebuind să fie corelat cu particularitățile *proximei sale dezvoltări*, adică în legătură cu posibilitățile de a progresa spre stadiul următor al evoluției sale.

L.S. Vîgotski (1960) considera că handicapul mintal se caracterizează printr-o zonă limitată a proximei dezvoltări, cu atât mai restrânsă cu cât menține gravitatea handicapului este mai mare. Dacă dezvoltarea handicapului mintal se menține mereu sub influența etapei parcurse anterior, dezvoltarea copilului normal este puternic orientată spre viitor.

Alte caracteristici ale deficientului mintal sunt: fragilitatea achizițiilor realizate anterior, caracterul limitat al perspectivelor dezvoltării ulterioare, alunecările ample spre reacții și comportamente specifice stadiilor anterioare.

O altă trăsătură specifică acestui deficient este reprezentată de *rigiditate*, J.S. Kounin subliniind faptul că la deficientul mintal *regiunile psihologice* nu permit schimbul funcțional între ele, schimb corespunzător vârstei cronologice, din cauza rigidității lor. R. Zazzo [14] descrie o altă caracteristică a deficientului mintal - *heterocronia*. Autorul consideră că debilul mintal se dezvoltă psihologic diferit de la un sector la altul, heterocronia cea mai evidentă remarcându-se între dezvoltarea fizică și cea mintală, între somatic și cerebral.

Ca atare, diferitele funcții și procese psihice ale debilului mintal nu se dezvoltă echilibrat, dezvoltarea uneia putând fi în detrimentul alteia.

R. Fau arată că atunci când solicitările exterioare depășesc posibilitățile de răspuns individuale ale deficientului mintal se manifestă o altă caracteristică numită *fragilitatea construcției personalității*. Operațiile logice, fiind la un nivel scăzut, nu facilitează raporturi sociale stabile și evolutive din partea acestui deficient, deoarece predomină fragilitatea și infantilismul în comportament.

Fragilitatea personalității poate fi disociată (apărând manifestări de duritate, de impulsivitate și de lipsă de control) sau mascată (apare la debili care trăiesc într-un mediu securizant, făcând posibilă disimularea acesteia). Fragilitatea se poate manifesta și în planul conduitei verbale, asociindu-se cu fenomenul labilității verbale.

Deficientul mintal nu se poate exprima logico-gramatical, nu se poate menține un nivel constant de progres verbal, nu-și poate adapta adecvat conduita verbală la situații. Slabul activism în fața sarcinii și posibilitățile reduse de implicare în activitate ale deficientului mintal au la bază o motivație deficitară (lipsa unor scopuri și aspirații reale), superficialitate în emiterea judecăților de valoare, infantilism afectiv (cu o accentuată instabilitate în relațiile afective și cu o frecventă trecere de la o stare afectivă la alta). Cel mai pregnant însă se manifestă carențele în planul proceselor cognitive.

Toate funcțiile și procesele psihice sunt afectate, într-un fel sau altul, de existența handicapului mintal. *Personalitatea* deficientului mintal poartă amprenta caracteristicilor acestor funcții și procese psihice, fiind accentuat caracterul imatur al acesteia, predominând forme disarmonice ce implică manifestări comportamentale instabile, de genul: frica nejustificată, antipatie sau simpatie nemotivate, nervozitate, iritabilitate, pasivitate, crize de furie, labilitate afectivă, etc.

Personalitatea deficientului mintal este un *sistem decompensat* [7]. Copil deficient, la fel cu cel normal, se găsește sub presiunea-uneori foarte crescută- a unui sistem de solicitare, presiune

care intră în consonanță sau în conflict cu eu-l și cu personalitatea sa la diferite niveluri, activitatea intelectuală a deficientului mintal fiind permanent într-un raport de contarietate cu sistemul de solicitare.

Simptomatologia intelectuală și psihică a deficientului mintal prezintă o mare varietate de forme și intensități, încât decompensarea nu apare doar ca o formă simplă de denivelare eu-lume (J. Nuttin), ci este o tulburare profundă. Deficientul mintal este obligat sub acțiunea sistemului de solicitare, să se decidă pentru un comportament similar modelului personalității normale, el neputând însă să realizeze acest lucru decât sub influență educațională adecvată.

Așadar, deficientul mintal este într-o competiție permanentă cu un model pe care nu-l va putea realiza niciodată. Dacă forța de structurare și de echilibru a factorilor organizaționali ai structurii mintale pe care se bazează personalitatea, în general prezintă unele puncte conflictuale, starea sistemului fiind totuși echilibrată, în schimb personalitatea decompensată – a deficientului mintal – este o structură bazată pe o organizare mintală în care factorii de perturbare sunt dominanți și stabiliți, ei fiind definatorii.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM 5 (ed. a V-a). Washington DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
2. Enăchescu, C. Igiena mintală și recuperarea bolnavilor psihic. București: Ed. Medicală, 1979
3. Gorgo, C. Dicționar enciclopedic de psihiatrie. București: Editura Medicală, 1988.
4. Gherguț, A. Sinteze de Psihopedagogie Specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ed. a III-a. Iași: Editura Polirom, 2013.
5. Larousse. Dicționar de psihiatrie și psihopatologie clinică. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1998.
6. Lungu, N. Program de recuperare complexă a copilului handicapat mintal. Institutul Național pentru Recuperarea și Educația Specială a Persoanelor Handicapate, 1992.
7. Mușu, I.; Taflan A. Terapia educațională integrată. Sibiu: Editura Pro Humanitate, 1997.
8. Noel, M.P. Bilan neuropsychologique de l' enfant. Wavre: Mardaga, 2007).
9. Păunescu, C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP, 1976.
10. Păunescu, C. Deficiența mintală și organizarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
11. Roșan, A. Metode și tehnici de recuperare a copiilor cu dizabilități cognitive. Suport de curs. Iași: Editura Polirom, 2013.
12. Roșan, A. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Iași: Ed. Polirom, 2015.
13. Roșca, M. Psihologia deficienților mintali. București: Editura Didactică și pedagogică, 1967.
14. Zazzo, R. Debilitățile mintale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.

**ASPECTE ALE COMUNICĂRII PRIN INTERMEDIULUI
TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE DE COMUNICARE (TIC)**
COCALEA Doina, masterandă, director adjunct, Gimnaziul Vișcăuți, r. Orhei
REPEȘCO Gabriela, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,
GLAVAN Aurelia, dr. hab. în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul respectiv reprezintă evoluția comunicării prin intermediul tehnologiilor contemporane care influențează dezvoltarea comunicării umane, procesul științifico – tehnologic nefiind încă controlat în totalitate de omenire, multe din realizările sale punând în pericol viața și sănătatea generațiilor în creștere.*

Abstract. *This article represents the evolution of communication through contemporary technologies that influence the development of human communication, the scientific-technological process is not yet fully controlled by mankind, many of its achievements endangering the life and health of growing generations.*

Cuvinte cheie: *comunicare, tehnologii informaționale, TIC, comunicare virtuală*

Keywords: *communication, information technology, IT, virtual communication.*

Introducere

Comunicarea joacă în viața omului un rol foarte important, deoarece pentru a ne putea dezvolta din toate punctele de vedere, pentru a interacționa cu cei din jurul nostru trebuie să comunicăm, deci, comunicarea are diverse funcții. Analizând diverse lucrări, am observat că conceptului de comunicare nu i se poate stabili o definiție unică, încercarea de a identifica o definiție universală fiind aproape imposibilă. Actul lingvistic concret, după K. Bühler, produce trei funcții ale limbii: expresivă, apelativă și reprezentativă. R. Jakobson identifică șase funcții: referențială, expresivă sau emotivă, conativă, fatică, metalingvistică și poetică [1]. Toate aceste funcții corespund situării comunicării lingvistice în perspectiva unuia dintre factorii comunicării: emițător – funcția emotivă; receptor – funcția conativă; mesaj – funcția poetică; cod – funcția metalingvistică; context (sau referent) – funcția referențială; canal de transmitere – funcția fatică. Toată viața noastră, tot timpul ce-l avem la dispoziție, este bazată pe comunicare. Majoritatea vorbitorilor percep comunicarea ca pe un schimb de mesaje, idei, impresii între două sau mai multe persoane [1; 8].

Trăim într-un secol în care tehnologiile inovative ne dirijează viața. În secolul XXI comunicarea are un rol major, chiar putem spune că ocupă mai mult loc în viața omului datorită noilor tehnologii informaționale care ne permit să comunicăm în orice clipă, cu oricine dorim, doar să dispunem de mijloacele necesare: un telefon performant, un calculator, o tabletă ș.a. La

momentul actual, cu păreri de rău, comunicarea virtuală deține un loc mai mare ca comunicarea reală. Apariția internetului a produs în lume o schimbare gigantică. Datorită internetului a apărut și conceptul de comunicare virtuală. O comunitate virtuală este un grup variabil de persoane care comunică frecvent între ele prin corespondență, telefon, rețea internet ș.a., din rațiuni de interes personal, social, educativ, etc.

Termenul de „virtual” subliniază faptul că nu este vorba de o societate cu comunicare „față la față”, cu contactări personale „la vedere”. Există comunități virtuale pure și comunități virtuale care totuși se prelungesc spre comunicare personală „față în față”, adică activează din când în când și prin întâlniri directe, reuniuni programate. Navigarea online a devenit una dintre cele mai importante activități de moment, care ne ocupă din ce în ce mai mult timp. Prin intermediul internetului putem păstra legătura cu cei dragi, putem afla tot felul de informații în doar câteva minute, etc., diferitele programe și site-uri care ne stau la dispoziție, realizează comunicare virtuală între oameni simplu și în timp real. Totodată, cu ajutorul unei camere web și unui microfon, putem auzi și vedea persoanele aflate de cealaltă parte a ecranului. Aceste succese tehnologice au eliminat comunicarea clasică în care era nevoie să ne întâlnim pentru a ne vedea, pentru a vorbi. Era nevoie să mergem la magazin pentru a cumpăra produsul de care aveam nevoie, era nevoie să procurăm din librărie cartea de care aveam nevoie, să mergem la cinema pentru a vedea un film sau - să ne afirmăm într-o societate. Totodată, comunicarea online nu înseamnă neapărat că există o apropiere mare între membri. O listă de e-mail poate avea sute de membri, iar comunicarea între aceștia poate fi doar de tip informațional, majoritatea membrilor rămânând străini unii față de alții [1; 6; 8].

Foarte multe persoane au început să caute compania altor persoane pe internet pentru că aici au găsit mai mult confort decât în viața reală. Aici vorbim mai mult de persoanele modeste, introvertite, flegmatice, care în viața reală au frica de a interacționa cu semenii săi. Sau chiar și despre persoanele energice care pe rețelele de socializare pot întâlni oameni asemănători, care împărtășesc aceleași idei. Pe internet toate persoanele seamănă unele cu altele. Toate persoanele intră online cu aceeași dorință: de comunicare sau vor să afle răspunsuri pe care se tem să le caute printre oamenii din realitate pentru a nu fi judecați greșit. Societate umană impune anumite principii, rame în care trebuie să se încadreze fiecare cetățean. Orice abatere, cât de mică de la aceste norme, poate duce la unele etichetări, judecăți din partea societății care pot influența foarte mult asupra individului din toate punctele de vedere [5].

Rețelele de socializare contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare. Atunci când cineva participă la o discuție, un dialog online, își îmbunătățește propriile achiziții de comunicare: învață cum să formuleze o întrebare corect, cum să răspundă, își îmbogățește vocabularul. Folosirea și accesarea lor poate fi utilă și practică, din anumite puncte de vedere (se poate economisi timp, resurse materiale). Abilitatea de a interacționa cu alte persoane cu un mod de gândire asemănător

află oriunde pe glob are beneficii considerabile. Însă poate crea și dependență, mai ales în rândul adolescenților și deja, și al preadolescenților, care ajung să comunice din ce în ce mai mult, în afara școlii, cu prietenii, cu colegii, cu rudele, cu cei apropiați, cu unii necunoscuți ce împărtășesc aceleași idei.

Comunitățile virtuale au dat naștere la frică și critici, mulți temându-se că dacă petrec prea mult timp în comunități virtuale ar putea avea un impact negativ asupra interacțiunilor din lumea reală. Trăind într-o eră a revoluției tehnologice, avem la îndemână toate mijloacele de informare, dar totuși nu întotdeauna suntem interesați sau preocupați să le folosim în scopuri benefice nouă. În loc să ne facă viața mai ușoară și să ne dezvolte capacitatea intelectuală, majoritatea invențiilor fac exact opusul [7].

Comunicarea virtuală pe unii îi ajută, pe alții îi sustrage de la lucruri mult mai importante din viața reală. În această plasă a internetului în cea mai mare parte sunt prinși tinerii, mai ales adolescenții și preadolescenții. Tot timpul liber de care dispun aceștia îl oferă internetului, fie rețelelor de socializare, fie altor site-uri. Dacă în mediul virtual un tânăr poate avea 500-1000 de prieteni, în viața reală poate fi aproape lipsit de capacitatea de a socializa cu cei din jur. Acest lucru este caracteristic și copiilor din mediul urban, și celor din mediul rural. În continuare vom enumera câteva aspecte care arată prin ce este comunicarea virtuală mai puțin binevenită decât cea reală:

- Niciodată nu poți ști cu siguranță că cel cu care discuți este într-adevăr așa cum pretinde a fi.
- Nu poți ști cu siguranță că pozele lui într-adevăr reflectă imaginea sa (cea mai mare problemă în acest caz, mai ales la copii, este că poate să creadă că comunică cu un copil de seama sa, pe când poate să comunice, și astfel să fie influențat, de un matur bolnav psihic, de un pedofil).
- Nu poți verifica cât este de sincer cu tine celălalt, atunci când aveți o comunicare virtuală.
- Comunicând virtual, nu poți urmări mesajele non-verbale și paraverbale – zâmbetul, privirea, tonul vocii.
- Poți fi trădat, în cazul în care ai prea multă încredere în prietenul cu care ai o comunicare virtuală. Nimeni nu îți garantează că nu vei fi trădat de pretinsul prieten cu care comunici virtual, pentru că nu ai nimerit împreună într-o situație reală pentru a vedea cum se comportă și ce atitudine are față de tine atunci când ai nevoie de un ajutor real [6].

Cercetările demonstrează că 55% din totalitatea mesajului pe care îl comunicăm este transmis prin limbajul trupului – elementul non-verbal (gesturi și atitudine), 38% este transmis prin elementele paraverbale (tonul, ritmul și volumul vocii) și doar o parte de 7% este transmisă prin intermediul cuvintelor (elementul verbal propriu-zis). Toate 93% din ceea ce vrei să exprimi cu adevărat se pierd în timpul comunicării virtuale [2; 5]. Copiii din secolul XXI nu le mai sunt cunoscute comunicarea și jocurile energice în curte, în schimb, chiar de la cea mai mică vârstă de 2-3 ani cunosc ce este smartphone, cum se descarcă un joc virtual și petrec multe ore în fața

calculatorului. Odată cu tehnologiile informaționale, maturii nu mai acordă timp necesar copiilor, iar copii, din frică sau rușine de a se destăinui cuiva, preferă să-și destăinui propriile trăiri unor oameni absolut străini, care până la sfârșit pot manipula cu ei [4].

Psihologii, din ce în ce mai des, bat alarma cu privire la copiii care nu știu ce înseamnă comunicarea și jocurile gălăgioase în curte, dar de dimineață până seara, stau în fața computerului. Cercetătorii și-au concentrat atenția asupra rețelelor sociale și au ajuns la concluzia fără echivoc că, comunicarea pe internet îi face pe oameni egocentrici. Susan Greenfield, o renumită cercetătoare britanică în domeniul fiziologiei creierului, consideră că internauții ajung să nu mai interacționeze cu ceilalți în viața de zi cu zi și nu mai sunt în stare să distingă binele de rău în tot ceea ce fac [1; p. 45].

În urma cercetărilor realizate, specialistul a ajuns la concluzia că persoanele mai active pe rețelele de socializare sunt cu atât mai singurate în viața reală. „Lipsa persoanei în forma fizică, în cazul comunicării virtuale, face să fie facilă exprimarea unor opinii, dar trunchiază nuanțele și interpretările de situații. Relațiile interumane își pierd din farmec și complexitate, trăirile afective sunt reduse și minimalizate prin renunțarea la informațiile date de simțuri. Trimitem un mesaj, dar nu știm dacă a fost citit cu răceală sau cu zâmbet pe buze, dacă persoana s-a emoționat sau a roșit, dacă a avut ochii înlăcrimați sau plini de repulsie”. Cercetătorii atrag atenția asupra pericolului pe care îl reprezintă „abuzul de internet”, care s-ar putea număra printre bolile civilizației milenului. Psihologii situează „abuzul de internet” pe aceeași treaptă cu alcoolismul și consumul de droguri în ceea ce privește efectele negative. Rata celor care prezintă simptome de dependență de internet este, după unele aprecieri, între 1% - 5%. Se pare că 80% dintre internauți au dificultăți majore în stabilirea de contacte umane, iar când au încercat să renunțe au devenit irascibili în lipsa calculatorului [3; 8].

Spațiul virtual nu este în sine periculos și nu trebuie evitat. Calculatorul, televizorul, telefonul internetul sunt niște instrumente extraordinare ce ne pot facilita viața nespuse de mult dacă sunt folosite în mod echilibrat și în „cantități medii”. Părinții trebuie să monitorizeze timpul copiilor petrecut în mediul virtual, jocurile, site-urile ce le vizionează. Nu trebuie să uităm că noi suntem reali și că prietenii, rudele, copiii, părinții tot sunt reali și au nevoie de comunicare reală, atenție reală, afecțiune, îmbrățișări reale.

Metode și materiale

Cu scopul de a identifica cât timp oferă adolescenții comunicării virtuale și căror site-uri de socializare dau preferință, am elaborat și am aplicat un chestionar. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 69 de adolescenți din mediul rural, elevi cu vârsta cuprinsă între 11-16 ani din Gimnaziul „V. Lupu”, s. Susleni (filiala Vîșcăuți), r.Orhei. Întrebările au fost formulate în dependență de scopul propus și de particularitățile de vârstă a subiecților. Acestea au fost formulate

clar și concis. Pentru realizarea chestionarului elevii au avut la dispoziție 10-15min. (în dependență de vârsta elevilor: cl. V-a și VI-a-15min, cl. VII-a, VIII-a, IX-a-10 min).

Întrebările chestionarului:

1. Ce rețele de socializare folosești (încercuiește)

- Facebook
- Flickr - LinkedIn
- Instagram
- Pinterest
- Twitter .
- YouTube
- Google+
- Odnoklassniki
- Viber
- Whatsapp
- Messenger

2. Cât timp petreci zilnic pe rețelele de socializare?

3. Comunici mai mult real sau virtual? De ce?

Rezultatele chestionarului realizate pe clase

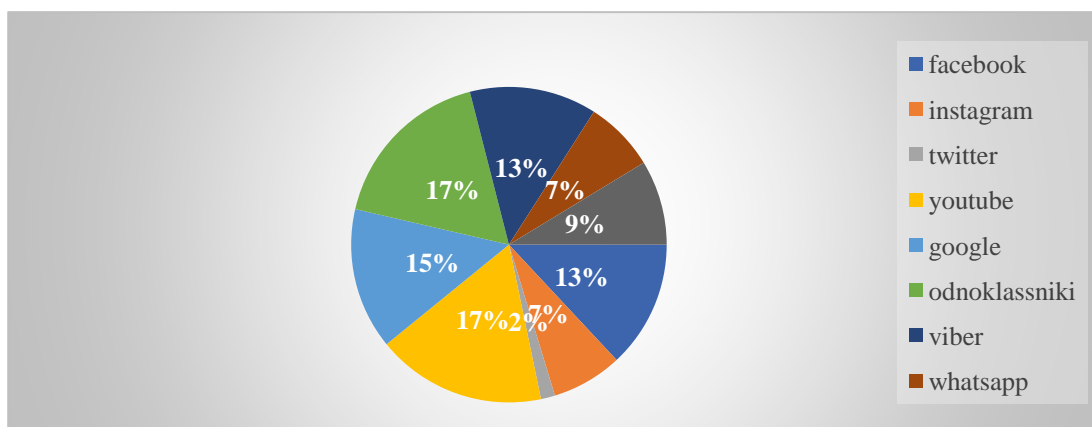


Figura 1. Rezultatele obținute în baza chestionării elevilor clasei a V-a

Țimp pe zi (%)	Virtual sau real	Ce crezi despre rețele de socializare?
32	R	
4	R/V	sunt foarte importante pentru conversații cu persoanele neapropiate
8	R	sunt foarte bune că poți vorbi cu prietenii

8	V	sunt foarte bune că poți vorbi cu prietenii
2	R	sunt bune
28	V	sunt foarte bune pentru cei ce sunt departe
12	R	sunt foarte bune, vorbești cu părinții plecați peste hotare
16	R	e bine să le ai
4	R	cred că poți comunica peste hotare
28	V	sunt foarte bune căci poți să discuți cu prietenii
8	R	
12	R	ele sunt foarte bune să îți petreci timpul, dar pierzi mult timp din viață

mediu 13%

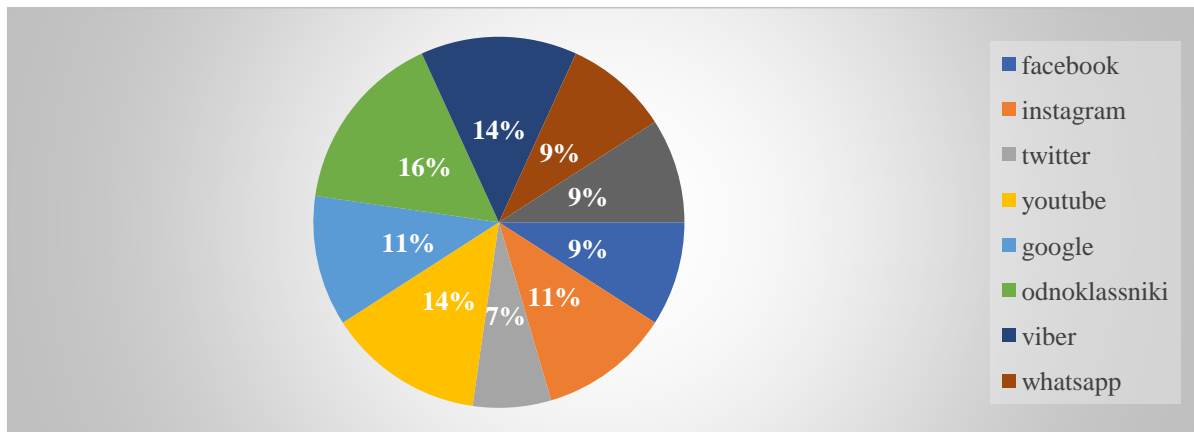


Figura 2. Rezultatele obținute în baza chestionării elevilor clasei a VI-a

Timp pe zi (%)	Virtual sau real	Ce crezi despre rețele de socializare?
8	V	poți transmite informație celor ce nu-s alături (poze, video)
16	V	comunicăm cu persoanele care se află în depărtare
10	R	sunt amuzante și distractive
2	R	e bine să comunicăm
8	V	nu este nimic rău, dar trebuie puțin timp, nu mult
10	V	de folos pentru a găsi prietenii
4	R	sunt folosite

mediu 8%

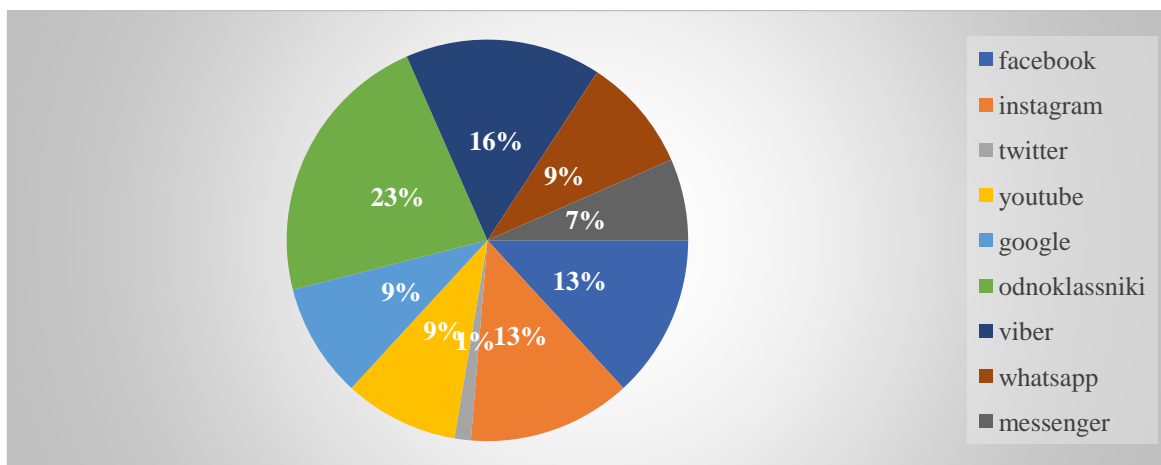


Figura 3. Rezultatele obținute în baza chestionării elevilor clasei a VII-a

Timp pe zi (%)	Virtual sau real	Ce crezi despre rețele de socializare?
8	R	aceasta este joc
20	R	pentru cunoștințe
8	V	informație și prieteni
8	R	comunic cu rudele, dar și sunt dependent de rețelele desocializare
4	R	bune pentru oamenii singuri
16	R	Nu-s bune, dar au unele avantaje
12	V	sunt foarte utile
8	V	sunt bune, vorbesc cu rudele
4	R	posibilitatea de a vorbi cu persoanele departe de casă
16	R	comunicare cu persoanele depărtate, cunoștințe noi
4	R	alungăm plictiseala
8	R	sunt și bune și rele, dar sunt mai mult bune
2	R	sunt bune că comunicăm cu persoanele de peste hotare
16	R/V	sunt și bune și rele, dar sunt mai mult bune
2	V	
12	R	
40	V	virtual este mai comod
30	V	mai bine cu rețelele de socializare

mediu 12%

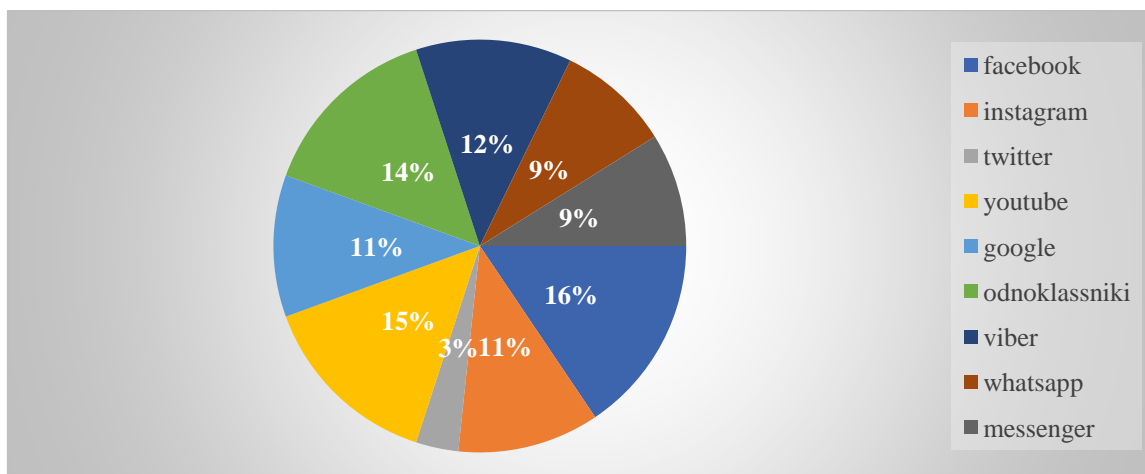


Figura 4. Rezultatele obținute în baza chestionării elevilor clasei a VIII-a

Timp pe zi (%)	Virtual sau real	Ce crezi despre rețele de socializare?
8	R	un monstru ce ne mănâncă zilele și nu avem când trăi
4	V	
8	R	
12	V	este un virus pentru intelectul uman
20	V	fură timpul oamenilor
20	R	strică viața omului, fură timpul
16	R	te ajută să ai prieteni noi
6	R	sunt bune
16	R/V	sunt bune, dar de multe ori se produc jigniri
30	V	îmi ia prea mult timp
8	V	îmi găsesc noi prieteni
24	R	ne i-a din viață
4	R	ne strică sănătatea
12	R	unii postează prea mult din viața lor, își pierd jumate din viață

mediu 13%

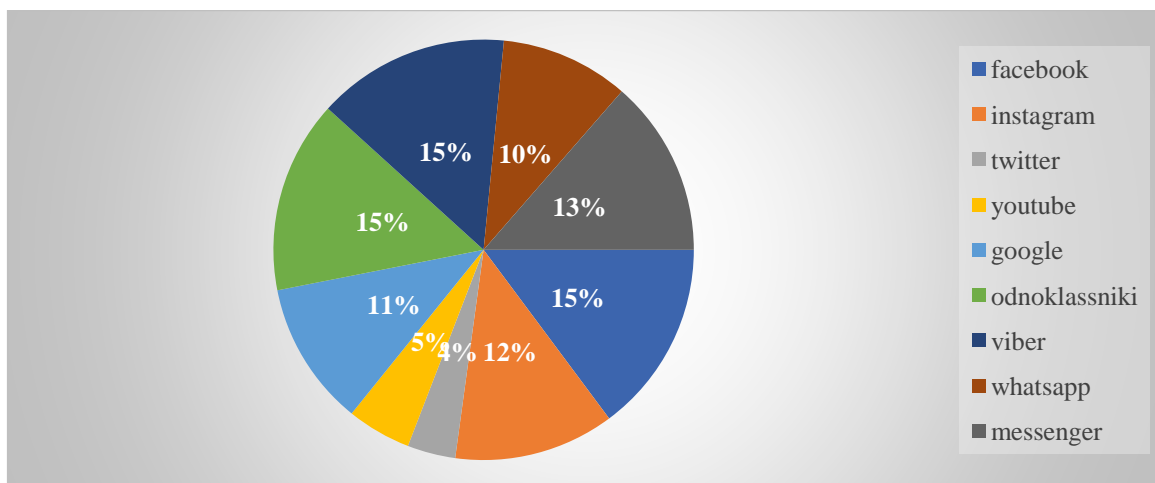


Figura 5. Rezultatele obținute în baza chestionării elevilor clasei a IX-a

Timp pe zi (%)	Virtual sau real	Ce crezi despre rețele de socializare?
20	R	sunt bune, dar aduc daune
8	R	e bine, dar duce la slăbirea vederii și altele
8	R	sunt bune că vorbim cu rudele care nu sunt lângă noi
20	V	este de folos dar are și unele daune
40	V	pe google găsim informație, iar pe odnoklassniki pierdem timpul în zadar
12	V	nu găsesc nimic folos
16	R	vorbim cu persoanele de departe, facem cunoștințe cu persoane noi, străine
16	V	sunt și bune și rele, mai mulți factori negativi
16	V	sunt bune, dar te cunosc prea mulți, strică vederea
32	R	privești filme, glume...
12	R	conține multă informație vulgară
12	R	bine și rău, comunicăm cu persoane depărtate, pierdem mult timp

mediu 18%

Discuții

Revizuiind rezultatele, am constatat că toți subiecții implicați în experiment utilizează diverse rețele de socializare, cele mai populare fiind odnokassniki și facebook. De asemenea, s-a observat că adolescenții mai mari au site-uri de socializare cărora le atribuie mai mult timp decât altora care sunt primordiale la cei mici (odnoklassniki, facebook).

În mediu, pe zi un adolescent petrece în lumea virtuală 13% (3,1 ore), cel mai des argument adus de copii fiind că rețelele de socializare „sunt foarte bune pentru comunicare cu prietenii, rudele ce sunt în depărtare, etc.” elevii din mediul rural chestionați oferă pe zi rețelelor de socializare în mediu de 13% (3,1 ore).

Cele mai populare rețele de socializare și site-uri s-au dovedit a fi: odnoklassniki, facebook, viber, instagram, youtube. S-a observat că cu cât elevii sunt mai mari, cu atât ponderea site-ului odnoklassniki scade, preferințele sunt date site-urilor ca facebook, instagram, tiktok și twitter iar timpul petrecut online este mai mare. Argumentele oferite de elevi faptului că petrec mult timp virtual sunt aproximativ la toți aceleași, că „sunt importante pentru discuții la distanțe”. Rezultatele chestionarului efectuat pe acest eșantion însă nu le putem atribui tuturor adolescenților, deoarece acești copii sunt din mediul rural (cei de la oraș atribuie mai mult timp lumii virtuale) și interesele, ocupațiile copiilor din diverse regiuni diferă.

Concluzii

La sfârșitul sec. XX începutul sec. XXI, a mai apărut o formă de comunicare în societate foarte importantă - comunicarea prin intermediul tehnologiilor informaționale de comunicare (TIC). Acest tip de comunicare în ultimul timp are un rol foarte important, uneori ponderea ei fiind mai mare ca la celelalte forme de interacționare. Socializarea prin intermediul TIC este răspândită în toate domeniile vieții, de la cei mai mici la cei maturi, acest tip de comunicare având diverse facilități (discuții de la distanță, economisirea timpului, resurse financiare mici ș.a.) dar, făcând uz de ele, majoritatea avantajelor se pot transforma în dezavantaje care dăunează extrem de mult sănătatea copiilor, preadolescenților și adolescenților. Comunicarea prin intermediul TIC indiscutabil este bună, dar trebuie folosită dozat.

Bibliografie

1. Bernard, M. Societatea cucerită de comunicare. Iași: Ed. Polirom, 2000. 240 p.
2. Botnariuc, P., Gavriliță A. Utilizarea tehnologiei informației și comunicării în activitatea de consiliere. Departamentul de Consiliere și Management Educațional, Institutul de Științe ale Educației, 2011. 117 p.
3. Comunicarea virtuală vs comunicarea reală. [citată 10.01.2022]. Disponibil: <https://www.facebook.com/notes/deaconu-iulian/comunicarea-virtuala-vs-comunicareareala/10152951264060524/>.
4. Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2000, 400p.
5. Irimia, D. Introducere în stilistică. Iași: Ed. Polirom, 1999, 640 p. ISBN: 978-973-46-1041-9.
6. Kory, F. Comunicarea interpersonală. Iași: Ed. Polirom, 2013, 514p. ISBN:978-973-46-334-8.
7. Palii, A. Cultura comunicării, Ediția a III-a, completată, Chișinău: Editura Epigraf, 2002, 280p.
8. Pânișoara, I. O. Comunicarea eficientă. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom, 2004, 432 p. ISBN: 978-973-46-0979-6.

UNELE ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ADAPTĂRII ELEVILOR LA TREAPTA GIMNAZIALĂ

COȘCODAN Diana, doctor, conferențiar universitar,

MOȘANU-ȘUPAC Lora, doctor, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. În articol sunt prezentate datele cercetărilor referitoare la impactul familiei asupra dezvoltării psihice și fizice ale elevilor preadolescenți în perioada de adaptare la treapta gimnazială. S-a constatat că familia influențează dezvoltarea fizică și reușita elevilor în perioada de adaptare la treapta gimnazială.

Summary. The article presents research data on the impact of the family on the mental and physical development of preadolescent students during the period of adaptation to high school. It was found that the family influences the physical development and success of students in the period of adaptation to high school.

Cuvinte cheie: elevi, preadolescenți, adaptare, treapta gimnazială, media școlară, indici antropometrici.

Key words: students, preadolescents, adaptation, gymnasium, school average, anthropometric indices.

Problema adaptării elevilor la mediul școlar reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional. Una dintre perioadele în care se înregistrează frecvente dificultăți de adaptare școlară este reprezentată de debutul preadolescenței, perioadă care coincide la elevi cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial și în care, pe fondul unui echilibru emoțional și psihic fragil, și al personalității în formare, se asimilează numeroase comportamente adaptative. Învățământul gimnazial este parte integrantă a educației de bază.

Dificultățile de adaptare școlară care se pot manifesta la începutul clasei a V-a, pot fi generate de transformări multiple și uneori bruște care se produc în două planuri: planul dezvoltării bio-psiho-sociale și planul activității instructiv-educative [2, 4, 5]. De modul în care se realizează interacțiunea particularităților fizice, intelectuale, afective cu cele de personalitate ale preadolescentului, pe de-o parte, și cerințele și exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, precum și calitatea influențelor familiale asupra activității școlare, pe de altă parte, depind posibilitățile de adaptare școlară a elevului preadolescent.

Sub aspectul dezvoltării fizice, se înregistrează: mare variabilitate a creșterii bruște și în instalarea pubertății, apetit sporit în timpul creșterilor bruște și în descreștere marcantă între ele, nevoie crescândă de somn, dezvoltare sexuală evidentă, schimbări ale vocii și apariția mirosului

corporal mai puternic și specific. Din punct de vedere cognitiv, se observă: variație individuală între copiii care sunt focalizați pe logică și cei care sunt capabili să combine gândirea logică cu cea abstractă, unii adolescenți nu pot gândi în perspectivă la consecințele acțiunilor lor, dezvoltarea unor noi aptitudini de gândire, cum ar fi gândirea asupra mai multor posibilități, gândirea mai abstractă, gândirea asupra procesului gândirii în sine, gândirea în mai multe dimensiuni și viziunea asupra lucrurilor ca fiind relative și nu absolute, practicarea unor noi aptitudini de gândire prin umor sau prin argumentări cu părinții și cu alți membri ai societății; folosirea umorului focalizat pe satiră, sarcasm și sex, iritând deseori adulții [1, 2].

Dezvoltarea morală se definește prin: egocentrism continuu; deseori, adolescentul crede că este invulnerabil la evenimentele negative, abilitate crescândă de a lua în considerare perspectiva altora alături de propria perspectivă, preocupare pentru câștigarea aprobării sociale, morala începe să fie bazată pe respectul ordinii sociale și a relațiilor dintre oameni: moralitatea „lege și ordine”, punerea sub semnul întrebării a convențiilor sociale și reexaminarea propriilor valori și principii morale, câteodată intrând în conflict cu părinții. Conceptul de sine poate fi caracterizat astfel: provocarea propriei imagini prin schimbările corpului în timpul pubertății și a comparațiilor sociale, începerea procesului pe termen lung, de stabilire a propriei identități separat de familie, odată cu instalarea pubertății, multe fete trăiesc sub presiune pentru a se conforma stereotipurilor genului, pot arăta mai puțin interes față de știință, matematică, cu pubertatea, creșterile normale ale corpului fetelor pot fi asociate cu probleme cutanate, înălțime și greutate, înfățișare generală. Trăsături psihologice și emoționale: interes autofocalizat: îngrijorare în legătură cu ceea ce cred alții despre ei; dorință crescândă de intimitate și sensibilitate față de propriul corp, alternări frecvente ale stărilor, cu schimbări în activități și context; prea mult timp petrecut singur poate contribui la dezvoltarea capriciilor, distragere și lipsă de concentrare crescute [1, 2]. Relațiile cu părinții și alți adulți: schimbarea așteptărilor proprii și ale părinților degradează tiparele anterioare ale relațiilor cu părinții, deseori rezultând conflicte mai mari, mai marea concentrare asupra prietenilor de aceeași vârstă, sporește pe măsură ce tânărul dezvoltă o identitate în afara rolului de copil în familie, deseori refuză afecțiunea fizică, dar totuși are nevoie de ea, interes crescut în luarea deciziilor proprii; beneficii din oportunitățile mărite în luarea propriilor decizii în limitele abilităților curente, tânărul obiectivează mai des la limitările parentale, chiar dacă are nevoie de unele, rezultând conflicte, noile abilități de gândire sunt practicate în utilizarea crescândă a umorului și argumentelor (sau „răspunzând înapoi”) cu părinții și alți adulți, putând genera conflicte, aptitudinile de ascultare ale părinților și educația continuă să fie importante. Relațiile cu semenii: schimbările datorate pubertății și reacțiile semenilor pot degrada relațiile cu aceștia, prietenii încep cu afinități percepute, dar tot mai mult implică împărtășirea valorilor și a încrederii personale, se pot dezvolta grupuri de 3-6

prieteni, de obicei de același gen, generând un mai mare sens al securității; grupurile antisociale pot mări incidența comportamentelor antisociale.

Scopul: evidențierea aspectelor psihofiziologice în adaptarea elevilor din diferite categorii de familie la treapta gimnazială.

Obiective: Stabilirea indicilor antropometrici și a reușitei elevilor proveniți din diferite categorii de familie.

Metodologia cercetării. Cercetarea experimentală a fost realizată în IPLT „Liviu Rebreanu” din municipiul Chișinău. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 90 elevi din clasele a V-a cu vârsta cuprinsă între 10 - 11 ani.

S-a recurs la metoda antropometrică pentru determinarea celor doi indicatori somatometrici principali: talia și greutatea. Valorile medii ale taliei și greutății, calculate la populația luată în studiu, s-au comparat cu mediile orientative antropometrice propuse de OMS.

Tabelul 1. Valori ai indicilor antropometrici (după OMS)

Vârsta	Indici antropometrici			
	Fete		Băieți	
	Masa, kg.	Talia, cm	Masa, kg.	Talia, cm
10-12 ani	37,40±7,06	144,58±7,08	35,44±6,64	143,38±5,72

Determinarea tipului de familie s-a realizat cu ajutorul unui chestionar propus părinților (tutorilor), sau după caz, dirigintelui.

Au fost studiate mediile anuale ale elevilor supuși investigațiilor de la treapta primară clasa a-IV și media semestrului I de la treapta gimnazială, clasa a- V.

Rezultatele investigațiilor. Reușita elevului reprezintă una din manifestări psihofiziologice ale procesului de adaptare. Pentru a determina impactul trecerii la o treaptă nouă de învățare – cea gimnazială – s-au comparat mediile anuale din clasa a IV cu mediile I semestru din clasa a V. Rezultatele sunt reflectate în figura 1.

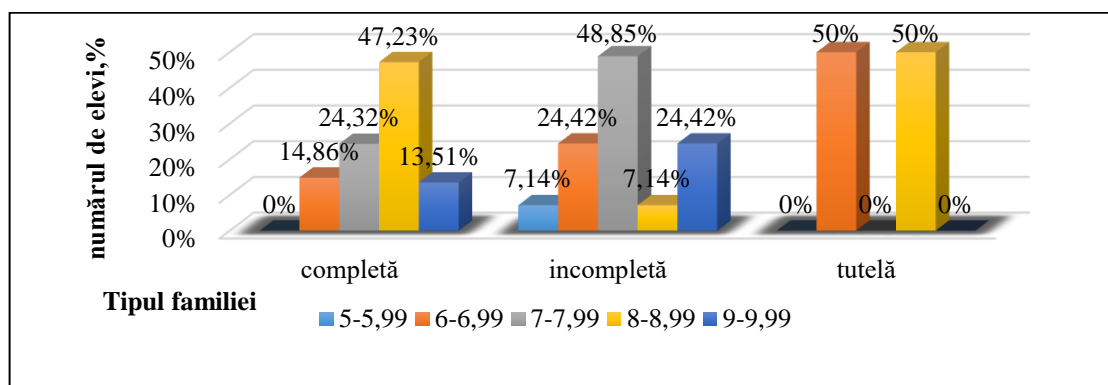


Fig. 1. Media semestrului I (clasa a V) a preadolescenților din diferite tipuri de familii.

S-a constatat, că numărul de copii cu media mare (9-10) este cel mai mare la copiii din familiile incomplete (24,42%), și la copiii din familiile complete (11,51%). Pe 8-9 învață jumătate din copiii lăsați sub tutelă, 7,14% din copiii din familiile incomplete, și 47,23% din copiii crescuți în familiile complete. Totodată, media de 7-8 se înregistrează la majoritatea elevilor din familii incomplete (48,85%) și la 24,32% din copiii crescuți de ambii părinți. Media de 6-7 s-a înregistrat la jumătate din elevii lăsați în grija rudelor, 24,42% din copiii din familii incomplete și 14,86% din copiii cu ambii părinți. Un număr nesemnificativ de elevi (7,14%) cu media de 5-6 s-a depistat numai în rândurile copiilor crescuți de un singur părinte. Astfel, copiii din familii incomplete și lăsați în grija rudelor sunt mai vulnerabili în ceea ce privește rezultatele la învățatura. Totodată, în mod paradoxal jumătate din copiii lăsați sub tutelă au luat o medie de 8-9. Acest fapt ar putea fi explicat prin grija mai mare pe care o au bunicii (rudele) ai unor copii pentru rezultatele școlare a copiilor tutelați.

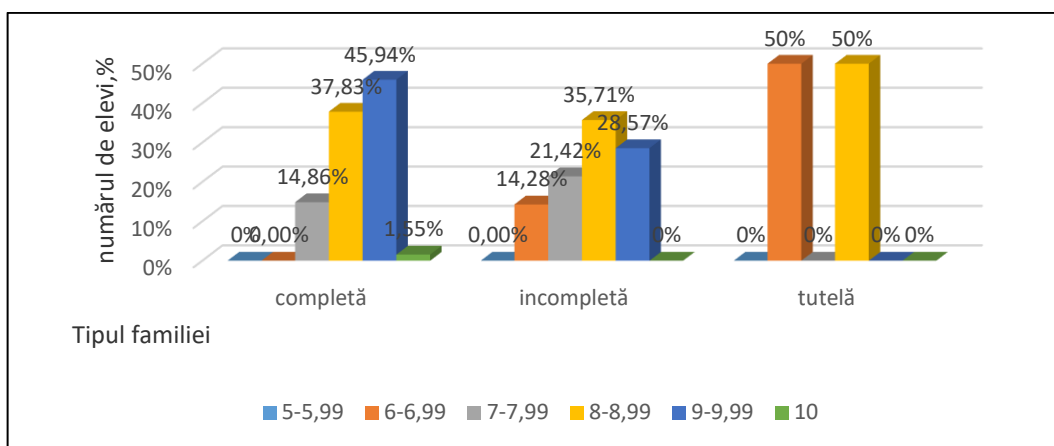


Fig. 2. Media anuală a elevilor din clasa IV-a proveniți din diferite categorii de familii.

S-a constatat, că numărul de copii din clasa IV cu media mare (9-10) este cel mai înalt la copiii din familiile complete (45,94%), și la copiii din familiile incomplete (28,57%). Pe 8-9 învață jumătate din copiii lăsați sub tutelă, 35,71% din copiii din familiile incomplete, și 37,83% din copiii crescuți în familiile complete. Totodată, media de 7-8 se înregistrează la majoritatea elevilor din familii incomplete (21,42%) și la 14,86% din copiii crescuți de ambii părinți. Media de 6-7 s-a înregistrat la jumătate din elevii lăsați în grija rudelor, 14,28% din copiii din familii incomplete și lipsește la copiii cu ambii părinți. Număr de elevi cu media de 5-6 nu s-au depistat. Astfel, copiii din familii incomplete și lăsați în grija rudelor sunt mai vulnerabili în ceea ce privește rezultatele la învățatura. Comparând notele din clasa a IV și V constatăm că în perioada de adaptare la treapta gimnazială scade drasctic numărul de copii cu media 9-10 în familiile incomplete, de la 57% la 24,42%. Totodată, în clasa a V apare și clusterul de copii cu media 5-6 în rândurile elevilor din familii incomplete, pe când în clasa a IV lipseau. Acest fapt denotă un grad de dezadaptabilitate mai sporit în rândul copiilor din familii incomplete.

În intervalul de vârstă cercetat, 10-12 ani, talia și greutatea se caracterizează prin creștere continuă, la ambele sexe.

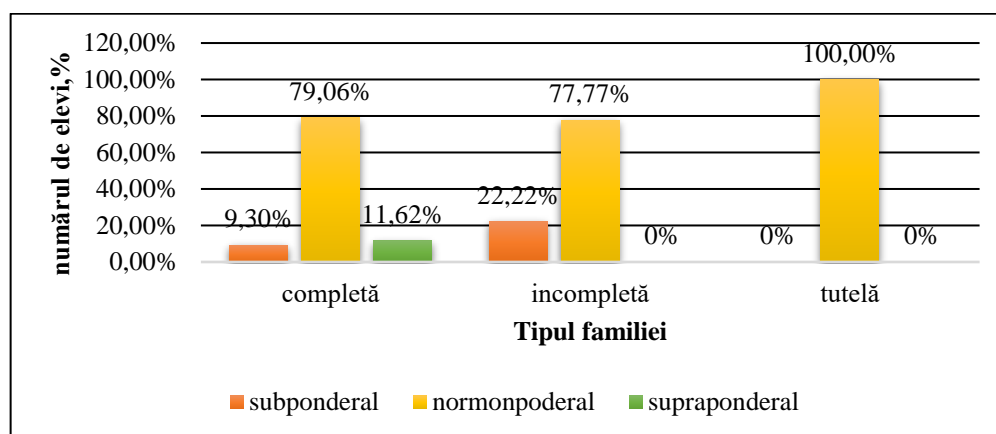


Fig. 3. Indicii antropometrici (masa, kg) la fete din diferite tipuri de familii

Reieșind din datele fig.3. se observă că majoritatea fetelor au IMC normal: 79,06 % sunt din familii complete, 77,77% – din familiile incomplete și 100% din familiile tutelate. Din categoria subponderali 9,30% sunt eleve din familii complete și 22,22% din familiile incomplete, iar în familiile tutelate lipsesc. Copii cu IMC peste normal se atestă doar în familiile complete – 11,62%.

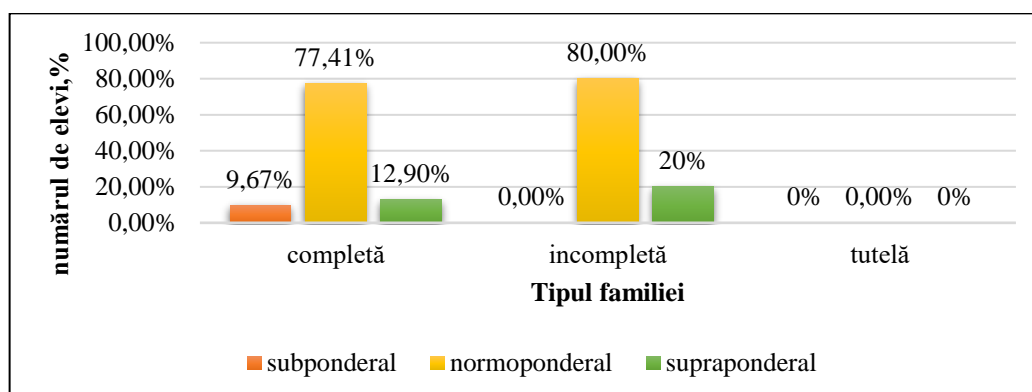


Fig. 4. Indicii antropometrici (masa, kg) la băieți din diferite tipuri de familii

Examinând fig. 4, observăm că majoritatea băieților sunt normoponderali: 77,41% – din familii complete, 80% – din familiile incomplete. Băieții subponderali se regăsesc doar în familiile complete, iar cei cu IMC peste normă – în familiile complete – 12,90% și în cele incomplete – 20%.

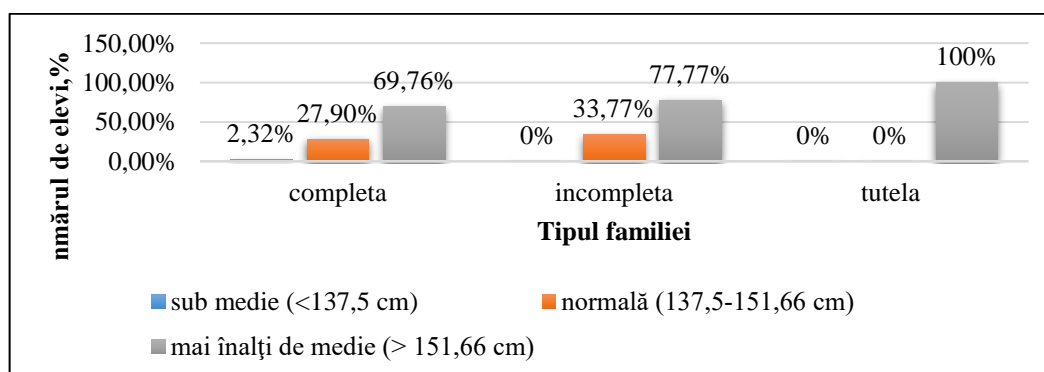


Fig. 5. Indicii antropometrici (talie, cm) la fete din diferite tipuri de familii

Din datele obținute observăm că fete cu statură normală se repartizează astfel: 27,90% sunt din familii complete, 33,77% – din familii incomplete, iar cele cu statură sub medie – doar în familiile complete – 2,32%, fete mai înalte decât media sunt din familii complete – 69,76%, din cele incomplete – 77,77%, și 100% din familiile tutelate.

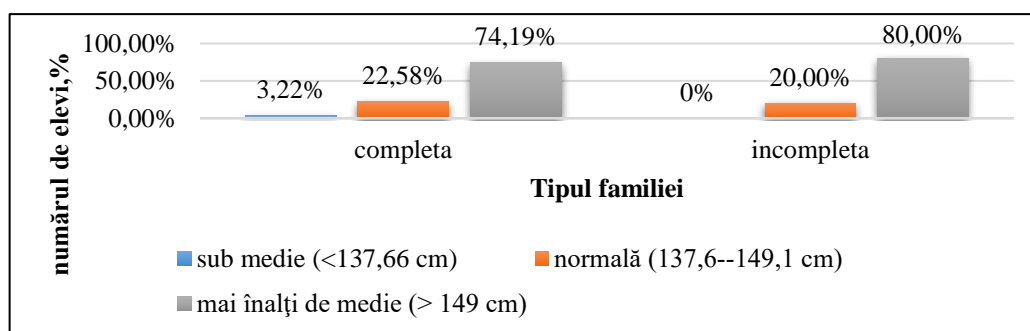


Fig. 6. Indicii antropometrici (tală, cm) la băieți din diferite tipuri de familii

Din datele obținute observăm că băieți cu statură normală sunt: 28,58% în familii complete, 20% în familii incomplete, iar cei cu statură sub medie – doar în familiile complete – 3,22%. Băieți mai înalți decât media sunt: 74,19% din familii complete, 80% din cele incomplete. În familiile cu tutore nu au fost depistați.

Concluzii

Adaptarea elevilor la treapta gimnazială este determinată de tipul familiei în care crește elevul. Astfel, perioada de adaptare decurge mai dificil la copiii din familii incomplete, ceea ce se observă în reușita acestora. S-a constatat o corelație dintre indicele masei corporale IMC și tipul familiei din care provine elevul. Astfel, și la fete, și la băieți se atestă un număr semnificativ de copii supraponderali. Însă, numărul acestora este mai mare în familiile incomplete. Probabil, situația financiară precară a unora din aceste familii influențează rația alimentară, în care predomină glucidele.

Bibliografie

1. Bagiu. R. MS, ISPB, Dezvoltarea fizică a copiilor și tinerilor, 0-18 ani. 1999.
2. Bagiu. R. Corelația unor indici antropometrici cu vârsta și sexul, în adolescența timpurie Universitatea de Medicină și Farmacie „Victor Babeș” Timișoara, Disciplina Igienă Revista de Igienă și Sănătate Publică, vol.57, nr.2/2007 – Journal of Hygiene and Public Health, pp. 6-11.
3. Coașan, A. Inadaptarea școlară – forme de manifestare și modalități de prevenire. Cluj-Napoca, 1980.
4. Coașan, A., Vasilescu, A. Adaptarea școlară. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1988.
5. Crețu, E., Probleme ale adaptării școlare. București: Ed. All, 1999.
6. Manolescu, M. Evaluarea școlară - metode, tehnici, instrumente. București: Ed. Meteor Press, 2005.
7. Neagoe, M., Iordan, A.D. Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002.
8. <https://olnafu.ru/acas%C4%83-%C8%99i-familie/137208-greutatea-%C8%99i-%C3%AE%C4%83%C8%9Bimea-copiilor-tabelul-oms-tabele.htm>

PROPRIA CONFIGURAȚIE A VÂRSTEI SENESCENTEI: EXPLORAREA REPERELOR CONCEPTUALE

DIWO Veronica, doctorand, UST

SILISTRARU Nicolae, prof. univ., UST, Republica Moldova

Rezumat. În acest articol analizăm etimologia și esența conceptului de „senescență”, ceea ce descrie specificul persoanelor de vârsta a treia. Cert este faptul că nu putem evita procesul de îmbătrânire din viața noastră. În momentul în care ne naștem începe procesul de îmbătrânire. Oamenii trebuie să se conformeze etapelor vieții și creșterii, iar schimbarea, de multe ori, poate fi privită ca fiind negativă și neproductivă. Însă fără dezvoltare personală și fizică omul nu poate progresa. Îmbătrânirea se manifestă prin declinul funcționării corpului din punct de vedere fizic, schimbări vizibile în corpul omului, prin pierderea venitului, pensionare, prin pierderea partenerului și a suportului social. Toate acestea sunt asociate cu îmbătrânirea. În schimb, nu toată lumea experimentează aceste schimbări întocmai. Profesioniștii sunt de părere că pentru a înțelege îmbătrânirea trebuie să luăm în considerare nu numai vârsta cronologică a persoanei, adică vârsta pe care o are ci trebuie luate în considerare și circumstanțele diferite și problemele vieții din prisma factorilor fizici și psihosociali.

Cuvinte-cheie: senescență, senectute, gerontologie, bătrân, bătrânețea, îmbătrânire, vârstă înaintată, vârstnicul, persoanele de vârsta a treia, perioada de involuție, stadii de dezvoltare a bătrâneții.

Summary. In this article we analyze the etymology and essence of the concept of "senescence", which describes the specifics of the elderly. What is certain is that we cannot avoid the aging process in our lives. The moment we are born, the aging process begins. People need to conform to the stages of life and growth, and change can often be seen as negative and unproductive. But without personal and physical development man cannot progress. Aging is manifested by the decline in physical functioning of the body, visible changes in the human body, loss of income, retirement, loss of partner and social support. All of this is associated with aging. However, not everyone experiences these changes exactly. Professionals believe that in order to understand aging, we must take into account not only the chronological age of the person, ie his age, but also the different circumstances and problems of life in terms of physical and psychosocial factors.

Keywords: senescence, old age, gerontology, old age, old age, aging, old age, the elderly, the elderly, the period of involution, stages of development of old age.

Introducere

Situația demografică contemporană în Republica Moldova și tendințele care prefigurează nu pot asigura dezvoltarea durabilă țării. Acestea sunt concluziile studiului „Îmbătrânirea populației în Republica Moldova: consecințe economice și sociale” elaborat de un grup de savanți de la ASM în frunte cu academicianul Gheorghe Paladi [12].

Societatea are metode de a „decide” ce persoane sunt considerate a fi în vârstă prin redarea informațiilor despre planuri după pensionare, reduceri la plata impozitelor, oferte de călătorie la

prețuri onorabile etc. Vârsta de 65 de ani și peste este definită ca fiind vârsta vârstnicului. Este vârsta la care persoana începe să primească beneficii de la stat. Deși abordarea din prisma cronologică este cea mai simplă pentru administratorii serviciilor sociale, se consideră a fi deficitară pentru că nu reflectă compoziția populației îmbătrânite. Numărul populației vârstnice este în creștere. Problema cu care se confruntă societatea noastră este lipsa instituțiilor care să adăpostească, ajute oamenii de vârsta a treia. Un ajutor specializat ar include interacțiunea cu aceștia ținând cont de biografia fiecăruia. Individul la vârsta a treia nu mai este interesat de capacitatea sa de muncă pentru a-și defini șinele, prin urmare, își acceptă limitele fizice și învață să se obișnuiască cu gândul morții în timp ce apelează la religie/spiritualitate.

Mosher-Ashely, într-un studiu realizat de 298 de subiecți vârstnici în America care au fost tratați de centrele medicale pentru probleme mentale, observă trei tipuri predominante de probleme în rândul clienților vârstnici: *conflictele din familie; sănătate fizică scăzută și sentimentul că nu erau în controlul propriei lor vieți* [2, p. 111].

Oamenii asociază adesea îmbătrânirea cu pierderea capacităților senzoriale și cu schimbările de mobilitate; totuși, pentru majoritatea persoanelor în vârstă, aceste schimbări nu sunt nici atât de împovărătoare, nici atât de evidente pe cât ne-am putea imagina. După ce au făcut față cu succes evenimentelor de-a lungul vieții, persoanele în vârstă dau semne, fizic și emoțional, de rezistență. Confirmarea acestui fapt se reflectă în credințele asiaticilor și ale locuitorilor insulelor din Pacific, care văd vârstnicii „*ca pe cei care iau deciziile în familie și sunt depozitarii înțelepciunii familiale și culturale*”. Pe măsură ce îmbătrânesc, oamenii acumulează experiențe, își formează o perspectivă mai amplă și dețin cunoștințe adunate într-o viață [8, p. 279].

Procesul de desacralizare, ce a invadat toate compartimentele vieții actuale, afectează și vârsta senescenței, acompaniindu-se deopotrivă de efecte negative și pozitive. Fenomenul este posibil deoarece prin însăși fibra ei intimă de ființare, senectutea sintetizează umbre și lumini, adică deopotrivă o regresie în plan bio-psiho-social, dar și un supliment de cunoaștere, experiență și raportare axiologică, și uneori chiar mai multă serenitate și înțelepciune. Cert este că, în țările dezvoltate, a sporit în mod sugestiv speranța de viață, vârstnicii constituind categoria populațională ce înregistrează ritmul cel mai alert de creștere [4; 13].

În secolul XXI, perioada bătrâneții este caracterizată prin declinul persoanei și nicidecum prin apogeul acesteia, cum erau percepuți bătrânii în Antichitate. Oamenii pot fi considerați vârstnici din cauza unor schimbări apărute în activitățile sau rolurile lor sociale. Spre exemplu, pot fi considerate persoane vârstnice atunci când devin bunici sau atunci când încep să facă mai puține lucruri decât înainte sau activități diferite, specifice perioadei de pensionare. Cele mai multe țări, conform datelor OMS, au acceptat vârsta cronologică de 65 de ani ca o definiție a persoanei vârstnice. „*Conform reglementărilor actuale, sunt considerate persoane vârstnice cei care au împlinit vârsta de*

pensionare stabilită prin legislația în vigoare a fiecărei țări (la nivel european, vârstele standard de pensionare fiind cuprinse între 60 și 65 ani). Noile direcții ale Uniunii Europene preconizează ca pe viitor vârsta standard de pensionare, la nivel european, să fie de 65 ani, atât pentru bărbați, cât și pentru femei” ... „în țările dezvoltate, limita de vârstă pentru pensionare este de 65 de ani, fiind considerată o vârstă înaintată, dar în același timp este considerată mai degrabă un drept” [14, p. 46].

Scopul cercetării constă în elucidarea aspectelor conceptuale privind specificul vârstei senescentei.

Rezultate și discuții

Etimologia cuvântului „bătrân” provine din limba latină (*veteranus = betranus*). Latinescul *veteranus* s-a transformat în *betranus*, iar odată cu formarea limbii române s-a transformat în „bătrân”. Există însă o multitudine de alți termeni, atât în limba engleză, cât și în limba română, care sunt utilizați pentru a desemna o persoană considerată „bătrână” [10, p. 158].

Noțiunea de „vârstă înaintată” se utilizează pentru acea perioadă din viața omului care urmează după maturitate și ține până la sfârșitul existenței sale. Persoana este numită „vârstnic”, iar această perioadă mai este numită și **vârsta a treia, perioada de involuție, perioada de bătrânețe sau senescență**. Conform DEX (1998), „vârstnicul” este „acea persoană care trăiește de mulți ani, trecută de epoca tinereții, care este înaintată în vârstă”. În societatea românească actuală, atunci când menționăm cuvântul „vârstnic”, ne gândim la o persoană de peste 60 de ani, care a ajuns la vârsta pensionării. De cele mai multe ori, termenul este asociat cu diminuarea abilităților fizice și uneori chiar psihice.

Un recent inventar statistic acreditează ideea sporirii procentului de vârstnici în rândul populației generale din unele țări (Franța – 21%, Anglia – 19%, Olanda – 16%). Conform datelor furnizate de P. Mitu (1997), pentru țara noastră, în anul 2000, se anticipa atingerea unui procent de 17%. Mai apoi, prognozele demografice ONU estimau că, în anul 2020, ponderea populației vârstnice se va cifra la 22%, fiind mai accentuată la sexul feminin decât la cel masculin.

Mai mult, dacă în secolul al XVIII-lea, **media vieții** nu depășea 30 ani, astăzi ea atinge, *la femei, 82 de ani, iar la bărbați, 74 de ani*, ceea ce înseamnă că, tot mai mult, „omul își adjudecă parcele de eternitate” [1, p. 5].

Data fiind această stare de lucruri, OMS a plasat printre imperativele timpului nostru, alături de problema maladiilor cardiace, a cancerului, a Sidei, a alcoolismului, și fenomenul îmbătrânirii. Fără îndoială, explorarea lucidă și realistă a vârstei senescentei este ecranată și *infestată* de persistențele unor stereotipuri, mai mult sau mai puțin desuete, dar și de o serie de dificultăți metodologice, întrucât probele de investigație sunt croite și etalonate pentru vârstele anterioare (îndeosebi pentru tinerețe și etapa adultă). Desigur, **vârsta a treia are propria sa configurație, o configurație inconfundabilă**, când așteptările și dorințele care au dat contur etapelor anterioare

trebuie proscrise pentru a-ți asuma sapiențial și demn eroziunile implacabile ale vârstei, dar, mai ales, pentru a descoperi în viață noi sensuri și nuanțe, capabile să irige neobosit respectul de sine și un nou activism compensator. Altfel spus, bătrânețea este un anotimp firesc al vieții, care poate oferi timpul propice unei surprinzătoare evoluții personale, dacă învățăm să o cucerim [9, p. 86].

O problemă încă disputată o constituie precizarea datei ce marchează debutul senescentei. Chestiunea se complică din multiple considerente, inclusiv pentru că fiecare individ are propriul său ritm de îmbătrânire, atât general, cât și al fiecărui organ luat separat și, respectiv, al fiecărui proces psihic (de unde și ideea că decalajul transversal continuă să fie prezent și în această etapă a vieții). Există mai multe cauze care explică starea respectivă de lucruri: bagajul genetic, factorii de mediu și factorii patologici. Opinia cea mai vehiculată în literatura de specialitate operează distincția între: o fază de pre-senescență (46-60 ani sau 50-65 ani) și una de senescență (după 60 sau 65 ani). Nu lipsesc nici opiniile care plasează debutul perioadei geriatrice la 70 de ani sau chiar 75 ani. Desigur, dacă privim lucrurile din perspectiva vârstei de pensionare, etatea de 65 de ani reunește cele mai multe sufragii (fiind inclusiv cea validată de ONU). Se vorbește și de tipuri fundamentale de îmbătrânire, în care se încadrează toți indivizii: îmbătrânire fiziologică, îmbătrânire ne-fiziologică și îmbătrânire patologică [7; 16].

Organizația Mondială a Sănătății consideră că: persoane în vârstă sunt persoanele cu vârste cuprinse între 60 și 74 de ani; persoane bătrâne sunt persoanele cu vârste cuprinse între 75 și 90 de ani; persoane foarte bătrâne sunt persoanele cu vârste de peste 90 de ani. În concepțiile medico-sociale franceze se vorbește de: vârsta a treia: după 65 de ani (la noi corespunde vârstei pensionării bărbaților); vârsta a patra: după 80 de ani. Cea mai uzuală formă de clasificare a bătrâneții cuprinde: stadiul de trecere spre bătrânețe: de la 65-75 de ani; stadiul bătrâneții medii: 75-85 ani; stadiul mării bătrâneți: peste 85 de ani. Americanii clasifică persoanele de vârsta a treia astfel: *bătrâni tineri* – sunt persoanele cu vârste cuprinse între 65 și 75 de ani; *bătrâni-bătrâni* – sunt persoanele cu vârste mai mari de 75 de ani [11, p. 1046].

Cercetătoarea din România *Tinca Crețu*, în manualul *Psihologia vârstelor*, menționează faptul că *îmbătrânirea* este un proces biologic complex, determinat genetic și modulată de mediu. Îmbătrânirea nu este o stare statică, de expectație pasivă, ci o perioadă de noi adaptări și transformări. *Tinca Crețu* identifică următoarele stadii ale bătrâneții:

- *Stadiul de trecere* (65 - 70/75 de ani) – încetarea activității profesionale, menținerea unei sănătăți bune, valorificarea experiențelor de viață, implicarea în activități casnice și familiale ori culturale și sociale.
- *Prima bătrânețe* (70/75 - 80 de ani) – conștientizare puternică a declinului fizic și psihic, restrângerea cercului relațional, criza identitară generată de sentimentul inutilității și al lipsei de importanță pentru celălalt.

- *A doua bătrânețe* (80 - 90 de ani) – nevoi multiple, dependența de ceilalți pentru satisfacerea acestora, diminuarea până la dispariție a autonomiei personale, dar și necesitatea de a fi supravegheat.
- *Marea bătrânețe sau bătrânețea târzie* (peste 90 de ani) – probleme acute de sănătate, deteriorări ale funcționalității psihice, tulburări de memorie, stări depresive, până la pierderea totală a identității de sine [3].

În ceea ce privește tipologia bătrânului, se descriu două tipuri:

- *bătrânețe fiziologică*, manifestată printr-o stare de euforie senină, lipsită de griji, surzătoare, mulțumită de sine și de lumea înconjurătoare, bine adaptată la realitate;
- *bătrânețe rea, urâtă, grea, apăsătoare, cu o stare de instabilitate, amărăciune*, umbrită de nefericire, cu un sentiment al nenorocirii care apasă individul aflat în declin și care-i face să sufere și pe cei din jurul acestuia [5, p. 175].

În acest context, identificăm caracteristicile esențiale ale bătrânului, conform Tabelului nr. 1.

Tabelul 1. Caracteristicile esențiale ale bătrânului [ibidem, p. 175]

Bătrânul se distinge prin următoarele caracteristici		
1. încetinirea și diminuarea generală a vitalității	2. o deplasare a reacțiilor personalității de la extraversie către introversie	3. diminuarea gândirii creative și a facultății de învățare
4. motivațiile devin din ce în ce mai monotone	5. emotivitatea și afectivitatea sunt mai slabe, mai șterse	6. apare o accentuare a particularităților de caracter
7. apar apatia și egocentrismul	8. gândirea suferă o regresie de tip infantil	9. facultatea de a se concentra un timp mai îndelungat scade
10. sensibilitatea și percepțiile sunt mai slabe, mai șterse	11. se diminuează acuitatea senzorială (văz, auz, pipăit, gust, miros)	12. se produce o diminuare a memoriei
13. modul de a reacționa la situațiile noi are un caracter rigid, stereotip	14. sentimentele superioare și morale se șterg, fiind înlocuite cu egoismul, avariția și lăcomia	15. Apare stresul legat de pensionare; se dezvoltă sentimentul de singurătate, din cauza relațiilor de comunicare

Până în anii 1950, sociologii și psihologii explicau faptul că traiectoria cursului vieții este relativ predictibilă, că fiecare stadiu al vieții include caracteristici universale în societate, asumate ca „realități general umane: *copiii* sunt slabi, inocenți și dependenți, *adolescenții* sunt rebeli și dificili, *adulții tineri* se focalizează pe profesie și familie, *adulții maturi* parcurg sinuos criza vârstei de mijloc, iar *vârstnicii* sunt bolnavi, retrași din societate, conștienți de (și consolați cu) proximitatea morții. Dar această perspectivă socio-psihologică s-a schimbat dramatic în următoarele decenii, translatându-se spre viziunea etno-centristă [6, p. 117].

În sinteză, asistăm în ultimii ani la o schimbare a imaginii sociale a bătrâneții tocmai din cauza combinării unor factori [15, p. 347]: o abordare culturală mai deschisă; studii empirice cu caracter gerontologie și geriatrie care au dus la apariția unor concepții despre îmbătrânire ca o trecere care presupune dezechilibre și noi echilibre.

Concluzii

1. Bătrânețea este etapa terminală a vieții, inclusiv a rutei profesionale active. Se mai numește vârsta a treia.
2. Datorită modificărilor nivelului de trai, a revoluției medicale, a igienei preventive și a vieții active mai complexe, durata vieții active a crescut în diferite țări și bătrânețea a devenit o vârstă mai activă și mai angajată social decât înainte cu 50-60 de ani.
3. Fiind o perioadă de involuție și deteriorare inegală dar progresivă, bătrânețea se caracterizează printr-o scădere sinuoasă pe lângă capacitățile vitale, fizice și biologice și a celor psihologice.
4. Între 65-70 ani se consumă o perioadă de adaptare legată de ieșirea din profesie.
5. Între 70-80 ani se instalează treptat bătrânețea propriu zisă, după 80 de ani se intră în bătrânețea avansată până la 90 ani, iar după aceea are loc marea bătrânețe. Social bătrânețea este o vârstă protejată legal în țările civilizate.

Bibliografie

1. Boia, L. Mitul longevității. București: Humanitas, 1999, 184 p. ISBN: 973-50-0011-3.
2. Boteanu, M. Comunicare interpersonală în asistența socială. București: Universitară, 2012, 183 p.
3. Crețu, T. Psihologia vârstelor. Ed. a III-a rev. și ad. Iași: Polirom, 2016. 392 p.
4. Diac, G. Reprezentarea socială a bătrâneții. În: Revista de Psihologie, nr. 4-5, 1996.
5. Enăchescu, C. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom. 2004, 404 p. ISBN 973-681-746-6.
6. Iluț, P. Dragoste, familie și fericire. Spre o sociologie a seninătății. Iași: Polirom, 2015, 339 p.
7. Mateescu, R. Bazele fiziologice ale gerontoprofilaxiei. Timișoara: Helicon, 1996
8. Miley, K.-K. O'melia, M., Dubois, B. Practica asistenței sociale. Iași: Polirom, 2006, 619 p.
9. Munteanu, A. Psihologia vârstelor adulte și ale senectuții. Timișoara: Eurobit, 2004, 227 p.
10. Neamțu, G. Enciclopedia asistenței sociale. Iași: Polirom, 2016, 995 p. ISBN 978-973-46-6155-8.
11. Neamțu, G. Tratat de asistența socială. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2011, 1340 p.
12. Paladi, Gh., Gagauz, O., Penina, O. Îmbătrânirea populației în Republica Moldova: consecințe economice și sociale. Chișinău, 2006.
13. Salade, S. În centrul atenției: vârsta a treia. În: Revista de Psihologie, nr.1, 1997. ISSN 0034-8759.
14. Stanciu, C. Noțiuni introductive în asistența socială gerontologică. Timișoara: Solness, 2008.
15. Zani, B., Palmonari, A. Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003, 420 p.
16. Finch, C.E., Schneider, E.L. Biology of Aging, Aging and Geriatric Medicine, part III. În: Benett J.C., Plum F. Cecil Textbook of Medicine, W.B. Saunders Company. 1996.

NEGOCIEREA ÎN CONTEXTUL CONFLICTELOR INTERPERSONALE ȘI INTRAGRUPALE

DRAMBĂ Simona-Mihaela, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,
profesor consilier școlar, CJRAE, Botoșani, România

Rezumat. *În contextul negocierii, urmărirea obiectivelor relevante poate predispuce la activarea gândirii contrafactice. Atunci când persoanele prezintă gânduri contrafactice, acestea sunt rezultate imagistice potențiale care diferă de rezultatul care a avut loc. Gândirea contrafactuală are avantaje și dezavantaje. Persoanele care se angajează în gândirea contrafactuală se deschid spre a privi evenimentele din diferite perspective, stimulând creativitatea, urmând o cale diferită în viitor și fiind proactivi. Fiecare dintre schimbările de mai sus este importantă, deoarece ajută indivizii să învețe, să crească și să își evalueze acțiunile. Lucrarea prezintă activarea contrafactuală în situația acceptării primei oferte, dar și impactul avut de folosirea ancorelor fantomă în negociere, plecând de la ipoteza că ofertele însoțite de ancore fantomă vor duce la contraoferte mai avantajoase și la o ofertă finală mai bună.*

Abstract. *In the context of negotiation, the pursuit of relevant objectives may predispose to the activation of counterfactual thinking. When people present counterfactual thoughts, these are potential imaging results that differ from the result that occurred. Counterfactual thinking has its advantages and disadvantages. People who engage in counterfactual thinking are open to looking at events from different perspectives, stimulating creativity, following a different path in the future, and being proactive. Each of the above changes is important because it helps individuals learn, grow, and evaluate their actions. The paper presents the counterfactual activation in the situation of accepting the first offer, but also the impact of using phantom anchors in negotiation, starting from the hypothesis that the offers accompanied by phantom anchors will lead to more advantageous counter-offers and a better final offer.*

Cuvinte-cheie: *conflict, negociere, gândire contrafactuală, ancore fantomă în negociere*

Keywords: *conflict, negotiation, counterfactual thinking, phantom anchors in negotiation*

Introducere

Conflictul apare ca urmare a tendinței uneia dintre părțile implicate, persoană sau grup de persoane, de a-și impune punctul de vedere sau interesele proprii [20]. În forma sa clasică, conflictul implică atitudini și comportamente antagonice. În ceea ce privește atitudinile, părțile implicate cultivă antipatia reciprocă și dezvoltă stereotipuri negative despre oponenti. În unele grupuri, conflictul este stăpânit printr-o atitudine de colaborare care ține tensiunea la nivel minim, însă în altele, conflictul este ascuns sau reprimat, nefiind evident [19]. Gândirea contrafactuală se realizează de-a lungul liniilor „ce ar fi dacă” și „dacă ar fi doar”. Atunci când persoanele prezintă

gânduri contrafactice, acestea sunt rezultate imagistice potențiale care diferă de rezultatul care a avut loc. De exemplu, cineva care intră într-un conflict violent cu un coleg se poate gândi la ce s-ar fi întâmplat dacă nu ar fi trimis mesaje răutăcioase în ultima perioadă.

Gândirea contrafactuală poate fi atât pozitivă, cât și negativă. Alternative mai bune sunt denumite contrafactice ascendente; alternative mai proaste sunt denumite contrafactice descendente. Aceeași persoană care a rămas în conflict ar putea, de asemenea, să se plângă dacă conflictul ar degenera în amenințări și violență. Gândirea contrafactuală implică pur și simplu imagistica unor rezultate alternative, la situații care s-au petrecut deja, fie în bine, fie în rău.

La fel ca majoritatea lucrurilor din viață, gândirea contrafactuală are avantaje și dezavantaje. Potrivit Psych Central, cei care se angajează în gândirea contrafactuală se deschid spre a privi evenimentele din diferite perspective, stimulând creativitatea, urmând o cale diferită în viitor și fiind proactivi. Fiecare dintre schimbările de mai sus este importantă, deoarece ajută indivizii să învețe, să crească și să își evalueze acțiunile.

De exemplu, cineva care poate privi un dezacord din perspectiva părții opuse ar putea vedea ce ar fi putut face diferit. O persoană care poate gândi mai creativ și, prin urmare, poate face pași suplimentari, mai proactivi în viitor, este mai probabil să meargă mai departe în viață decât cineva care rămâne blocat.

Activarea contrafactuală în situația acceptării primei oferte. De regulă, negocierea este un proces de durată, iar în cazul în care miza este ridicată se poate transforma într-un veritabil război de atriție. Un negociator se așteaptă ca prima lui ofertă să fie respinsă, ce se întâmplă însă dacă este acceptată?

Galinsky și colaboratorii [8] și-au propus să investigheze activarea contrafactuală previzibilă într-un astfel de scenariu, tendința celor care își văd prima ofertă acceptată să genereze contrafactice ascendente. Amatorii de chilipiruri adoră să obțină obiectul dorit, însă apreciază la fel de mult negocierea în sine, faptul că trebuie să târguiască pentru un preț cât mai bun.

Oricine a sunat pentru un produs în urma unui anunț cu preț 'ușor negociabil' și a obținut un 'da' sec în urma primei oferte făcute are o satisfacție diminuată, se gândește că ar fi putut obține o înțelegere mai bună.

Este vorba despre "blestemul câștigătorului" [2, 14, 15, 17], explicat de informația asimetrică: vânzătorul știe ce preț urmărește să obțină, însă cumpărătorul riscă să fie chinat de remușcări, să se gândească că ar fi putut obține mai mult. Chiar dacă prețul în sine este rezonabil, gândurile contrafactice pot face o persoană care se descurcă în mod obiectiv mai bine decât alții să fie mai puțin satisfăcută decât cei care au avut rezultate mai proaste. Iar, într-o situație de negociere în care prima ofertă îți este acceptată, în mod teoretic ai câștigat negocierea. Acest fenomen a fost observat și la medaliații cu argint de la olimpiadă, care raportau o satisfacție mai proastă în comparație cu medaliații cu bronz [13].

În mod evident, saliența contrafactuală a unei medalieri cu aur îi făcea să se simtă mai nefericiți, față de medaliații cu bronz care se gândeau că ar fi putut la fel de bine să nu obțină vreo medalie. În context școlar, în cazul unui conflict izbucnit pe fondul acordării unei note la o anumită disciplină, dacă elevul solicită un punct bonus și îi este acceptat, va fi cuprins de sentimentul de regret că ar fi putut solicita chiar mai mult.

În negociere, a face prima ofertă este un pas important pentru că acționează ca o ancoră în jurul unei sume care este mai convenabilă pentru cine ia inițiativa. Efectul de ancorare este o euristică folosită în luarea deciziilor, un bias cognitiv în urma căruia indivizii iau decizii marcate de incertitudine, prin ajustare la alte sume, ancore [11].

Galinsky & Mussweiler [7, 9] au folosit ca variabilă independentă în cercetarea lor persoana care face prima ofertă (cumpărător sau vânzător) și au descoperit că, atunci când cumpărătorul face prima ofertă, achiziționează produsul dorit la un preț semnificativ mai mic față de cumpărătorii care așteaptă mai întâi să audă prețul dorit de vânzător. Rezultatele sunt aceleași și pentru vânzători.

Ancorele fantomă. Negociatorii cu experiență cunosc intuitiv efectul de ancoră pe care îl are prima ofertă. De aceea, unii dintre ei folosesc ceea ce este cunoscut în literatură ca ancoră "fantomă". Nazli Bhatia și colaboratorii (2018) și-au propus să verifice impactul avut de folosirea ancorelor fantomă în negociere, plecând de la ipoteza că ofertele însoțite de ancore fantomă vor duce la contraoferte mai avantajoase și la o ofertă finală mai bună, din perspectiva vânzătorului. Autorii au în vedere percepția interpersonală în negociere, faptul că un negociator binevoitor transmite încredere și i se răspunde în același mod [10, 12].

O ofertă însoțită de o ancoră fantomă apare ca o concesie, un semn de bunăvoință, ceea ce ar putea determina contraoferte mai favorabile. De asemenea se pare că negociatorii care folosesc ancorele fantomă și subliniază cât de mult îi costă pe ei concesia făcută sunt percepuți ca fiind mai manipulatori și primesc contraoferte mai agresive, comparativ cu negociatorii care cadrează concesia din ancora fantomă ca fiind benefică pentru celălalt [3].

În modelul folosit de Bhatia și colaboratorii, efectul prezumat al ancorelor fantomă este media de percepția interpersonală (negociator manipulator vs binevoitor), iar percepția interpersonală depinde de context, în ce măsură concesia este văzută ca fiind adevărată sau falsă (ceea ce presupune existența unui standard obiectiv pentru comparație, o negociere axată pe cooperare).

În cadrul conflictelor interpersonale și intragrupale din mediul școlar, ofertele însoțite de ancore fantome duc la contraoferte mai puțin agresive, însă cu un cost în planul percepției interpersonale: cel care folosește oferta fantomă este văzut ca fiind mai manipulator. O explicație ar putea fi legată de setul mental cognitiv specific celor care aud oferta fantomă. Aceștia devin mai binevoitori într-adevăr datorită concesiei făcute, însă în același timp există o altă variabilă mediatore a efectului.

Gândirea contrafactuală care apare în această situație, faptul că din startul negocierii cealaltă parte simulează o realitate mentală, se gândește că lucrurile s-ar fi putut termina mai rău. Efectul de

contrast implicat de setul mental contrafactual (o negociere care s-ar fi putut termina mai prost vs o negociere în care rezultatul este mai bun) contribuie la oglindirea bunăvoinței negociatorului care face oferta însoțită de ancora fantomă. Contrafactualurile pentru negociatorii lipsiți de putere. Atuările pe care le are un negociator înainte de începerea negocierii reprezintă sursa sa de putere, modalități de presiune pe care le poate folosi pentru a influența discuțiile în direcția dorită.

Literatura de specialitate, dar și practica, arată că un negociator care are alternative puternice anterioare procesului de negociere are șanse mai mari să își atingă scopurile, deoarece acestea funcționează ca pârgii care permit negociatorului să ceară mai mult [6]. În viața reală, existența altor opțiuni în afară de cele care fac obiectul negocierii reprezintă, de multe ori, o excepție. Absența alternativelor, anterioară negocierii, duce la aspirații mai scăzute (Wong, 2014), afectează încrederea (Schaerer et al, 2015) și dorința de a negocia (Magee, Galinsky & Gruenfeld, 2007). Puterea unui negociator este conceptualizată prin BATNA: Best Alternative to a Negotiated Agreement (Cea mai bună Alternativă la o Înțelegere Negociată). Un negociator cu o BATNA mai bună are din start o serie de avantaje: are un stil de negociere mai agresiv, mai competitiv [16], își asumă mai multe riscuri [1], cer mai multe de la oponentul lor [4] și evident sunt mai ambițioși.

Negociatorii lipsiți de putere eșuează din cauza faptului că își propun să obțină puțin și fac oferte lipsite de ambiție [9]. Ce s-ar întâmpla dacă cineva care intră într-o negociere fără să aibă vreun as în mânecă ar fi făcut să se gândească la faptul că ar putea obține mai mult, la fel ca negociatorii care au puterea? Este întrebarea pe care și-au pus-o Scherer și colaboratorii (2018), plecând de la constatarea empirică conform căreia identificarea unor alternative exterioare situației de negociere reprezintă cea mai bună modalitate prin care un negociator își consolidează puterea într-o situație de negociere distributivă [18]. Cercetătorii în cauză se bazează și pe importanța funcțională a simulării mentale, respectiv a gândirii contrafactuală, așa cum a fost evidențiată de Epstein & Roese [5].

Concluzie

Gândirea contrafactuală, dar și ancorele fantomă pot influența succesul unei negocieri, ceea ce poate fi extrapolat și în practica educațională.

Bibliografie

1. Anderson & Galinsky. Power, optimism, and risk-taking. *European Journal of Social Psychology*, 36(4), 511–536. 2006. <https://doi.org/10.1002/ejsp.324>.
2. Bazerman M. H. , & Samuelson W. F. I won the auction but don't want the prize. *Journal of Conflict Resolution*, 27, 1983. 618-634.
3. Bhatia N., Chow R.M. & Weingart, L.R. Your Cost or My Benefit? The Effects of Concession Frames in Negotiation, 2018 <https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774/59085/data/paper20180705.pdfsequence1>

4. De Dreu. Coercive power and concession making in bilateral negotiation. *Journal of Conflict Resolution*, 39(4), 646–670. 1995. <https://doi.org/10.1177/0022002795039004003>.
5. Epstude & Roese. The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 168–192. 2008 <https://doi.org/10.1177/1088868308316091>.
6. Fisher Ury & Patton. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*, 3rd ed. New York, NY: Penguin Books, 2011.
7. Galinsky, A. D., & Mussweiler T. First offers as anchors: The role of perspective taking and negotiator focus. *Journal of Personality & Social Psychology*, 2001.
8. Galinsky, A.D., Seiden, V.L., Kim, P.H. The Dissatisfaction of Having Your First Offer Accepted: The Role of Counterfactual Thinking in Negotiations, 2002. <https://doi.org/10.1177/0146167202282012>.
9. Galinsky, Ku & Mussweiler. To Start Low or To Start High?: The Case of Auctions Versus Negotiations, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01667.x>.
10. Gunia, B., Brett, J. M., Nandkeolyar, A., Kamdar, D. Paying a Price: Culture, Trust, and Negotiation Consequences (July 11, 2011). *Journal of Applied Psychology*, Forthcoming, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1883450>.
11. Klein, R. A., Ratliff, K. A., Vianello, M., Adams, Jr R. B., Bahník, Š., Bernstein, M. J., Cemalcilar, Z. Investigating variation in replicability: A „many labs” replication project. *Social psychology*, 45(3), 142. 2014.
12. Mayer, D, Shoorman. An Integrative Model of Organizational Trust, *The Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 3 (Jul., 1995), pp. 709-734.
13. Medvec, V. H., Madey, S., Gilovich, T. D. When less is more: Counterfactual thinking among Olympic medallists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1995. 603-610.
14. Neale, M. A., Bazerman, M. H. *Cognition and rationality in negotiation*. New York: Free Press. 1991.
15. Samuelson, W. F., Bazerman, M. H. Negotiation under the winner’s curse. In: V. Smith (Ed.), *Research in experimental economics*. Vol. 3. Greenwich, CT: JAI. 1985.
16. Sassenberg. Social power makes the heart work more efficiently: Evidence from cardiovascular markers of challenge and threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 371–374, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.06.014>.
17. Thaler, R. H. *The winner’s curse: Paradoxes and anomalies of economic life*. N. York: Free Press. 1992
18. Thompson și colaboratorii. Negotiation. *Annual Review of Psychology*, Vol. 61:491-515, 2010. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100458>.
19. Tiuzbbaian, R.D., Tiuzbaian, I.N. Conflictul în organizațiile școlare. *Analele Universității Constantin Brâncuși*, 2010. Disponibil la: http://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2010-01/6_RAMONA_DANIELA_TIUZBAIAN.pdf.

PROBLEMELE CU CARE SE CONFRUNTĂ COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

DRUGUȘ Olga, doctorandă, Școala Doctorală UPS „I. Creangă”,
CDS în IP Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. *Educația în general, dar și educația incluzivă, ca proces intenționat, conștient și activ, reprezintă acțiunea de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, orientată în mod explicit spre atingerea unor finalități concrete exprimate în termeni de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini, valori, comportamente. Această acțiune extrem de complexă se realizează în cadrul activității didactice, bazându-se pe un sistem de legități, principii, norme și reguli și ține nemijlocit de competența cadrelor didactice care vizează proiectarea și realizarea corectă a instruirii, asigurând calitatea procesului educațional, ținând cont de individualitatea fiecărui copil. Puși în fața sarcinilor de instruire, foarte des, elevii cu DÎ, întâmpină obstacole, greutăți, au probleme în parcurgerea materialelor, în asimilarea conținuturilor, în rezolvarea exercițiilor, problemelor.*

Abstract. *Education, but also inclusive education, as an intentional, conscious and active process, represents the action of transformation in a positive and long-term sense of the human being, explicitly oriented towards the achievement of concrete finalities expressed in terms of knowledge, capacities/abilities, attitudes, values, behaviors. This extremely complex action is carried out within the teaching activity, based on a system of legalities, principles, norms and rules and is directly related to the competence of the teachers aimed at designing and carrying out the correct training, ensuring the quality of the educational process, taking into account the individuality of each child. Faced with training tasks, very often, students with learning difficulties, encounter obstacles, difficulties, have problems in going through materials, in assimilating contents, in solving exercises, problems.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educative speciale, dificultăți de învățare, școala incluzivă.*

Keywords: *special educational needs, learning difficulties, inclusive school.*

Incluziunea copiilor cu CES devine una dintre cele mai stringente probleme psihopedagogice actuale. Majoritatea autorilor, ce au investigat diverse aspecte ale problemei, au demonstrat prioritățile incluziunii, condițiile de organizare, efectele negative și pozitive ale acestui proces, posibilitățile de dezvoltare. Școala incluzivă din R.Moldova este o confirmare a tendinței de racordare la exigențele politicilor educaționale globale și de afirmare a valorilor democratice. Evident, orice schimbare în educație este însoțită de inovație, creativitate, dar și de dificultăți, frustrări, reticențe. De cele mai dese ori suntem dispuși să discutăm despre problemele care ne afectează, mai puțin, însă, să căutăm soluții pertinente. Foarte des ne ciocnim de: „Poate învăța, dar nu vrea...”, „Nu poate învăța....”, „Nu-l interesează învățătura...”, fapt care pune în garda tot mai mult

atât cadrele didactice, cât și părinții care au acordat dintotdeauna încredere școlii. Și pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar reprezintă o mare provocare educația incluzivă a copiilor cu CES, încadrați în învățământul general, alături de semenii lor. Astfel, școala trebuie să fie capabilă să realizeze un învățământ diferențiat și să asigure *o educație de calitate pentru toți și pentru fiecare*.

Copiii cu DÎ, posedă aceleași necesități fundamentale, precum și copiii tipici – să crească și să se dezvolte în condiții bune, astfel, ca să participe la activități colective și să se simtă confortabil în mediul social. E cunoscut faptul, că acești copii au și anumite necesități particulare, specifice, individualizate. Cu certitudine, fiecare copil își dorește să comunice atât cu persoanele adulte cât și cu semenii săi. Aceasta, deoarece, în orice condiții, omul rămâne a fi, mai presus de toate, o ființă socială și, în virtutea acestei meniri, depune toate eforturile pentru a se integra în mediul ce îi oferă satisfacții și împliniri de ordin socio-comunicativ. Problema constă în faptul că copiii cu anumite deficiențe, se confruntă cu mari dificultăți în satisfacerea necesităților absolut firești. De aceea, pentru a le depăși, ei au nevoie de ajutorul competent al specialiștilor, al anturajului proximal, al comunității în ansamblu.

Copilul cu dificultăți trebuie considerat ca o personalitate, fiind parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila sau compătimirea noastră, ci de sprijinul și suportul nostru, permițându-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității. Pentru a socializa o persoană cu dificultăți este important: să beneficieze de intervenție individuală; să participe la activitățile de grup.

Problema dereglării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare și a caracterului complex al adaptării acestora la condițiile societății contemporane capătă o însemnătate din ce în ce mai mare. Pentru dezvoltarea armonioasă a copilului cu DÎ sunt importante nu doar procesul comunicării cu adulții, îndeosebi cu părinții, ci și comunicarea cu semenii. Din punctul de vedere al conținutului învățării și realizării finalităților educaționale, în cazul copiilor cu DÎ vor fi aplicate adaptări psihopedagogice și modificări curriculare, corespunzătoare. Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile concrete de învățare.

Desigur, există dificultăți legate de învățare, dar elucidarea lor depinde și de perspectiva prin care le abordăm. Dificultățile de învățare constituie un domeniu actual de analiză și cercetare [6,7], fiind considerat „cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar” [8], lăsându-și indubitabil amprenta asupra formării personalității elevului și dezvoltării sale ulterioare. Însăși definirea termenului cu referire la copil în raport cu actul educațional profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienței la evidențierea unicității și individualității copilului implicat într-un proces continuu de învățare și, totodată, de dezvoltare.

Prezența copiilor cu DÎ, confirmă o dată în plus cât de diferiți suntem. În acest spectru al diversității fiecare trebuie să își definească propria cale de învățare, iar școala – să îi ofere această șansă. Astfel, la proiectarea intervenției didactice de sprijin se va ține cont de situație și de tipul dificultății de învățare, de cauzele ce au provocat-o, dar și de punctele forte ale copilului. În alegerea strategiilor de intervenție un rol important îi revine aspectului structural, adică axării demersului pe soluționarea problemei de învățare, dar și pe valorificarea potențialului copilului. Intervenția educațională va fi construită pornind de la următoarele premise (după D. Ungureanu): 1. Orice copil poate avea dificultăți de învățare; 2. Toți copiii sunt speciali; 3. Școala trebuie să respecte individualitatea fiecărui copil.

Dificultățile de învățare devin resursă a îmbunătățirii modului de predare al cadrului didactic. Ameliorările produse în predare conduc la condiții mai bune de învățare pentru toți copiii. Profesorii trebuie să tindă să își perfecționeze activitatea. Există mai multe modele de intervenție educațională (clase specializate, clase resursă, clase/școli obișnuite cu practici incluzive), în funcție de problema depistată. Important este însă ca respectivii copii să fie școlarizați și să primească sprijinul necesar pentru a se integra și a urma programul adaptat. Acest fapt determină o permanentă perfecționare și adaptare a instituției, pentru a face față.

În opinia E. Vărăjmaș, abordarea incluzivă, fiind mai flexibilă, pozitivă, non categorială și optimistă, răspunde mai bine cerințelor individuale ale copiilor cu DÎ și comportă următoarele caracteristici: – oferă o perspectivă curriculară asupra învățării și adaptării școlare; aceasta presupune că nu copilul se adaptează școlii, ci școala se perfecționează permanent pentru a cunoaște și a răspunde adecvat nevoilor educaționale ale fiecărui copil; – dificultăți de învățare sunt definite prin prisma participării la activitatea de învățare și formulate în termeni de sarcini, activități și condiții furnizate elevilor; – se pune accent pe învățare, ca proces specific dezvoltării și pe asigurarea succesului tuturor copiilor [8]. Pentru o adaptare eficientă trebuie parcurși câțiva pași:

1. Documentarea.
2. Adaptarea activităților de învățare;
3. Stabilirea perioadei de timp pentru realizarea obiectivelor;
4. Monitorizarea elevului cu dificultăți de învățare;
5. Evaluarea cunoștințelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice.

Sesizăm astfel firescul și, uneori, chiar necesarul apariției în cadrul situațiilor (și procesului) de învățare a dificultăților, a obstacolelor. De altfel, toate temele, sarcinile, problemele date spre rezolvare elevilor au un anumit grad de complexitate și dificultate rezolutivă. Dar tocmai acestea incită la rezolvare, îl provoacă pe elev la încercări repetate, îi mențin motivația epistemologică la un nivel optim. Depășirea acestor obstacole îi întăresc, consolidează încrederea în sine, dar,

dimpotrivă, eșecurile repetate îl determină la renunțări, fuga, teama de a se implica, o slabă motivație, neîncredere în sine.

K. Lewin și școala sa (apud M. Ionescu, 2001) explică apariția în timpul procesului de învățare a dificultăților, obstacolelor, printr-un model topologic sau un model al incintei cu bariere:

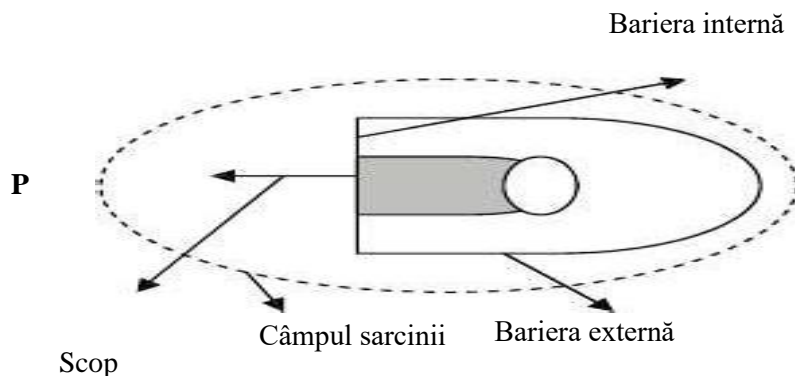


Figura1. Modelul incintei cu bariere

Modelul propus ridică în centrul atenției noțiunea de câmp (al sarcinii sau al acțiunii). Este vorba de o situație educativă concretă definită de o sarcină de rezolvat de către un elev care urmărește un scop (rezolvarea sarcinii). Câmpul acțiunii înglobează persoana în cauză, scopul sau obiectivul, stimulii dinafară (surse de distragere), obstacolele ce se ivesc, presiunea grupului, climatul etc. Elevul se angajează în rezolvarea sarcinii, dar pot să apară dificultăți (de exemplu, nu-și reamintește o definiție, o formulă, un citat, o strofă etc.). Acestea sunt obstacole, piedici care se interpun între dorința de a rezolva sarcina, efortul voluntar al elevului și scopul final. Apar așa numitele bariere interne. După primul eșec, elevul are tendința să renunțe să părăsească câmpul acțiunii, dar dorința de a atinge scopul, ambiția, presiunea exercitată de persoane exterioare (colegi, părinți, profesori), aspectele morale și sociale implicate în nerezolvare îl obligă la noi încercări, noi cercetări, adică un efort suplimentar. Acest efort suplimentar este susținut de bariere externe ale câmpului. După eșuări repetate apare evaziunea din sarcină, exprimarea emotiv-negativă, teama de sarcină, fuga de scop, refugiul în imaginar. Sunt premise suficiente pentru a avea un caz, o situație de elev care întâmpină „dificultăți de învățare” școlare, mai ales dacă eșecurile repetate devin cronice.

Învățarea școlară, ca formă particulară a învățării umane, se caracterizează printr-o anumită succesiune, constantă și ritmicitate a secvențelor, situațiilor și experiențelor de instruire, oferite elevilor. Între acestea există legături puternice și posibilități autentice de revenire la secvențele anterioare prin feed-back. Astfel, o secvență de instruire (I_1) este succedată de o altă secvență de instruire (I_2), care se bazează pe prima, numai după ce în urma feed-back-ului, a verificării (F_1) elevul dă răspunsuri corecte (R_e). Dar și după ce se parcurg și alte secvențe de instruire, răspunsurile corecte (R_e) ale elevilor pot face referire la cunoștințe, abilitați și priceperi asimilate și

formate în secvența de instruire de început (I_1), motiv pentru care verificarea, feed-back-ul poate conține răspunsuri corecte care să se poate referi și la (I_1).

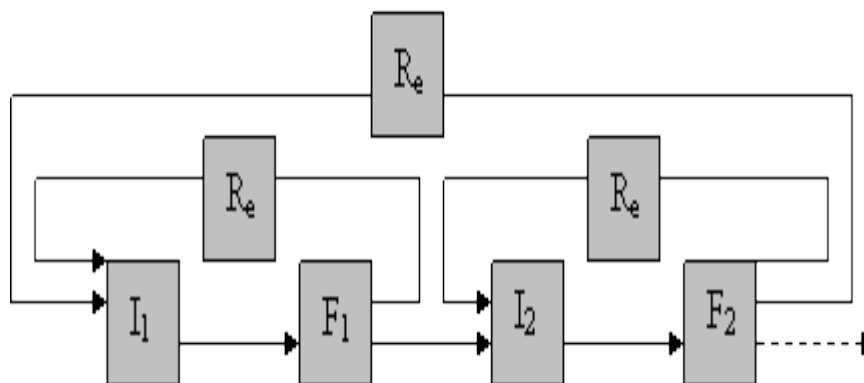


Figura 2. Succesiunea secvențelor de învățare

Dar, nu întotdeauna toți copiii reușesc să parcurgă în totalitate secvențele și experiențele de învățare propuse de profesori. Apar astfel lacune, cunoștințe incomplete, priceperi și deprinderi insuficient formate și dezvoltate. Puși în fața altor secvențe de instruire, care se fundamentează pe cele anterioare, deja parcurse, elevii întâmpină obstacole, greutăți, au probleme în parcurgerea materialelor, în asimilarea conținuturilor, în rezolvarea exercițiilor, problemelor.

Dincolo de firescul apariției și prezentei dificultăților în cadrul procesului de învățare, semnalăm ca există și situații când pot să apară și probleme grave, specifice, severe sau tulburări de învățare. Acestea se încadrează în categoria dizabilităților de învățare (dificultăți de învățare specifice) și fac obiectul de studiu al psihopedagogiei speciale.

În procesul de adaptare la condițiile noi și la solicitările curriculumului școlar, copilul consumă energie nervoasă și psihică; în aceste circumstanțe, copilul are nevoie de un nivel înalt de rezistență, de putere și, frecvent, flexibilitate înaltă a proceselor nervoase (inhibiția și excitația).

În situația în care acest efort se extenuază sau nu corespunde cu potențialul de ajustare pe care îl are copilul, este inevitabil un spectru de servicii și acțiuni comune de suport care să orienteze și să compenseze eforturile copilului cu CES în procesul de adaptare școlară.

Tabelul 1. Posibile dificultăți de adaptare școlară a elevilor cu DÎ

Domeniul	Dificultăți specifice	Dificultăți de adaptare școlară
Dificultăți de înțelegere (intelectuale)	rigiditate în gândire (domină dificultăți de transfer al informației, gândire concretă); un ritm lent (comparativ cu semenii fără dificultăți de	dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de asimilare a unei informații în termene limită necorespunzătoare vitezei proprii. dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea

	înțelegere) în asimilarea informațiilor, îndeosebi a celor noi sau abstracte.	colegilor/ adulților; dificultăți de interiorizare a normelor de comportament (în timpul orelor, în pauze, nevoie de suport).
Dificultăți de exprimare verbală (limbaj)	dificultăți de exprimare verbală (vocabular redus, dificil de a fi înțeles); dificultăți de autocontrol.	dificultăți de stabilire a relațiilor de lungă durată dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/adulților.

Analizând cele menționate putem concluziona că existența unor dificultăți de învățare manifestate printr-o anumită deficiență marchează trei aspecte esențiale ale adaptării eficiente a unui elev în instituția de învățământ, și anume:

- 1) Componenta metodologică (cognitivă), care necesită a fi respectată pentru a asigura adaptarea psihosocială a copiilor cu CES;
- 2) Componenta relațională (capacitatea de a menține relații cu semenii și adulții, de a interioriza reguli de conduită adaptate diferitelor medii sociale), care este inevitabilă;
- 3) Componenta funcțională (capacitatea copilului cu CES de a accesa diverse medii de pe teritoriul școlii).

Flexibilitatea curriculum-ului se referă la adaptarea conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în cadrul activităților de învățare. Modelul școlii incluzive este un sistem în care copilul este integrat într-o clasă pentru copii, fiind instruit de către profesorul clasei de elevi și este ajutat de un cadru didactic de sprijin.

Copiii integrați beneficiază de o programă adaptată nevoilor educaționale, programe de intervenție personalizate. O bună metodă, care poate fi folosită cu o maxima eficiență, este învățarea prin cooperare. Astfel elevii se pot ajuta reciproc, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce o sarcină a grupului la bun sfârșit.

Prin urmare, din propria experiență, copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de cele mai multe ori de alte metode și mijloace decât cele folosite în mod obișnuit de învățătorul clasei respective; au nevoie de profesori care înțeleg modul lor de învățare, se pot adapta ritmului acestora și îi pot orienta să-și depășească dificultățile fără a-i desconsidera; toți elevii au puncte tari și puncte slabe; aceste puncte tari/slabe sunt la originea aptitudinii lor de învățare; forțele și slăbiciunile copiilor sunt detectabile.

Și poate, integrarea și incluziunea nu înseamnă doar conținuturi, nu doar sfaturi, nu doar învățături. Cercetări asupra acestei categorii de copii s-au întreprins mai ales în ultimele patru decenii, când, așa-numiții copii „leneși”, „grei de cap”, „distrați”, „indiferenți”, „obraznici”, „îndărătnici” sau chiar copii care în aparență nu creau probleme părinților și/sau profesorilor, fiind docili, sânguincioși, muncitori, supuși, dar care în ciuda acestor calități nu aveau progrese școlare nu au mai fost considerați o realitate demnă de ignorat, datorită consecințelor, efectelor ei, concretizate mai ales în eșec și insucces școlar, inserție socio-profesională deficitară, abandon școlar, imaturitate psihică, intelectuală, afectivă, socială, emoțională, etc.

Concluzii

Orice cadru didactic care are în clasă un copil cu CES, are nevoie de cât mai multe idei de activități pentru integrarea acestor elevi. Integrarea unui elev cu CES într-o clasă obișnuită, cu peste 30 de elevi, pentru un dascăl rămâne a fi cea mai mare provocare. Cu părere de rău, legislația, actele normative școlare actuale nu sunt nici pe departe în ajutor cadrului didactic pentru realizarea incluziunii școlare de succes.

În prezent, teoria și practica educativă ia în considerare aceste categorii de elevi propunând oferte educaționale generoase.

Cu părere de rău, însă, conservatorismul face ca implementarea acestora să întârzie sau să opună rezistență, motiv pentru care un număr considerabil de elevi, încă se confruntă cu diferite probleme ridicate de exigențele școlare: randament scăzut, eșec școlar, fuga, teama de școală, uneori, cu alte comportamente indezirabile social.

Bibliografie

1. Bateman, B. An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. Seattle: Ed. J. Helmuth, 1965.
2. Ionescu, M., Radu, I. Didactica moderna. Editia a II-a revizuita. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001.
3. Kirk, S. Educating exceptional children. Boston: Houghton, Mifflin, 1962.
4. Lerner, J.W. Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company, 1989.
5. Schaub, H. & Zenke, Karl G. Dictionar de pedagogie. Iasi: Editura Polirom, 2001.
6. Ungureanu, D. Copilul cu dificultăți de învățare. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998.
7. Ungureanu, D. Educația integrată și școala incluzivă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 128 p.
8. Vrajmaș, E. Dificultățile de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicare. București: V&I Integral, 2007. 193 p. ISBN 978-973-9341-98-1.
9. Vrasmas, T. Învățământul integrat și / sau incluziv. București: Editura Aramis, 2001.

ȘCOALA INCLUZIVĂ – O NECESITATE ÎN EDUCAȚIA ACTUALĂ

ENUCA Eugenia, profesoară,

C.S.E.I. „Sfântul Vasile”, Craiova, România

Rezumat. *Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere conceptuale cu privire la necesitatea realizării educației incluzive în învățământul de masă. Se detaliază unele aspecte referitoare la găsirea soluțiilor privitor la cum putem să-i ajutăm pe elevii care învață mai greu, precum și cele referitoare la organizarea și funcționarea școlii obișnuite din perspectiva incluziunii școlare și sociale. De asemenea sunt descrise condițiile pentru a atinge un înalt nivel de acceptare, în primul rând, a diversității dintr-o clasă de elevi, constituită din copii tipici și cei netipici.*

Abstract. *The article has a theoretical character and reflects some conceptual landmarks regarding the need to achieve inclusive education in mainstream education. It details some aspects of finding solutions on how we can help students who are learning harder, as well as those related to the organization and functioning of the regular school from the perspective of school and social inclusion. It also describes the conditions for achieving a high level of acceptance, first of all, of the diversity of a class of students, consisting of typical and atypical children.*

Cuvinte-cheie: *școală incluzivă, elevi tipici, elevi netipici, incluziune școlară, incluziune socială.*

Keywords: *inclusive school, typical students, atypical students, school inclusion, social inclusion.*

Poate fiecare profesor a încercat să răspundă la un moment dat la întrebări de genul:

De ce nu toți elevii mei progresează în același fel?

Cum pot să-i ajut pe toți să înțeleagă?

Cum pot să-i ajut pe cei care învață mai greu?

Un prim pas în oferirea răspunsurilor la aceste întrebări stă în faptul că profesorul ar trebui să accepte, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații.

Unul dintre cele mai importante aspecte a le învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învățare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie școala incluzivă, o școală ce se axează pe includerea acelor copiii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. În comparație cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul

de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate.

În loc să-i izolăm și să spunem că sunt „dificili”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și telurile sale facem, de fapt, un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor.

Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, una dintre cele mai mari provocări careia trebuie să-i facă față un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului românesc este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil în parte.

În acest scop a fost înființată și școala incluzivă – un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei școli este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premiza că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate.

Un rol important în cadrul școlii incluzive îl are pedagogia și învățarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferență.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite.

Astfel, pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați

în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa.

Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe.

Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor.

Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc.

Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prietenilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES.

Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat, de altfel, că în acele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această

implicare activă a familiei se crează, de fapt, o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual.

Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie

1. Ungureanu, D. Educația integrată și școala incluzivă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
2. Vrașmaș, T. Învățământul integrat și/sau inclusiv. București: Ed. Aramis, 2001.
3. Vrașmaș, T. Școala și educația pentru toți. București. Ed. Miniped, 2004.

ÎMBUNĂTĂȚIREA COPMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR DIN CICLUL LICEAL, LA ORA DE EDUCAȚIE FIZICĂ

FLOREA Mihaela, doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

CIORBĂ Constantin, profesor doctor habilitat,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Competențele de comunicare ale elevilor din ciclul liceal ar trebui să fie suficient de dezvoltate pentru ca actul didactic să se desfășoare în cele mai bune condiții, însă multe studii actuale atrag atenția asupra schimbărilor care devin vizibile în nivelul acestor competențe, cauzele provenind atât din zona sistemelor educaționale, din zona pregătirii și competențelor profesorilor, dar și din cauze sociale și tehnologice. Dată fiind complexitatea comunicării didactice în ora de Educație fizică, este imperios necesar ca dezvoltarea competențelor în acest domeniu este imperios necesară.*

Summary. *The communication skills of high school students should be sufficiently developed for the teaching process to take place in the best possible conditions, but many current studies draw attention to the changes that become visible in these skills. The causes coming from educational systems, from the area of teacher training and skills, but also for social and technological reasons. Given the complexity of didactic communication in Physical Education, it is imperative that the development of those skills is imperative.*

Cuvinte-cheie: *comunicare didactică, competențe, Educație fizică*

Keywords: *didactic communication, competences, Physical Education*

Introducere

Elevii care încep ciclul liceal nu prezintă competențe avansate de comunicare, ei preferând tehnologia și mediul online, dar nu ca o înclinare nativă înspre formarea unor competențe solide în domeniul IT&C, ci pentru că tehnologia le oferă o zonă de refugiu, ei deținând și în acest domeniu competențe modeste, suficiente însă pentru petrecerea timpului accesând rețelele de socializare, din ce în ce mai variate și mai ofertante, în detrimentul activităților ce necesită eforturi de adaptare, de ieșire din zona de confort, așa cum este și exercițiul fizic. Mai mult, nu au o bază solidă pe care să-și fundamenteze opiniile proprii, ei putând fi deturnați cu ușurință de la anumite obiective de către alți colegi/persoane cu care interacționează. Tendințele sociale reprezintă un factor formator suficient de puternic pentru adolescenții de astăzi, iar aceste tendințe încă nu promovează suficient mișcarea și beneficiile sale, în schimb promovează mult dietele alimentare, care la această vârstă pot face mai mult rău decât bine.

Practicarea exercițiului fizic este considerată o soluție la o multitudine de manifestări din aceste zone, deoarece țintește:

- Petrecerea timpului liber în mod agreabil, îmbunătățirea condiției fizice și crearea premisei unei sănătăți bune;

- Dezvoltarea unor aptitudini specifice, construirea unei bune motricități;

- Dezvoltarea unor obișnuințe sănătoase, de practicare a exercițiului fizic, obișnuințe care se mențin pe termen lung;

- Crearea de legături sociale de bună calitate, bazate pe respect reciproc, colegialitate și coduri comune de comunicare;

- Îmbunătățirea performanței din alte zone de activitate decât cea fizică, prin reducerea stresului, îmbunătățirea tonusului și a stării psihice;

- Relaxare intelectuală prin efectuarea de efort fizic;

- Dezvoltarea competențelor de comunicare, mai ales în zona comunicării nonverbale și paraverbale;

Nici o activitate educativă nu se poate desfășura înafara procesului de comunicare, oricare ar fi ponderea tipurilor de comunicare combinate: verbală, nonverbală sau paraverbală. Fiecare parte a procesului și fiecare instrument folosit aduce aportul necesar la atingerea succesului și transmiterea mesajului didactic în cele mai bune condiții.

Necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare la elevii din ciclul liceal este evidentă, cu atât mai mult cu cât rezultatele elevilor români la testele PISA sunt mediocre, iar astăzi se pune foarte serios problema alienării sub influența tehnologiilor de comunicare digitală, care izolează individul de lumea reală, ale cărei provocări trebuie să le înfrunte și să le învingă, oferindu-i un refugiu virtual, unde poate modela mediul și relațiile după propria dorință [7, pag. 9].

Mai multe studii printre care și cel efectuat în anul 2015 de către Centrul de Evaluare și Analize Educaționale [9, pag. 7], menționând și statisticile OECD publicate în 2015 pe baza testelor PISA [8], arată că un procent de 42% dintre adolescenții de 15 ani din România întâmpină greutăți majore în a selecta și diferenția informațiile după a numite criterii, acestora lipsindu-le capacitatea de a efectua raționamente elementare.

Urmările acestei rate înalte a analfabetismului funcțional sunt deja extrem de vizibile în șansele de evoluție economică ale României, OECD estimând că dacă până în anul 2030 acest tip de analfabetism ar fi eradicat, impactul economic estimat (scenariu optimist) ar fi de 296% din PIB, iar în scenariu conservator ar fi de 211% din PIB. Considerăm că argumentul adus, într-o lume concentrată pe beneficii ce pot fi convertite în indicatori economici, este extrem de convingător, iar dezvoltarea capacităților de comunicare ale elevilor ar trebui să facă parte din ținta propusă pentru anul 2030.

Continuând profilul de țară al României, trebuie subliniat faptul că evaluarea națională permite înscrierea oricărui elev la liceu, indiferent de notă, procentul elevilor care au luat note peste

5 variind între 79,3% în anul 2015 și 66,12% în anul 2012. Aceste date sunt însă media la nivel de țară, existând județe în care promovabilitatea medie a fost în jur de 56%, deci aproape jumătate din elevi nu au reușit să ia note de trecere (5) la disciplinele de examen, respectiv Limba și literatura română și Matematică. În aceste condiții trebuie acceptat faptul că, la nivel național, procentul de elevi de clasa a VIII-a care nu dețin competențe minime de comunicare în Limba și literatura română și la Matematică este ridicat.

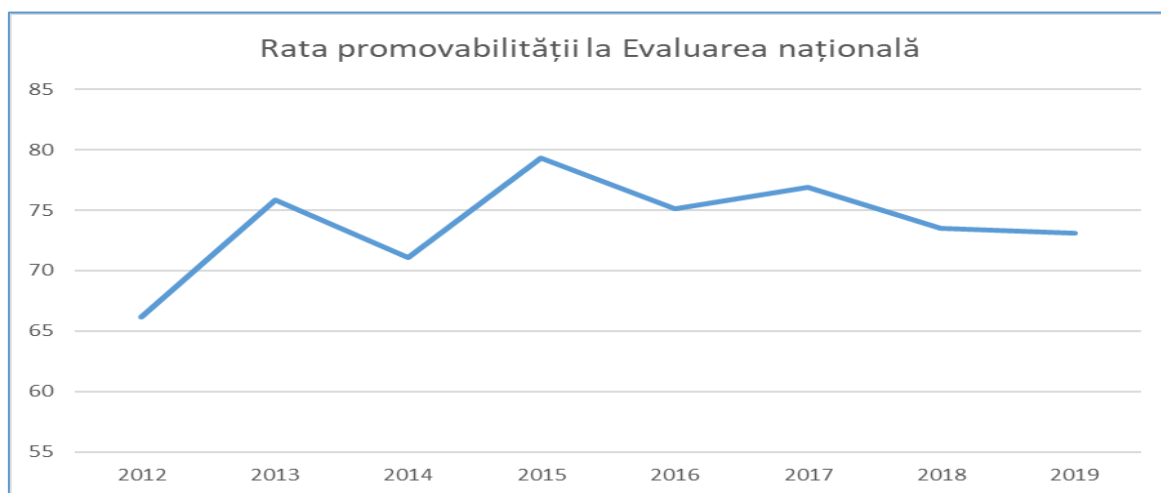


Figura 1. Grafic rata promovabilității la evaluarea națională în perioada 2012-2019 [10]

În anul 2019, promovabilitatea la Evaluarea națională a fost de 73,12%, ceea ce înseamnă că trei elevi din zece nu au fost capabili să rezolve testele. Mai mult, nota 5 nu arată că un elev are competențele necesare pentru a face față cu brio în învățământul liceal.

Metode și materiale

Având la bază toate aceste argumente, susținute și de experiența profesională, am conceput design-ul unui experiment formativ, care a fost aplicat pe parcursul anului școlar 2019-2020, perioadă în care întreaga omenire s-a confruntat cu apariția virusului SARS-CoV-2, fapt ce a determinat transferarea activităților didactice în mediul online și la reclusiunea oamenilor în locuințe pentru o perioadă suficient de mare, ceea ce a condus atât la provocări majore privitoare la procesele educaționale, cât și la apariția unor efecte psihologice neașteptate, precum anxietatea, o refugiere mai accentuată în mediul online, diminuarea competențelor de comunicare și afectarea capacităților cognitive și afective. Experimentul formativ s-a desfășurat având stabilite următoarele obiective:

- 1) Conceperea unui program de îmbunătățire a competențelor de comunicare la orele de educație fizică, utilizând orele din curriculum care se află la dispoziția profesorului, selectând un set de instrumente adecvate din literatura de specialitate, dar folosind și experiența didactică de peste 20 de ani;
- 2) Implementarea programului de intervenție pe parcursul anului școlar 2019-2020;

3) Evaluarea rezultatelor programului de intervenție prin retestarea grupului experimental și a grupului martor;

4) Analizarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma intervenției;

5) Realizarea unui material de bune practici, în vederea sprijinirii profesorilor care predau disciplina Educație fizică la liceu.

Programul de intervenției a utilizat următoarele instrumente de autocunoaștere, cunoaștere și îmbunătățire a competențelor de comunicare și sociale: Harta inimii; Amprenta; Ștafeta cu emoții; Vorbește; Mersul în personaje; Una vorbim, bașca înțelegem; Traversarea inelului; Ca frunzele copacului [5].

Intervenția s-a desfășurat în conformitate cu planul stabilit, luând în considerare și opiniile colegilor din aria curriculară, a consilierului școlar, utilizându-se ora la dispoziția profesorului. Elevii au participat cu entuziasm la activitățile incluse în planul de intervenție, pe de o parte fiindcă acestea schimbau rutina de lucru și aduceau un element important de noutate, iar pe de altă parte fiindcă elevii au descoperit lucruri noi despre sine și au fost uneori impresionati în mod vizibil de concluziile la care se ajungea la finalul orei.

Rezultate și discuții

Privitor la implementarea programului de intervenție pentru îmbunătățirea abilităților de autocunoaștere, cunoaștere și comunicare în sala de clasă, se pot formula următoarele considerații:

1) Programul este fundamentat pe o solidă bază teoretică, care ia în considerare comunicarea umană în general și comunicarea didactică, în special;

2) Instrumentele selectate sunt menționate în literatura de specialitate sau sunt promovate în cadrul unor activități de formare (workshop-uri și conferințe);

3) Programul este ușor de aplicat și și-a dovedit eficiența, după cum rezultă din rezultatele obținute la testarea post-intervenție;

4) Programul este structurat astfel încât să poată utiliza ora la dispoziția profesorului (dar se poate utiliza și ora de consiliere și orientare), această versatilitate făcându-l aplicabil nu doar de către profesorul de educație fizică, ci și de profesorii din alte arii curriculare, care doresc să îmbunătățească relația didactică, atmosfera și comunicarea în sala de clasă;

5) Rezultatele obținute, care sunt mai mult decât încurajatoare, ne arată că în pofida condițiilor grele în care anul școlar s-a desfășurat, programul a avut efectul scontat, astfel încât suntem îndreptățiți să afirmăm că poate fi și mai eficient în condiții normale de lucru.

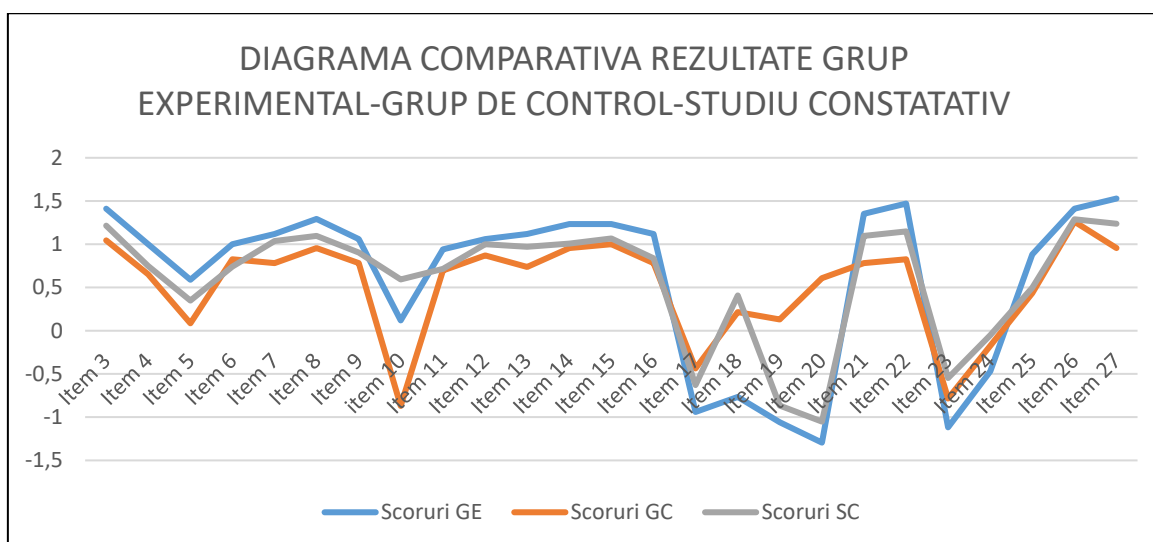


Figura 2. Grafic comparativ scoruri obținute în urma intervenției

Graficul din figura 2 arată diferența semnificativă dintre scorurile obținute de către elevii din grupul la care s-a aplicat intervenția și cele obținute de grupul de control.

Un alt fapt surprinzător, care poate fi pus doar parțial pe seama faptului că elevii au trecut și prin starea de urgență, este involuția grupului de control față de situația determinată în studiul constatativ.

De asemenea, considerăm că se pot formula subiecte ce vor fi investigate în lucrări viitoare, care nu doar să aducă un plus important de informație privitor la schimbările ce trebuie operate asupra modului de comunicare didactică în clasa de elevi, ci și să clarifice o serie de aspecte precum:

- influența specificului comunicării și a utilizării excesive a dispozitivelor smart (telefoane) asupra gradului de participare la orele de Educație fizică;
- influența modificărilor circumstanțelor sociale și a tendințelor care se manifestă la vârsta adolescenței, asupra deschiderii elevilor pentru practicarea exercițiului fizic;
- influența reducerii nivelului de practicare a exercițiului fizic și a participării la orele de Educație fizică, asupra stării de bine a elevului și a stimei de sine;
- influența practicării exercițiului fizic asupra competitivității elevului și a rezultatelor sale școlare.

Datorită desfășurării activităților de intervenție la clasă, a rezultat și o listă a regulilor de ascultare activă în sala de clasă, listă ce poate fi folosită de către orice profesor/diriginte în sala de clasă:

- 1) Auzul este doar un simț, dar nu înseamnă că este util doar să percepi zgomotul!
- 2) Dacă vrei cu adevărat să înțelegi, ascultă cu răbdare!
- 3) Ca să știi ce să spui, trebuie să știi să ascuți!
- 4) Niciodată să nu îți fie teamă să pui întrebări!

5) A asculta înseamnă să fii preocupat doar de ceea ce îți spune cel din fața ta!

6) Dacă vrei să contrazici pe cineva, fii abil. Ascultă cu atenție ce are de spus și vei avea și argumentele necesare!

7) A ști să asculți este cheia ce deschide ușile succesului!

Lista poate fi editată și tipărită sub forma unui poster, adăugându-i-se și ilustrații amuzante, pentru a fi atractivă, astfel încât elevii să manifeste interes în a o citi.

Concluzii

Performanța, în lumea super-tehnologizată, nu trebuie să se bazeze pe capacitatea unor dispozitive de a rula programe informatice, ci pe calitatea omului de a crea aceste dispozitive și, credem că mai important, pe capacitatea de a prevedea efectele pe termen lung, nu doar consecințele pozitive, cât și cele negative.

Schimbările în comunicarea didactică trebuie să ia în considerare și tendința elevilor de a migra către mediul virtual, însă nu numai prin transferarea activităților didactice în acest mediu, favorizând astfel apariția unor efecte de tipul nomofobiei, anxietăților sau a altor efecte negative asupra psihicului utilizatorului, ci prin identificarea de căi de convingere a elevilor că viața în mediul real este mai plină de provocări și de satisfacții, iar curajul și progresul sunt în realitatea obiectivă, nu în spațiul virtual.

Bibliografie

1. Cozolino, L. Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală. București: Trei, 2017. 312 p.
2. Cristea, S. Sistemul de educație/învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017. 138p.
3. Cury, A. Copii străluciți, elevi fascinanți. București: For You, 2011. 158 p.
4. Cury, A. Părinți străluciți, profesori fascinanți. București: For You, 2005. 183 p.
5. Derlogea, S., Bota G. 160 de activități dinamice (jocuri) pentru TEAM-BUILDING. București: Universitatea din București. Centrul de Arte Marțiale și Studii Asociate, 2011. 154 p.
6. Dragnea, A. (coord.). Educație fizică și sport: teorie și didactică. București: FEST, 2006. 300 p.
7. Pop, L.C. Comunicarea în educație fizică și sport. București: Pro Universitaria, 2014. 184 p.
8. OECD – Pisa 2015. Results in focus. Disponibil la <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
9. CEAE. Scăderea analfabetismului funcțional-o posibilă prioritate strategică în educație. 2015. Disponibil la <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2015/10/Raport-Scaderea-analfabetismului-functional.pdf>.
10. <http://evaluare.edu.ro/>.
11. <https://www.teatrulvienezdecopii.ro/studiul-stiintific>.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

GAVRILOIU Otilia, prof. înv. primar,

Liceul Teoretic „Radu Vlădescu”, Pătârlagele, Buzău, România

Rezumat. *Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere metodologice cu privire la strategiile de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar. Se detaliază unele aspecte referitoare la natura și rolul ajutorului acordat elevului cu dificultăți de învățare, precum și cele referitoare la organizarea și funcționarea școlii obișnuite din perspectiva situației elevului netipic. De asemenea sunt descrise condițiile pentru a atinge eficiență în lucru cu elevul netipic după curriculum-ul școlar, în mod diferențiat.*

Abstract. *The article is theoretical in nature and reflects some methodological guidelines regarding the strategies for integrating children with special educational needs into the school environment. It details some aspects related to the nature and role of the help provided to the student with learning difficulties, as well as those related to the organization and operation of the regular school from the perspective of the atypical student situation. It also describes the conditions to achieve efficiency in working with the student atypical according to the school curriculum, in a differentiated way.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educaționale speciale, copil netipic, integrare școlară, dificultăți de învățare.*

Keywords: *special educational needs, atypical child, school integration, learning difficulties.*

Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice...” (Declarația de la Salamanca, 1994). Cerințele educative speciale desemnează acele cerințe sau nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru copil. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată.

Educația necesită o schimbare pentru a răspunde dezideratului „o societate pentru toți”. Perceperea socială a acestor copii nu este mereu constantă, variind de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate.

Cum ajutăm elevul cu dificultăți de învățare? În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului.

Simptomele, modelele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare sunt următoarele:

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului.

- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu. Astfel de disfuncții sunt: dislexia, disgrafia, discalculia.

- Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară. În contextul colectivului., copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței intelectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare: ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale.

Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini.

La întrebarea „*Cum ajutăm elevul cu dificultăți de învățare*”? voi veni cu un exemplu concret. Elevul cu CES din clasa mea este M.M.I., este elev în clasa a II-a și este născut la 21.08.2012.

Situația elevului: Elevul a mers la psihologul școlii chiar de la începutul clasei pregătitoare. De când școlile sunt închise, elevul nu mai merge nici la psihologul școlii și nici la psihiatru. Are tratament pentru memorie. A fost evaluat conform Raportului sintetic de evaluare nr. 3113/29.09.2020 și a primit Certificat de orientare școlară și profesională (nr. 337/03.11.2020) care atestă faptul că este un copil cu cerințe educaționale speciale cu tulburări/dificultăți de învățare în care este orientat către învățământul de masă cu profesor itinerant și de sprijin.

Intervenția: se lucrează cu elevul după curriculum-ul clasei a II-a, în mod diferențiat, din clasa pregătitoare. *Informații generale.* M.M.I este elevul școlii noastre din clasa pregătitoare. El are domiciliul la S. de S., dar face naveta pentru că părinții nu au vrut să-l dea la școala din sat. Nu a frecventat grădinița pentru că acolo crea probleme (lovea colegii, vorbea urât, nu colabora în timpul activităților) și părinții au hotărât că mai bine nu îl mai duc. La începutul clasei pregătitoare părinții au vrut să îl retragă de la școală din aceleași motive pentru care l-au retras și de la grădiniță.

Am discutat cu părinții și i-am convins că trebuie să meargă la școală. În clasa I, părinții mi-au propus să îl las repetent pentru că el nu știe nimic. L-am ajutat lucrând diferențiat, l-am trimis la psihologul școlii, deși părinții erau reticenți, i-am încurajat, i-am trimis la medic și rezultatele au început să se întrezărească, timid. A început să se integreze și să se joace cu colegii.

Elevul provine dintr-o familie normală, cu trei copii (mai are un frate de 4 ani și o soră de 10 ani). Ceilalți doi copii nu au probleme. El mai are doi veri bolnavi (autism). Tatăl este plecat la muncă în Germania și copilul este afectat de lipsa lui. Familia îi asigură tot ce are nevoie la școală. Situația materială a familiei este bună.

La evaluarea inițială din clasa a II-a elevul a recunoscut literele și câteva cifre. La matematică situația e mai grea. A citit cuvinte din 2-3 litere, dar nu a putut să compare sau să ordoneze numere. Din această cauză și în acest an școlar continui să lucrez diferențiat. Greutăți întâmpinate la evaluarea inițială din clasa a II-a:

Limba română: dificultăți de concentrare a atenției o perioadă mai lungă de timp; citirea-greoaie, pe litere; scris dezordonat/indescifrabil; nu poate să scrie cuvinte la dictare, doar litere; nu folosește semnele de punctuație.

Matematică: confundă numerele de la 0 la 10, atât la scris cât și la citit; nu citește și nici nu scrie numere formate din zeci și unități; nu utilizează semnele: $< > =$, în compararea numerelor; întâmpină dificultăți în raportarea numărului la cantitate și invers; realizează adunări și scăderi în centrul 0- 10, fără trecere peste ordin, cu material concret, cu sprijin, doar numără;

Informații educaționale despre M.M.I. Comportament cognitiv:

✓ Are deprinderi slabe formate de citit-scris, recunoaște litere, citește silabe din 2-3 litere, transcrie și copiază aproape indescifrabil, dar nu are auz fonematic și deprinderi de natură analitico-fonetică-sintetică în scrierea independentă. Aude sunetul inițial în cuvinte des auzite. Reține cu greutate unele litere (b, v, j, f, d, ș, ț, z, h, â, î, ă, k), pe unele confundându-le (d cu t, b cu p, etc). Nu știe să-și scrie numele, decât dacă îi este dictat, pe litere. Formulează propoziții cu dificultate, doar după modele sugerate. Exprimarea este nesigură, ca și cum s-ar teme să vorbească. Nu povestește, nu comunică sentimente, păreri, capacitatea de reproducere a mesajelor orale este foarte redusă.

✓ Confundă numerele 0-10, dar nu reține cum se citesc numerele. Sistemul pozițional de formare a numerelor îi rămâne necunoscut. Numără crescător 0-10, dar nu și descrescător. Nu recunoaște locul numărului într-un șir (vecini), nu face comparații. Rezolvă operații 0-10 doar cu material concret. Nu face calcule în centrul 10-31. Nu rezolvă probleme. Încurcă semnele plus și minus. Cunoaște bancnotele și monedele parțial, nu știe să aprecieze prețurile sau ce rest va primi, nu știe unități de măsură, nu apreciază duratele, nu citește ceasul. Recunoaște cercul, fără celelalte figuri geometrice.

✓ Este ancorat în prezent. Nu stabilește relații temporale, nu plasează evenimente în timp, sau derularea pe o perioadă de două-trei zile. Pentru o zi, cunoaște perioada de dimineață, după-amiază, dar nu orele.

✓ Nu este interesat de schimbările din jurul lui și nu reține cunoștințe de natură științifică, ci doar ce se bazează pe propria-i experiență și atunci cu întrebări de orientare.

Relații sociale: Se manifestă fără reținere doar în familie. La școală este retras, foarte rar intră în relație cu alți copii. Comunică la nivel minim când lucrează în grup și de obicei nu îi ascultă pe alții. Este greu acceptat de colectivul clasei pentru că își lovește frecvent colegii, face gesturi

obscene și vorbește urât. Părinții colaborează cu școala, se interesează de situația copilului, îi acordă sprijin.

Capacități, competențe, abilități, puncte slabe, nevoi:

- ✓ Dezvoltare fizică bună, coordonare a mișcărilor mai ample
- ✓ Nu are abilități de natură tehnologică
- ✓ Nu reține decât cu material concret, prin reluări permanente
- ✓ Comunică greu în propoziții
- ✓ Pronunță greu cuvintele, dar auzul fonematic nu e format
- ✓ Lucrează greu la matematică, nu face calcule orale
- ✓ Memoria și atenția sunt foarte scăzute
- ✓ Imaginația lipsește
- ✓ Nu face corelații, lipsă de gândire logică
- ✓ Nu scrie/transcrie singur
- ✓ După dictare nu scrie toate literele, chiar dacă le citește- nu reține semnul grafic
- ✓ Îi e neclară scrierea cu inițială mare (nume de persoane, început de propoziție)
- ✓ Are nevoie de atenție, din partea părinților, colegilor, a cadrului didactic
- ✓ Permanent are nevoie de sprijin

Obiective pe termen lung: dezvoltarea abilităților de citit-scriș prin utilizarea unor cuvinte uzuale, a textelor citite, cunoscute; dezvoltarea abilităților de calcul matematic în centrul 0-100 fără și cu suport concret; dezvoltarea abilităților de relaționare și a comportamentelor emoționale; dezvoltarea unor competențe ale intelectului (memorare, gândire logică, stabilirea de relații cauză-efect).

Bibliografie

1. Vrasmaș, E. A. Introducere în educația cerințelor speciale. București: Editura Credis, 2004.
2. Verza, E., Verza, FL. E. Tratat de psihopedagogie specială. București: Ed. Universității, 2011.

IDENTITATEA PERSONALĂ - DIMENSIUNE CENTRALĂ A CONCEPȚIEI DESPRE SINE ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PERSONALE

GLOBU Nelea,

lector univ., dr. în ped., Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

Summary. *In this article we want to delimit two concepts that are very important in the structure of personality and for personal development: personal identity and social identity. Personal identity is the set of characteristics of an individual, such as his attitudes and abilities, his character, his temperament, his strengths and weaknesses, all of which allow this to differ from others and to recognize their individuality and personality. Social identity refers to self-descriptions related to the formal and informal affiliations of the individual, such as sex, nationality, profession, religion, etc.*

Keywords: *personal development, self-knowledge, identity, individuality, personal identity, social identity.*

O tendință și cerință curriculară actuală este dezvoltarea personală și, în acest context, este bine să delimităm două concepte importante în structura personalității ca: *identitatea personală și identitatea socială*. Dezvoltarea personală, cunoscut și sub denumirea de "self help" sau "evoluție personală", include activități și experiențe care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale.

Originea ideii de *dezvoltare personală* se pierde în negura timpurilor. Dintotdeauna omul a înțeles ca pentru a se cunoaște mai bine pe sine, pentru a-și descoperi și dezvolta calitățile este nevoie să treacă printr-un anume proces. Fie ca a fost vorba de timp petrecut în singurătate, rugăciune, post, călătorii inițiatice sau meditație, omul a înțeles importanța înțelegerii de sine, ca idee de bază pentru înțelegerea lumii și a celorlalți [2].

Dezvoltarea personală este o urmărire conștientă a unei „creșteri” personale prin extinderea conștiinței de sine, a cunoașterii și a îmbunătățirii permanente a abilităților personale [8]. *Dezvoltarea personală este un proces continuu, repartizat pe cicluri, interese pe parcursul a mai multor ore și zile, cu posibile reluări ciclice la intervale de luni și ani, în funcție de nevoile și obiectivele de viață*, susține Iolanda Mitrofan [4, p 14-15].

În vederea dezvoltării personale, trebuie să devenim conștienți de sine ca să aflăm cine suntem și ce putem face pentru a avea o viață de calitate, să ne înzestrăm cu instrumente utile pentru

a face față unor situații foarte diferite și imprevizibile. Pentru a atinge aceste obiective trebuie potrivit M. Rujoiu „să fii prezent în viața Ta!”

Unicitatea și complexitatea individului uman înseamnă caracteristici și calități specifice. Care sunt ele? Deseori nu sunt cunoscute de individ? În cadrul unui studiu, realizat de noi, la întrebarea: *Cine sunt eu?* majoritatea respondenților au specificat rolurile sociale deținute: mama, fiică, învățătoare etc. fără a se referi la specificul ființei sale care îl caracterizează și îl diferențiază de alți oameni. Astfel, identitatea personală se confundă cu identitatea socială. Cunoașterea de sine reprezintă o datorie a omului, o treaptă de început în vederea dezvoltării personale. Cunoașterea celorlalți și a lumii începe cu cunoașterea de sine, au susținut cercetători precum: Dale Breckenridge Carnegie, James Allen, Wayne Dyer, Daniel Jay Goleman, John Calvin Maxwell, D. David, A. Maslov, M. Caluschi, Iolanda Mitrofan, M. Rujoiu, V. Ilieș ș.a.

Sistemul *conceptului de sine* cuprinde două componente majore: *identitatea personală și identitatea socială*. Ne propunem să delimităm aceste concepte.

Conceptul de identitate, conform dex-ului, este faptul de a fi identic cu sine însuși; ansamblu de date prin care se identifică o persoană. În psihologia socială însă lucrurile stau cu totul altfel. La James (1890), Cooley (1902) sau Mead (1934-1963), dincolo de divergențele dintre ei, *identitatea* este deja clar ancorată în relația dintre *individual* și *colectiv*, dintre persoane și grupul lor de apartenență.

În sens psihologic, *identitatea* depinde în mod direct de o multitudine de elemente precum *imaginea de sine* (modelul mental a unei persoane despre ea însăși), stima de sine și individualitatea. O parte importantă a identității, în sens psihologic, este *identitatea de gen*, deoarece aceasta determină în mod semnificativ felul în care o persoană se vede pe sine însăși atât ca individ, cât și ca ființă socială.

În psihologia cognitivă, termenul *identitate* se referă la capacitatea de introspecție a individului și la conștiința de sine [7]. Krappman, susține că *identitatea reprezintă performanța realizată de individ cu scopul implicării în acțiunea socială comună și în comunicare*, precizând că identitatea este ceva dinamic și nu trebuie confundată cu imaginea "rigidă" pe care o are individul despre sine [6].

Potrivit lui Erikson, identitatea nu poate fi limitată la un ansamblu de caracteristici care pot defini un individ pentru totdeauna. Identitatea se înscrie într-un lung proces de evoluție personală. Ea se modelează progresiv, se reorganizează și se modifică fără încetare pe tot parcursul vieții, potrivit evenimentelor sau perturbațiilor din viața socială [5].

Potrivit lui Durkheim, individul este, simultan, o ființă colectivă și o ființă privată. Polul social al identității noastre reprezintă ființa noastră colectivă. Acesta corespunde „sistemelor de idei, de sentimente și de deprinderi care exprimă în noi, nu numai personalitatea noastră, ci și grupul

sau grupurile din care facem parte”. Astfel, se formează o întreagă gamă de opinii despre sine, care vin din autoobservări și din receptări ale informației livrate din afară [ibidem].

P. Iluț susține, că identitatea se prezintă ca un „sistem uman responsabil de orientare a acțiunilor noastre complexe și de evaluarea integralității persoanei în lume, în general, și în cea socială, în special” (2004, p. 36) [3].

Unele elemente ale identității sunt obținute la naștere, nu sunt o opțiune a persoanei și nu pot fi schimbate precum sexul, majoritatea caracteristicilor fizice/ corporale, etnia, părinții aptitudinile etc. altele – țin de alegerile făcute de persoană și sunt variabile în decursul vieții, datorită dezvoltării și a diferitor condiții sau circumstanțe precum profesia, rolurile sociale asumate, valorile, viziunile etc. Astfel, ne construim/reconstruim identitatea continuu.

Ca proces și rezultat identitatea poate fi definită ca o structură psihosocială complexă, ce se formează și se dezvoltă de-a lungul întregii vieți, și include toate variantele de combinare. Procesul de formare și dezvoltare a identității constă în “protejarea integrității și a experienței individuale a omului, care-i permite de a anticipa riscurile interne și externe și de a stabili un echilibru al abilităților personalității cu oportunității sociale” [6, p. 8].

Identitatea personală, apud Ș. Boncu, se referă la auto-descrierile ce reflectă trăsăturile de personalitate și alte diferențe individuale, atribute caracteristice ale individului ca sentimentul de competență, caracteristici corporale, preocupări intelectuale, gusturi și interese, etc . [1 p. 11].

Identitatea personală este setul de caracteristici ale unui individ, cum ar fi *atitudinile și abilitățile, caracterul său, temperamentul său, punctele forte și punctele slabe sale*, toate care permit acest lucru diferă de la unii la alții și recunosc individualitatea și personalitatea lor. Astfel, identitatea personală se referă și la conceptul pe care fiecare individ îl are despre sine care este construit pe baza a ceea ce fiecare persoană percepe, știe și este conștientă de cine este și le distinge de restul. Identitatea personală este și un concept dinamic, deoarece fiecare persoană, de-a lungul vieții sale, își poate reconfigura identitatea în măsura în care conceptul său despre sine se schimbă în funcție de experiențele, interesele sau așteptările sale.

Componentele identității personale:

- 1) *Continuitatea în timp și spațiu*; (deseori ne percepem pe noi înșine ca fiind aceeași persoană de-a lungul vieții);
- 2) *Integrarea în individ a rolurilor pe care acesta le joacă de-a lungul vieții*;
- 3) *Diferențierea cognitivă și afectivă față de ceilalți*;
- 4) *Dedublarea internă*, dialogul interior, autoanaliza (baza conștiinței);
- 5) *Unicitatea-realitatea biologică*, dar și sentimentul că orice persoană este incomparabilă cu alta;

6) *Creativitatea*, capacitatea de a contribui la cristalizarea identității personale (în sens larg), sau manifestarea activă în viață (în sens restrâns);

7) *Autovalorizarea*-siguranța de sine influențează direct capacitatea de persuasiune [ibidem].

Astfel, *identitatea personală*, dimensiune centrală a concepției despre sine, vizează setul de trăsături de personalitate sau caracteristici ale individului care îl diferențiază de ceilalți, care, în esență, reprezintă poziția sa generalizată în societate, derivată din apartenența sa la grupuri și categorii sociale, din statutele și rolurile sale, din amorsările sale sociale. *Identitatea socială* se referă la auto-descrierile legate de apartenențele formale și informale ale individului, ca sexul, naționalitatea, profesia, religia etc. Identitatea socială poate fi definită ca suma identificărilor sociale ale persoanei, identificările sociale sunt categorizări sociale semnificative interiorizate ca aspect ale conceptului de sine [1, p. 11].

În **concluzie**, identitatea, ca și viața persoanei, este legată de comunitățile din care aceasta face parte care au o influență majoră asupra identității persoanei. Identitatea trebuie înțeleasă în legătură cu rolurile pe care le are persoana de-a lungul vieții și trăsăturile de grup din care face parte și care o definesc. Astfel, ea este legată/ determinată atât de asemănările cu alți indivizi, cum sunt limba, naționalitatea, profesia, religia, numele, tradițiile culturale, cât și de diferențele față de aceștia precum abilități, emoții, motivații, atitudini, convingeri, valori, aspirații etc.

Identitatea este fuziunea, amestecul unic a mai multor elemente, care arată diferit în cazul fiecărui individ și nu poate fi limitat la un singur aspect. Identitatea pe care și-o construiește persoana conține elemente care se referă la grupurile la care aparține și la aspecte unice, personale, care sunt create de-a lungul vieții sale.

Bibliografie

1. Boncu, S. Psihologie sociala. Disponibil:
https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/cercetare/publicatii/cursuri/boncu_s_curs_psih_soc/Curs31.pdf
2. Enăchescu, C. Experiența vieții interioare și cunoașterea de sine – de la Socrate la Freud. Editura Paideia, 2009.
3. Iluș, P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004.
4. Mitrofan, I. Psihoterapie. Repere teoretice, metodologice și aplicative, 2008, ed. SPER, pp. 14-15.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
6. <https://ru.scribd.com/document/395242640/IDENTITATEA-PERSONALA>
7. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Identitate_\(%C8%99tiin%C8%9Be_sociale\)](https://ro.wikipedia.org/wiki/Identitate_(%C8%99tiin%C8%9Be_sociale))

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN REALIZAREA ȘI APLICAREA UNOR INSTRUMENTE DE EVALUARE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

HRISTODOR Claudia Mihaela, prof., dr.,

Colegiul Pedagogic „V. Lupu”, Iași, România

Rezumat. *Utilizarea tehnologiilor digitale în educația incluzivă are rol important atât pentru comunicare, colaborare, dezvoltare profesională, cât și pentru a îmbunătăți incluziunea și implicarea activă a copiilor din preprimar, primar, gimnazial și liceal. Proiectarea activității didactice de învățare ar trebui să plece de la particularitățile individuale ale elevilor cu diferite tipuri de nevoi folosind atât jocuri cât și activități de grup ce vor da șanse egale elevilor la educație. Cum ar fi dacă în loc să privim doar înapoi (back) am privi și înainte (forward).*

Abstract. *The use of digital technologies in inclusive education has an important role both in communication, collaboration, professional development and to improve the inclusion and in improving children's active involvement in pre-primary, primary, secondary and high school. The design of the teaching activity should start from the students' individual characteristics with different types of needs using both games and group activities that will give equal opportunities to students in education. It would be greater if instead of just looking back we looked forward.*

Cuvinte-cheie: *educație, incluziune, digital, didactic, Feedback, Feedforward.*

Keywords: *education, inclusion, digital, didactic, Feedback, Feedforward.*

De foarte multe ori ne punem întrebarea: „Care este rolul profesorului în educația incluzivă?” Răspunsul este că printre calitățile unui profesor ar trebui să se regăsească cel de facilitator, antrenor, mediator, expert, ghid, animator, persoană cu abilități de utilizare a calculatorului.

Modul în care este înțeleasă educația incluzivă are un impact semnificativ nu numai asupra modului în care este abordată ea de dascăli, dar și asupra dezvoltării elevilor în a fi capabili să ia cele mai bune decizii pentru cursul vieții lor. Relațiile interpersonale pozitive dintre profesori și elevi contribuie semnificativ la succesul elevilor.

- Activitatea didactică ar trebui să încurajeze învățarea centrată pe elev și reflecția la clasă. Întrebările puse de elev în urma abordării unui subiect la clasă ar trebui să fie: Ce activități mi-au creat bucurie? Ce subiect mi-a plăcut?

- Ce activități pot face eu și ce idei noi am, legat de acest subiect?

Metodele/stilul de abordare al activităților didactice trebuie să aibă în vedere interdisciplinaritatea, teme variate/oră, abordări interculturale, o atitudine pozitivă, creativitate,

flexibilitate, diversitate a resurselor utilizate, interacțiune cu elevii, strategii de predare-învățare adaptate evoluției fiecărui elev, metode de învățare centrate pe elev, pe educația incluzivă.

Tehnicile de evaluare a progresului individual se vor aplica apreciind fiecare elev, având în vedere: cunoașterea, acceptarea și înțelegerea culturii fiecărui elev și stabilind un climat care să promoveze toleranța.

Feedback-ul din partea profesorilor are un efect major asupra gândirii elevilor, acesta putând fie să îi încurajeze să aleagă o provocare și să își crească șansele de reușită, fie să caute o ieșire ușoară atunci când se confruntă cu dificultăți sau provocări.

Feedback-ul are valoare descriptivă și nu evaluativă!

De prea multe ori, feedback-ul este dat pe baza unui „depozit de informații”, multe criterii fiind măsurate și raportate în același timp. Aceasta poate fi o modalitate destul de ineficientă de a ajuta elevii să se dezvolte.

„Există o limită pentru cât de mult putem absorbi și operaționaliza într-un moment dat”, spune Hirsch. „Feedforward este cu adevărat despre alegerea câmpurilor de luptă în mod strategic și selectiv.” El ne sfătuiește să facem din feedback un proces continuu care este încorporat în activitatea de zi cu zi și să ne concentrăm doar pe câteva lucruri la un moment dat. Deci, decât să așteptăm până când se finalizează o sarcină pentru a indica toate modurile în care un elev își poate îmbunătăți capacitatea de învățare, mai bine găsim modalități de a le oferi elevilor indicații specifice în timp ce lucrează și numai un singur aspect la un moment dat, astfel încât elevii să poată procesa și acționa imediat.

Cum ar fi dacă în loc să privim doar înapoi (back) am privi și înainte (forward). Atunci Feedback ar fi completat de Feedforward (Tabelul 1).

Feedforward este un concept dezvoltat de Marshall Goldsmith, utilizat astăzi în practică din ce în ce mai mult, mai ales la locurile de muncă.

Cele două concepte sunt complementare și nu se exclud. Feedback-ul urmărește cu precădere să corecteze ceva, să creeze spațiu de reflecție, să confirme sau să îmbunătățească ceva.

Tabelul 1: Feedback vs. Feedforward

Feedback	Feedforward
- afirmă ce știe persoana	regenează talent
- pune în evidență problema	extinde posibilități
- este o mulțime de informații	este specific
- încearcă să nu fii răutacios	este autentic
- nu oferă tot timpul un plan de acțiune	are impact
- vine de sus (ierarhia în echipă)	rafinează dinamica de grup
- are ca scop corecția, reflecția, transmiterea	are ca scop reacția, anticiparea, transmiterea

de mesaje către elev, confirmarea	de mesaje de la elev, explorarea
-----------------------------------	----------------------------------

Conceptul de feedforward ne concentrează pe viitor și pune în centru perspectiva elevilor.

Valorizarea rezultatelor online și oferirea de feedback. Există 3 tipuri de Feedback, după Marian Rujoiu: 1. feedback evaluativ (evaluează); 2. feedback prescriptiv (oferă un sfat); 3. feedback descriptiv (descrie feedback-ul autentic).

Feedbackul evaluativ nu generează cele mai bune rezultate. El este interpretat, mai ales când este negativ, drept răutate sau atac la persoană. Feedbackul evaluativ este bine primit numai atunci când este pozitiv, fiind negativ, foarte rar va duce la îmbunătățirea unui comportament și conform definiției nu va conduce la menținerea stabilității și a echilibrului.

Feedbackul prescriptiv nu oferă o informație precisă. El nu spune ce a făcut subiectul ci mai degrabă ce ar trebui să facă. Acest feedback, uneori este lipsit de consistență, întrucât nu descrie exact ce se întâmplă, ci ce ar trebui să se întâmple. Este ușor să dai sfaturi, acest lucru îl va gândi cel care-l primește și foarte probabil se va închide în sine. Există varianta să fie bine primit atunci când este cerut.

Feedbackul descriptiv este singurul care corespunde întru-devăr noțiunii de feedback autentic așa cum este definit. El aduce îmbunătățiri majore dacă este oferit corect. Feedbackul descriptiv generează rezultate remarcabile și reduce reacția defensivă din partea interlocutorului!

Dacă este să ne gândim la definiția feedback-ului numai cel descriptiv corespunde în fapt acesteia. În viața de zi cu zi folosim termenul de feedback într-un sens mult mai larg. El are la bază următoarele caracteristici: nu emite judecăți de valoare; este specific; este bine ținut; este solicitat de obicei; este bine intenționat; este aplicabil; este realist; aduce îmbunătățiri.

Realizarea și aplicarea unor instrumente digitale de evaluare online: Printre metodele de evaluare digitală se pot enumera: portofoliul digital al elevului (foto, video, text) care se poate realiza folosind aplicațiile Word Art, Chatter Pix Kid, Google Slides, Padlet, Wakelet, Class Dojo, etc; documentarea sau realizarea de materiale foto/video în cadrul unui proiect cu temă dată folosind aplicații ca Stop Motion, Flipgrid, Quik, etc; turul galeriei virtuale – cu ajutorul căreia se poate realiza evaluarea colegilor și a muncii în echipă cu Padlet, Flipgrid etc.; auto-evaluare și autorefecție într-un jurnal de învățare online (foto, video, text) cu Padlet, Google Doc, Word Doc, Powerpoint, Google Slides, Mindmaps etc.

Întrebarea care se pune este: „Cum realizez și aplic instrumentele de evaluare digitală?” (Fig. 1). Printre platformele și aplicațiile care facilitează interacțiunea și învățarea elevi/profesori, elevi/elevi:

KAHOOT - platformă gratuită de învățare bazată pe joc și tehnologie educatională.

QUIZZ - platformă în care se pot crea evaluări, dar și lecții care să le includă.

GOOGLE FORMS - aplicație de creare și administrare a chestionarelor online inclusă în suita de Google Docs și în Google Classroom.

ASQ - platformă educațională gratuită creată de o echipă de profesori români, care conține teste pentru toate disciplinele.

PADLET - aplicație colaborativă, care permite elevilor să co-creze portofolii, proiecte, materiale, sarcini de lucru.

FLIPGRID - dezvoltă abilități de comunicare orală, gândire critică și exprimare a opiniilor, încurajează feedback-ul profesor-elev, elev-elev.

EDPUZZLE ȘI NEARPOD - transformă lecțiile în materiale video educaționale, care sprijină învățarea elevilor atât online, cât și față-în-față.

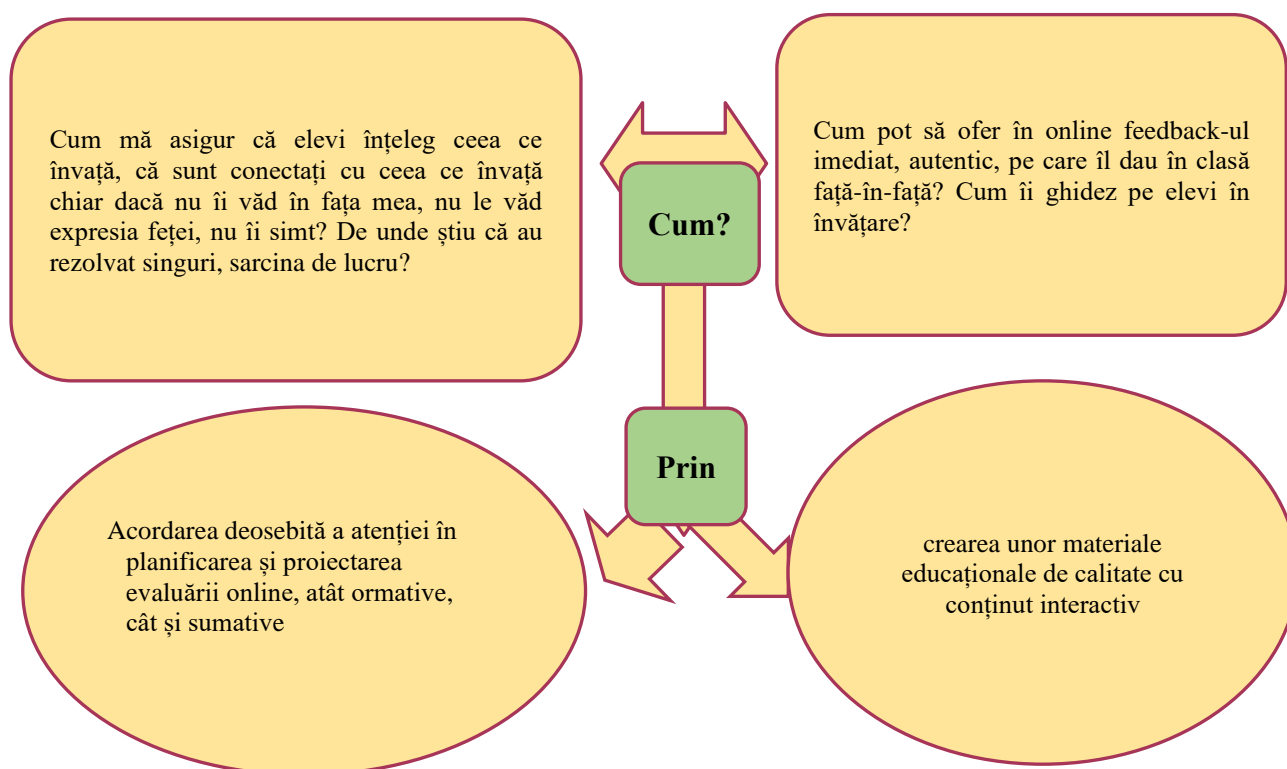


Figura 1. Cum realizez și aplic instrumentele de evaluare digitală?

În figura 2 putem observa direcțiile spre care îndreaptă evaluarea în online (a - evaluarea formativă; b – evaluarea sumativă).

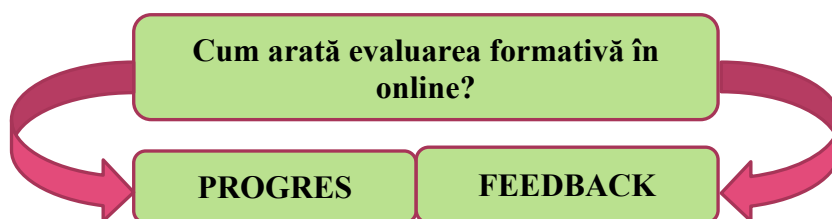


Figura 2 (a). Evaluarea formativă în online

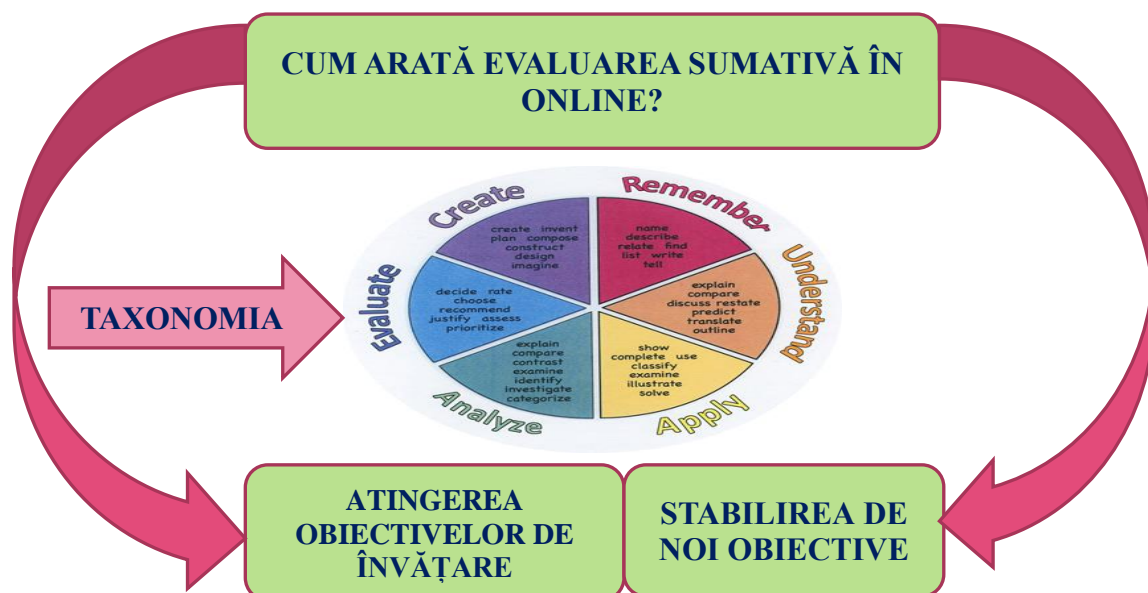


Figura 2 (b). Evaluarea sumativă în online

Nearpod este o platformă de implicare activă a elevilor (inclusiv pentru elevii de liceu) în activități variate de învățare și evaluare interactivă. Este una dintre cele mai complete platforme, având componente din Padlet, Edpuzzle, etc., elevii având acces la lecții cu conținut multimedia divers, realitate virtuală, obiecte 3D, simulări PhET. Interacțiunea cu elevii se realizează prin intermediul unor întrebări de verificare a înțelegerii noțiunilor, a unor chestionare, panouri colaborative, activități desen sau chiar jocuri. Elevii sunt implicați în activități sincron facilitate de profesori sau activități în ritm propriu. (<https://nearpod.com>)

În figura 3 se poate observa o activitate de evaluare la disciplina chimie, clasa a VII-a, realizată cu ajutorul platformei Nearpod, tema abordată fiind – Formule chimice.

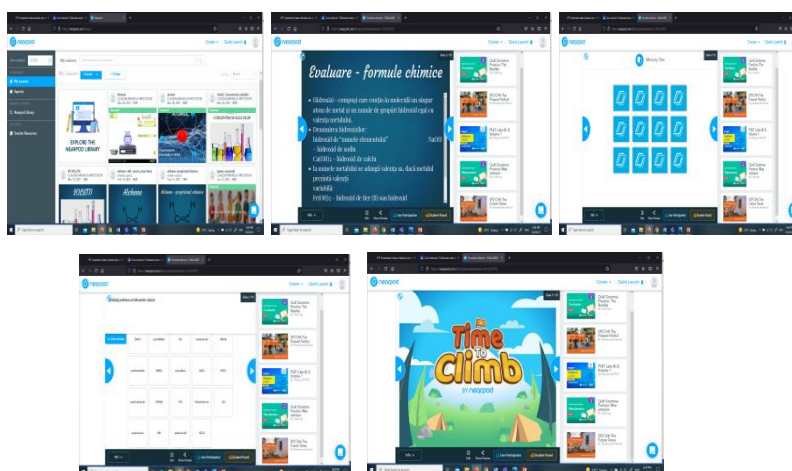


Figura 3. Activitate de evaluare realizată cu ajutorul platformei Nearpod la disciplina chimie.

În continuare sunt prezentate câteva secvențe de lecție în educația digitală, unele secvențe de lecție fiind realizate de elevii Colegiului Pedagogic "V. Lupu" în cadrul practicii pedagogice (Fig. 4, 5, 6):

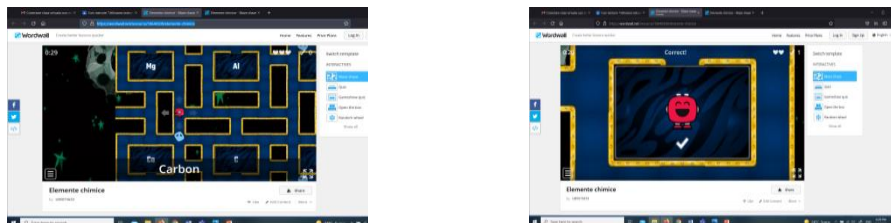


Figura 4. Disciplina Chimie, clasa a VII-a: Denumiți elementele chimice (<https://wordwall.net/resource/18640309/elemente-chimice>).

În Figura 5 este prezentată Introducerea într-o activitate didactică – realizată cu ajutorul unui puzzle: (<https://im-a-puzzle.com>) și Evaluarea – realizată cu ajutorul unui test grilă quizz la disciplina Științe ale naturii, clasa: a III-a; Titlul lecției: Principalele grupe de animale. Caracteristici generale. (activitate realizată de eleva **Petrea Andreea Roxana** clasa a XII-a). (<https://wordwall.net/ro/embed/f5c19271ba2244099787622e215b7ab6?themeId=31&templateId=69>)



Figura 5. Introducere în activitatea didactică - Puzzle și Evaluarea - test grilă qui
Eleva **Carmen Chiuda** (clasa a XII-a) Eleva **Ioana Oniceanu** (clasa a XII-a)

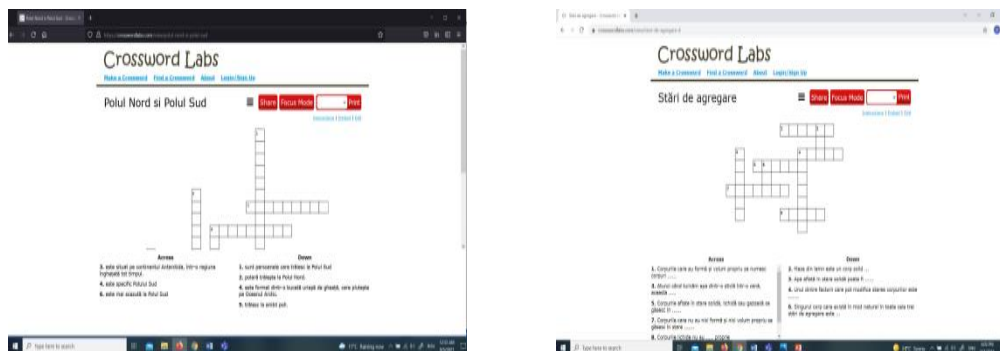


Figura 6. Alte exemple de activități digitale <https://crosswordlabs.com>

Concluzii

În lecțiile pe care le creăm introducem materiale video, interactive, fie că sunt create de noi sau găsite în comunitățile de învățare sau pur și simplu printr-o căutare pe Youtube.

Recomandări pe care materialele digitale ar trebui să le conțină:

- oferim acces elevilor la conținut educațional eficient, care implică elevul în învățare activă și adecvat la capacitatea cognitivă a creierului;
- materiale video de maximum 5 minute (mai bine separăm conținutul în mai multe videoclipuri, cu obiective clare de învățare, cu perioade de reflecție, decât să includem un discurs mai lung);
- încercăm ca mesajul text/grafic (imagini) de pe ecran să fie complementar mesajului audio;
- evităm prezentarea de slide-uri de pe care să citim textul;
- oferim instrucțiuni clare elevilor înainte și în timpul vizualizării materialelor, îi ajutăm să își focuseze atenția pe materialul prezentat;
- evităm să încărcăm ecranul cu multe elemente care pot distra atenția celui care învață;
- putem lăsa spațiu alb/nefolosit, unde ochii se pot odihni;
- oferim contextul în care elevii să poată oferi feedback pentru materialul prezentat;
- încurajăm elevii să creeze materiale digitale/tutoriale, să prezinte și primească/ofere feedback;
- ne folosim pe cât posibil de expresivitatea chipului și de voce pentru a capta atenția elevilor și pentru a-i motiva să participe la învățare;
- marcăm vizual/verbal ideile importante, folosind un ton conversațional, entuziast și autentic.

Bibliografie/Sitografie

1. <https://marshallgoldsmith.com/articles/1438/>
2. <https://www.uvic.ca/vpfo/assets/docs/ServExcellenceDocs/Feedforward%20by%20Marshall%20Goldsmith.pdf>
3. <https://www.traininguri.ro/ce-inseamna-feedback/>
4. <https://www.marian-rujoiu.ro/tipuri-de-feedback-si-cum-se-da-feedback/>
5. <https://www.cultofpedagogy.com/feedforward/>
6. <https://indreptardigital.ro/>

COMPETENȚA DE COMUNICARE – COMPREHENSIUNE RECIPROCĂ ȘI INTER-COMPREHENSIUNE

IAROVOI Rodica,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Curriculumul național pentru învățământul primar proiectează abilități în producerea și recepționarea mesajului oral, în situație de comunicare. Mulți cercetători s-au uitat la această problemă. Înțelegerea sau înțelegerea este încă în fața locului. Înțelegerea este condiționată de nivelul abilităților de comunicare. Scopul este de a ajunge la un consens real. Comunicarea interpersonală are loc într-un anumit context. Conext generatorul de comportament. Comportamentul non-verba creează calitatea abilităților de comunicare.*

Summary. *The national curriculum for primary education projects skills in producing and receiving the oral message, in communication situation. Many researchers have looked at this issue. Understanding or understanding is still in the spotlight. Understanding is conditioned by the level of communication skills. The goal is to reach a real consensus. Interpersonal communication takes place in a certain context. Context the generator of behavior. Non-verba behavior in create the quality of communication skills.*

Cuvinte cheie: *competență de comunicare, înțelegere reciprocă, inter-înțelegere, citire, adecvare, vorbire, context, comunicare nonverbală, performanță, gramatică și relele textuale.*

Keywords: *communication competence, mutual understanding, inter-understanding, reading, adequacy, speech, context, nonverbal communication, performance, grammar and textual rele.*

Prin competența de comunicare înțelegem capacitatea cuiva de a recepta și produce mesaje orale, receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate cu așa calități: corectă, cursivă, conștientă, expresivă, capacitatea de gestionare a experiențelor lectorale în diverse contexte: sociale, educaționale, culturale. Codul Educației al Republicii Moldova prin articolul 11(2), stipulează competențele-cheie, printre care și competențe de comunicare în limba română. Curriculumul național pentru învățământul primar din 2018 proiectează acestea prin cele șase competențe specifice ale disciplinei limba și literatura română pentru toate clasele: I-i, a II-a, a III-a și a IV-a.

De acest fenomen, de comunicare, s-au preocupat mai mulți cercetători. De exemplu: Jiirgen Habermas a propus un model al comunicării ce are la bază înțelegerea și teoriile de pragmatică a comunicării. „Înțelegerea sau comprehensiunea se produce atunci, când între membrii unei comunități lingvistice se realizează un acord în privința justetei unei exprimări relative la un fundament normativ recunoscut în comun.” [2, p. 5] Suntem de acord. Fără de fundament recunoscut în comun nu poate fi comprehensiune. Acestea au în vedere prin comunicare:

„*Comprehensiune reciprocă, ca inter-comprehensiune (acces la intersubiectivitatea altuia, la intențiile și motivațiile sale)*” [1, p. 25] Suntem de acord. Când sunt înțelese intențiile vorbitorului s-a realizat reușit actul de comunicare și invers, atunci când nu sunt înțelese cele comunicate de vorbitor, nu poate fi realizată comprehensiunea. Aceste lucruri depind atât de vorbitor cât și de ascultător. Un vorbitor cu multe lecturi și competent poate construi și emite mesaje accesibile ascultătorului. Poate accede la nivelul interlocutorului. În cazul de față e portretul învățătorului. A învăța elevii să construiască corect mesaje este obiectivul școlii zilelor noastre. Aceasta se poate realiza prin lecturi efectuate de către elevi, însoțite de diverse sarcini comprehensive.

Factorul social condiționează comunicarea: „*Pragmatica universală privește comunicarea ca transmitere de conținuturi propoziționale ce sunt condiționate social.*” [3, p. 5] Deci, comunicarea de conținuturi propoziționale nu poate avea loc decât prin relațiile interpersonale.

Jürgen Habermas vede „*universalitățile pragmatice*” ca propuneri pentru sistematizarea actelor de vorbire. „*Relația între competența lingvistică și cea comunicațională obligă interlocutorii la asimilarea enunțului ca enunț, relația vorbitorului cu exprimările sale și respectarea regulilor.*” [3, p. 6] Aceasta face posibilă realizarea unei situații ideale de vorbire. Suntem de acord cu asemenea afirmații. Respectarea de reguli este de o importanță enormă în emiterea și asimilarea de mesaje. „*Înțelegerea este condiționată de nivelul competenței comunicaționale, dar și de trecerea de la acțiunea comunicativă la discurs care este forma superioară a comunicării.*” [3, p. 6] Discursul facilitează comprehensiunea prin însăși construcția sa internă.

Competența comunicațională constă în transformarea propozițiilor în discurs, adică trecerea de la expresii lingvistice la propoziții în context. În context enunțurile trebuie să urmeze logic una după alta, să se refere la același subiect, să se completeze unele cu altele, să formeze un tot întreg, să aibă sens, să facă claritate. „*Înțelegerea ca scop al discursului reprezintă realizarea unui consens real, apelând la mijloacele verbale ale discursului însuși.*” [4, p. 114]. Înțelegerea fiind raportată la context comunicațional ideal este garant al validității consensului și indicator al înțelegerii reale. Acest fapt este depășit prin discurs, care este cel mai înalt grad al actului de comunicare, în cadrul căruia au loc interpretări și explicații, judecăți de valoare și argumente.

În consensul pragmatic din *acțiunea comunicativă* pot surveni perturbări ce se pot clarifica prin întrebări, explicări, justificări. „*În cazul discursului lămuririle se transformă în interpretări, judecăți, explicații teoretice, judecăți teoretice.*” [3, p. 208] Consensul poate fi numit acordul exprimat de ascultător privitor la cele comunicate de vorbitor. Pentru Jürgen Habermas „*Discursul este o formă originală a consilierii umane.*” [4, p. 33]

În cadrul unui act comunicativ, pentru a se convinge unul pe celălalt, adică pentru a se ajunge la consens, are loc: „*Schimbul de argumente este un proces argumentativ. El se face cu scop de motivare rațională pentru a schimba atitudinea interlocutorului.*” [4, p. 152] Fără schimb de

argumente nu se poate de verificat dacă s-a ajuns la consens. Comunicarea lipsită de distorsiuni este posibilă doar bazată pe consens. „*Consensul e o cunoaștere propozițională împărtășită intersubiectiv, pe o concordanță normativă și pe o încredere reciprocă.*” [4, p. 130] În cazul când este lipsă de încredere nu putem vorbi despre consens.

Problema *comprehensiunii* este abordată și la L. Wittgenstein. În *Caietul albastru* el ne previne asupra a ceea ce pierdem asupra diversității situațiilor în care folosim cuvinte cu diferite utilizări. El nu caută fapte noi, dar caută să explice lucruri din cele mai familiare, dar care sunt încurcate.

L. Wittgenstein pornește de la ideea de limbaj ideal și face trimitere prin jocurile de limbaj la formele concrete de viață. Aceste jocuri de limbaj pot fi acte și activități obișnuite care se supun ludicului și nu organizărilor rigide. „*Prin jocuri de limbaj se înțelege căi de a folosi semnele, ... studiul formelor primitive de limbaj, ... forme de gândire ce apar pe fundalul derutant al unor procese de gândire foarte complicate. Jocurile de limbaj sunt formele de limbaj cu care începe un copil să folosească cuvinte.* [11, p.17]

N. Chomsky vedea competența lingvistică din perspectiva unui vorbitor ideal și al unui ascultător ideal pe când Habermas, însă, vede competența comunicațională ca o situație de vorbire ideală prin faptul că competența lingvistică se referă la norme lingvistice. „*Competența comunicațională fiind măiestria universalilor constitutive ale dialogului, indiferent de restricțiile impuse de condițiile științifice.*” [2, p. 7]

Jürgen Habermas, în *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, propune spre utilizare termenul de competență de comunicare. Argumentând prin faptul că „*Competența de comunicare trebuie să fie legată de un sistem de reguli care generează o situație ideală de discurs, fără referire la codurile lingvistice care leagă limba și pragmatica universală cu rolul sistemelor actuale.*” [2, p. 123] De aici se vede necesitatea respectării regulilor într-un act de comunicare pentru a întruni un discurs sau o situație ideală. Dell Hymes prin *competența comunicațională* are în vedere satisfacția nevoilor practice, deoarece sokoate nevoile teoretice și practice un corp: „*Munca motivată de nevoile practice ar putea ajuta la construirea teoriei de care avem nevoie.*” [5, pp. 245-260] El respinge dihotomia competență – performanță, dar le privește ca fețe ale aceleași monede. Dell Hymes consideră posibilitatea formală ca o preocupare esențială. „*Am putea spune, deci, că ceva este posibil în cadrul unui sistem formal, dacă este gramatical, cultural, sau, uneori, comunicativ.*” [5, p. 254]. El definește termenul de adecvare.

Adecvare este comportamentul așteptat într-o situație de comunicare. Contribuția sa în ce privește *competența* constă în faptul că adaugă competenței lingvistice pragmatismul:

1. Introduce pentru prima oară termenul de *competență de comunicare* pentru distincția dintre competență și performanță;

2. Dezvoltă teoria lingvistică în vederea distincției dintre vorbire și limbă;

3. Transformă lingvistica în sociolingvistică, disciplină independentă, care recunoaște produsele sociale ca procese simbolice condiționate de comunicare, ceea ce trimite la context, educație și învățare;
4. Dezvoltă teoria educației, învățării limbajului și comunicării.
5. Susține ideea privitor la competența comunicațională:

„Ca capacitate de adaptare și interacțiune socială a unei comunități ce permite producerea și interpretarea mesajelor și negocierea sensului în diverse contexte specifice.” [6, pp. 12-260] Prin toate acestea și-a adis aportul la dezvoltarea teoriei de competență de comunicare, făcând multe clarități, cu care suntem de acord.

Henry Widdowson definește competența de comunicare așa: „Set de strategii sau de procedee creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context.” [10, p. 129] Suntem de acord cu faptul că competența de comunicare constă în capacitatea de a înțelege mesaje și depinde de nivelul de **abstractizare și de gradul de contextualizare**. De aici reese că *competența* de comunicare este abilitatea de a face corecțiile necesare în funcție de context, adică adaptare la context sau la indicatorii contextului. Comunicarea interpersonală se realizează untr-un anumit context. Se axează pe înțelegerea interacțiunilor sociale și factorilor cu rol important sau chiar decisiv. *Competența interpersonală*, din perspectiva lui Goffman, presupune: „Acțiune sprijinită pe judecățile interlocutorului și validată prin elementele situației comunicaționale.” [9, p. 29] Goffman vedea lumea socială teatru.

„Contextul este generatorul comportamentului, și constrângerile situaționale rezultă din interacțiunea lor directă.” [9, p. 30] Goffman amintește că actele comunicaționale nu sunt doar transfer de informație, dar o situație complexă și structurată. Un vorbitor competent cunoaște regulile jocului și e conștient de calitatea interacțiunilor. Un alt aspect au fost întâmplările. Ele susțin competența în comunicarea eficientă, adaptabilitate și flexibilitate comportamentală. **Competența interpersonală** se referă la comportamentul adecvat și accentuează termenul de competență de comunicare. Pentru a avea competența de comunicare dezvoltată la cel mai înalt grad e nevoie de multe lecturi. Din lecturi și prin lecturi poți însuși un anumit vocabular, poți observa modele de situații comunicaționale, modele de enunțuri construite, tipuri de texte, tipologii de personaje, figuri de stil etc.

Comportamentele nonverbale sunt niște manifestări ale comunicării nonverbale. Într-o situație de comunicare cuvintele nu sunt suficiente pentru a reprezenta conținutul. Paralimbajul vine să completeze acest neajuns. El are mai multe funcții.



Fig. 1. Funcțiile comunicării nonverbale

Comportamentele comunicaționale nonverbale e capacitatea de a decoda emoțiile. Poate fi realizată prin zâmbet, privire, distanță. Aceste reacții pot influența comunicarea pozitiv sau negativ.

Un vorbitor când privește în ochi ascultătorul acela înțelege mai bine mesajul transmis prin discurs. „*Rolul privirii este de a regla procesul conversațional și de a capta atenția pentru a se putea schimba cu rolurile ascultătorul și vorbitorul. A privi interlocutorul în ochi în timp ce vorbim sau atunci când ascultăm este rezultatul educației și sporește gradul de credibilitate*” [7, p. 47]. Acesta va genera reglare din partea ascultătorului prin emisii vocale, mimică facială sau mișcări ale unor părți ale corpului sau capului.

„*Expresia facială, gesturile, mimica și alte mișcări ale corpului pot fi utilizate pentru a transmite mesaje*” [7, p. 13]. Acestea sunt indicatorii cei mai buni ai multor tipuri de informații și ai calității emoțiilor. Postura corpului la fel poate indica intensitate emoțională.

Timpul verbelor poate comunica și el informații ce afectează actul de comunicare afirmă Knapp Marc și Hall Judith. „*Timpul prezent, trecut sau viitor al dialogului poate orienta temporar mesajul*” [7, p. 22]. Suntem de acord că claritatea în ce privește timpul din conținutul mesajului poate limpezi sau afecta comunicarea.

Deci: Comunicarea nonverbală rămâne mai credibilă față de comunicarea verbală cu toate ce ele sunt complementare. Poate avea sens chiar dacă este percepută de o singură parte a actului comunicațional. Percepția este parte a comunicării nonverbale. Capacitatea de a decoda mesaje nonverbale poate a fi cheie de succes a multora din noi.

Knapp Marc și Hall Judith continuă: „*Subiecții ce au avut probleme de descriere a sentimentelor proprii au dat dovadă de expresivitate non-verbală săracă fiind asociată cu comportamente de evitare sau comportament auto-controlat*” [7, p. 18]. Suntem de acord și cu aceasta.

Adecvarea este evitarea încălcării normelor sociale sau interpersonale, așteptărilor sau regulilor, dar și „*Îndeplinirea în context a standardelor de proprietate și legitimitate*” [8, p. 20]. Este adevărat că atunci când așteptările nu corespund ofertei este lipsă de adecvare.

Spitzberg Brian ajunge la concluzia că competența e corelată cu adecvarea. „*Adecvarea se menține în cadrul contextului prin dimensiunea creativă a competenței prin interacțiune cu contextul*” [8, p. 98]. Noi susținem concluzia lui Brian prin faptul că adecvarea e dovadă a prezenței competenței.

Competența în comunicare se bazează pe structuri de cunoaștere ce stau la baza comunicării și au rol de producere, receptare și înțelegere. Comunicarea de succes este condiționată de transparența intențiilor vorbitorului. Ea presupune cunoaștere reciprocă în care vorbitorul informează.

Competența verbală integrează toate componentele limbii și generează dimensiunea lingvistică ce conține elementele de construcție ale comunicării și dimensiunea textuală ce presupune stabilirea conexiunilor logice între enunțuri și structurile textuale – descriptive, argumentative, narative, explicative, dialogate etc. și dimensiunea discursivă, de interacțiune verbală.

Competența cognitivă presupune totalitatea de operații intelectuale ce contribuie la producere și înțelegere de mesaj.

Competența enciclopedică cuprinde cunoașterea mai multor domenii de activitate umană și aspectelor lingvistice, discursive, textuale.

Competența literară tinde spre exploatarea creativității verbale individuale.

Competența ideologică presupune reacții la diverse principii, valori și idei, atitudini ce rezultă din discurs.

Competența socio-afectivă este centrată pe atitudini și sentimente ce influențează comportamentul verbal al fiecăruia.

Concluzii

Comprehensiunea reciprocă se realizează prin înțelegerea intențiilor comunicaționale. Competența comunicațională rezidă în transformarea propozițiilor în discurs sau a expresiilor în propoziții în context. Contextul este generator de comportamente, și constrângerile situaționale rezultă din interacțiunea comportamentelor. Lecturile duc la dezvoltarea competenței de comunicare. Comportamentele non-verbale sporesc calitatea competenței de comunicare. Competența de comunicare este vizibilă prin performanțe comunicaționale. Competența de comunicare e corelată cu adecvarea la context care rezidă în respectarea regulilor: gramaticale, discursive sau textuale, pragmatice.

Bibliografie

1. Flueraș, V. Modelul scrierii procesuale – premisa formării competenței de comunicare scrisă. În *Limba Română nr.3, anul XXIV Atelier de scriere și citire*. Chișinău, 2014.
2. Habermas, J. *Conștiința morală și acțiune comunicaivă*. București: Ed. All Educațional, 2000.
3. Habermas, J. *Cunoaștere și comunicare*. București: Editura Politică, 1983.
4. Habermas, J. *Sfera publică și transformarea ei structurală*. București: Editura Univers, 1998.
5. Hymes, D. *Fundamente în sociolingvistică o abordare etnografică*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
6. Huserl, E. *Criza științelor europene și fenomenologia transcedentală*. București: Editura Humanitas, 2011.
7. Knap, M. Hall J. *Nonverbal communication in Human interaction*. Londra: Editura Cengage Learning, 2013.
8. Spitzberg, B. *Un model de competență de comunicare interculturală*.
http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/a__model_of_intercultural_communication_competence.pdf Accesat 04.09.2021.
9. Stănculescu, E. *Sociologia educației familiale*. Iași: Editura Polirom, 1997.
10. Widdowson, H. *Cunoașterea limbajului și abilitatea de utilizare*. în *Lingvistică aplicată*, vol. 10, nr. 2, 1989.
11. Wittdcenstein, L. *Caietul albastru*. București: Editura Humanitas, 2005.

NEVOILE DE SPRIJIN ALE ELEVILOR REMIGRANȚI IN MEDIUL ȘCOLAR

ILINCA Luminița-Liliana, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul de față prezintă descrierea fenomenului remigrației din România pornind de la studiul realizat de Asociația Alternative în anul 2012 și de la cazurile a șase adolescenți din județul Bacău care au experimentat remigrația. A fost realizată o analiză calitativă a acestor situații și o corelație între cauzele și efectele acestui fenomen. Sintetizând, se poate spune că există o legătură între motivele care stau la baza revenirii în țară, caracteristicile de personalitate ale adolescentului și modalitatea de adaptare a acestora.*

Abstract. *This article presents the description of the phenomenon of the remigration starting from the study realized by the Alternative Association in 2012 and from the cases of six teenagers from Bacău, who had experienced the remigration. This situation was analysed from a qualitative point of view, there is also a link between the causes and the effects of this phenomenon. All in all can be said that there is a connection between the reason for returning to the country, the personal traits of the teenagers and the ability to adapt.*

Cuvinte cheie: *remigrație, caracteristici de personalitate, tulburări emoționale, adolescenți, adaptare*

Keywords: *remigration, personality traits, emotional disorders, teenagers, adaptation.*

Începând din 2008, din ce în ce mai mulți români plecați la muncă peste hotare decid să revină în țară, motivați în principal de sistemul educațional din România, considerat „mai serios și bazat pe disciplină”. Însă, pentru mii de copii, adaptarea la sistemul autohton s-a dovedit a fi foarte dificilă, potrivit studiului „*Remigrația copiilor români*” [2].

Cât despre fenomenul migrației, de-a lungul timpului, structura sociologică a persoanelor angajate în aceste procese migratorii s-a modificat. La început, migranții proveniți din România erau în mod caracteristic persoane cu diploma, înalt calificați și specialiști din zonele urbane. Acum, cea mai mare parte a migranților sunt tineri, slab sau insuficient calificați, din mediul rural, unde trăiește aproape jumătate din populația țării [4]. Din lipsa calificării și a unei siguranțe în ceea ce privește locul de muncă pe care emigranții îl ocupă în străinătate, riscul de a rămâne fără serviciu este din ce în ce mai mare. Acest risc îi aduc pe emigranți în situația de a se întoarce în țara natală în orice moment de insecuritate și declin economic.

Într-un studiu realizat de Asociația Alternative Sociale din Iași în anul 2012, în parteneriat cu o serie de instituții de cercetare internaționale și susținut de Ministerul Educației și cel de Externe reiese faptul că peste 21.000 de copii români care au revenit în țară din Italia și Spania în perioada 2008 - 2012 au solicitat echivalarea studiilor pentru reînmatricularea în sistemul educațional românesc, cei mai mulți în Moldova.

Dintre aceștia, 30% prezintă probleme de readaptare și integrare socială: dificultăți emoționale, comportamentale, de atenție sau relaționale. Anual, între 1.200 și 1.400 din totalul copiilor care revin în țară se adaugă pe lista celor care necesită intervenție specializată din partea serviciilor de asistență psihologică, socială și școlară, deoarece prezintă dificultăți de readaptare [2].

Din analiza datelor referitoare la copiii emigranților români care au plecat în Spania și Italia reiese că un vârf al acestui fenomen a fost atins în anul 2009, când peste 7.000 de copii remigranți au solicitat echivalarea studiilor pentru reînmatricularea în sistemul educațional românesc.

Fenomenul migrației i-a afectat la nivel psiho-social atât pe copiii care au plecat în străinătate împreună cu familia sau singuri, cât și pe cei care au rămas cu unul sau fără nici un părinte acasă, mai arată studiul. Atunci când copiii sunt lăsați acasă, ei pot dezvolta probleme psihosociale fiindcă au fost separați de părinți. De asemenea, când migrează pentru a se alătura familiilor lor, ei pot ajunge să fie discriminați și excluși social.

„Ca tendință generală, întoarcerea în România este percepută de copii ca o remigrație a întregii familii cauzată în principal de inadaptarea în străinătate (inadaptare școlară, socială sau culturală) sau de problemele financiare”, susțin cei de la Alternative Sociale. Aproximativ 75% din cazurile de remigrație sunt datorate deciziei parentale de a se întoarce înapoi în România sau problemelor financiare întâmpinate în străinătate [2].

Problemele semnalate de cei de la Alternative Sociale au ajuns și în atenția Ministerului Educației, care a propus o serie de soluții pentru a-i ajuta pe acești copii să se integreze mai ușor în școala românească: echivalarea mai facilă a studiilor din străinătate, cursuri de limba română sau chiar acoperirea costurilor pentru traducerea documentelor necesare [5].

"Ministerul Educației are în vedere elaborarea de strategii și politici educaționale urmate de o serie de măsuri concrete, care se vor derula atât la nivelul inspectoratului școlar, cât și la nivelul fiecărei școli", a declarat secretarul de stat Stelian Fedorca la dezbaterile prilejuite de lansarea studiului „*Remigrația copiilor români*”, realizat de Asociația Alternative Sociale.

Printre măsurile prevăzute de Ministerul Educației se numără:

- Demersuri legale privind echivalarea studiilor și încadrarea elevilor în sistemul de învățământ românesc, la nivelul corespunzător experienței lor școlare (acțiune realizată în colaborare cu inspectoratul școlar);
- Organizarea în școli de cursuri intensive gratuite de limba română pentru elevii reveniți în țară și care nu stăpânesc bine limba română;
- Pentru că inspectoratele școlare au semnalat faptul că părinților le este greu să suporte costurile pentru traducerea documentelor pentru echivalarea studiilor parcurse de către elevii remigranți în alte țări am putea sugera ca școlile să-și asume plata în cauză

• Învățarea în cadrul școlii a limbii române de către elevii care s-au născut în străinătate și organizarea unor activități în școală și în afara școlii, cu restul colegilor, în vederea socializării rapide și a învățării limbii române, prin conversație [5].

Pentru a înțelege mai bine fenomenul remigrației, atât la nivel general cât și individual, am ales să realizăm o analiză a unor cazuri de adolescenți remigrați. S-a realizat o analiză calitativă a șase studii de caz a unor adolescenți care au experimentat remigrarea.

Pomind de la relatările elevilor observăm că există expresii care evidențiază tulburările emoționale și dezechilibrele care au fost cauzate de remigrare. Elevii descriu această experiență ca fiind “urâtă” (Roberta M.), “oribilă” (Mihaela B.), “foarte grea” (Mădălina P.), “dureroasă” (Iliana T.).

Emoția care descria cel mai bine starea acestora este cea de teamă, frică: “îmi era foarte frică”, “plângeam de frică”. Teama apare datorită incertitudinii, copiii trebuind să iasă din zona de confort și să infrunte noul și necunoscutul. Sunt nevoiți să își lase în urmă prietenii și să își creeze o nouă imagine în fața necunoscuților pentru a fi acceptat și agreat.

De asemenea, această emoție de teamă, în combinație cu un temperament introvertit conduce la retragere, inhibiție și tulburări emoționale.

O altă experiență prin care trec remigrații este legată de exprimarea verbală a ceea ce simt sau a ceea ce gândesc. Roberta M. (17 ani) relatează că se simțea “rușinată și intimidată” deoarece, spune ea “nu știam foarte bine limba română, aveam un accent dubios și toți râdeau de mine”.

Iuliana T., (18 ani) revenită în țară în clasa a VII a, după 6 ani de studiu în Italia spune că nu a reușit să obțină notă de trece la evaluarea națională, deoarece nu reușea să se exprima corect în limba română, avea probleme serioase gramaticale și, descurajată fiind de profesori și colegi, a intrat la profesională, ceea ce a dezamăgit-o profund, deoarece visul ei era să devină medic. O altă problemă ridicată de Iuliana este reprezentată de atitudinea profesorilor față de greșelile pe care le comitea din cauza remigrării: “nu eram înțeleasă dacă făceam o greșală gramaticală din cauza faptului că nu studiasem gramatica limbii române, ba chiar eram ridiculizată în fața clasei, iar colegii râdeau de mine”.

Povestea Mihaelei B. (17 ani) este puțin diferită. Aceasta a plecat din țară la vârsta de 12 ani și s-a întors după 4 ani. Experiența remigrării nu a fost pe deplin ne semnificativă pentru aceasta, relatând că “a afectat-o în primele luni” însă, datorită faptului că este o persoană sociabilă și prietenoasă, a ajutat-o foarte mult. Caracteristicile de personalitate sunt foarte importante în această situație, extroversiunea, sociabilitatea și adaptabilitatea inlesnind procesul de adaptare al elevilor. De asemenea, riscul apariției unor tulburări emoționale scăzând în mod semnificativ.

Alte probleme cu care se confruntă adolescenții care au remigrat sunt: furie, iritabilitate, insomnia, dificultăți de învățare, anxietate, stări de apatie și depresie, abuz de substanțe.

Pot apărea și probleme de relaționare cu familia sau cu grupul de egali. Cea mai des întâlnită problemă întâmpinată de copiii remigrați este cea de adaptare școlară.

Adaptarea școlară este un proces complex, deoarece mediul școlar presupune arii diferite de interacțiune și dezvoltare. Pe de o parte putem vorbi de adaptarea elevilor la cerințele școlii, din punct de vedere cognitiv, de a face față sarcinilor școlare, și de adaptarea socio-emoțională, de a se integra în noul grup, de a se plia de noile reguli impuse de instituție și de profesori, și bineînțeles de a-și câștiga un loc în colectivul clasei.

Adaptarea școlară este importantă în special în momentul în care se trece de la o treaptă la alta, spre exemplu, de la gimnaziu la liceu, fie prin intermediul transferului și mai ales când avem de-a face cu fenomenul remigrației. În cazul remigrației, procesul de adaptare este mult mai complex și mai greoi deoarece elevul trebuie să se adapteze și la specificul învățământului impus de țară.

Putem spune că un elev s-a adaptat atunci când vine la școală cu drag, când nu suferă de tulburări emoționale, când deține relații armonioase cu profesorii și colegii, și când reușește să îndeplinească sarcinile școlare cu succes [1].

Motivul care a stat la baza reîntoarcerii în țară este extrem de important în stabilitatea psiho-emoțională a copilului. O decizie discutată, care are fundamentare logică conduce la un echilibru emoțional superior. Spre exemplu, Rareș (18 ani) povestește că decizia de reîntoarcere în țară a survenit după o vizită a părinților în țară care i-a emoționat profund și i-a făcut să conștientizeze că prezența părinților în viața lor este mai importantă decât orice altă sumă de bani.

Mădălina P., povestește cu amărăciune despre decizia părinților de a se întoarce după ce tatăl său a rămas fără muncă. Este destul de greu de înțeles pentru un copil această situație. Replica ei fiind următoarea: „mă întreb... dacă rămânea tata fără serviciu în România, ce făcea? Nu se mai descurca?”. De aici deducem faptul că experiența devine cu atât mai dureroasă, cu cât nu există o claritate și transparență a motivelor invocate.

Pe lângă aceste dificultăți de ordin emoțional, copiii remigrați repetă cel puțin o clasă absolvită în străinătate, fără să înțeleagă de ce se întâmplă acest lucru, fără încredere în forțele proprii, anxioși și cu un nivel scăzut de aspirație, care prezintă stări afective negative (rușine, tristețe, teamă, sentiment de abandon, furie) și care îi determină să își dorească să se reîntoarcă în străinătate [2].

Cât despre situația celor din Republica Moldova, potrivit statisticilor, în prezent, cea mai mare parte din populația activă se află în străinătate. În ciuda situației economice instabile din diferite țări, majoritatea migranților moldoveni preferă să se întoarcă doar temporar în Patrie. Există și persoane care se reîntorc pentru totdeauna în Republica Moldova, din cauza unor realități economice și circumstanțelor în care au fost surprinși în țările de reședință.

„Cu 5-6 ani în urmă, când concetățenii noștri erau novici în anumite țări, dragostea, dorul de Moldova, de cei rămași acasă era mare și dorința de revenire la fel. Acum însă ei s-au acomodat, unii și-au reîntregit familiile în străinătate. Cu cât trece timpul cu atât dorința de a reveni acasă este mai mică. Mulți spun că vor reveni atunci când vor îmbătrâni, când vor fi la vârsta de pensionare, alții atunci când nivelul de trai din Moldova va fi similar cu cel din țările unde sunt acum. Este o

tragedie că țara se depopulează”, – a declarat recent Ministrul Muncii, Protecției Sociale și Familiei al Republicii Moldova într-un interviu pentru portalul moldova.org.

Totodată, ultimele cercetări desfășurate în cadrul proiectului Uniunii Europene „*Susținerea implementării componentei migrației*” arată că moldovenii se detașează tot mai mult de țara de baștină: aproximativ două cincimi din moldovenii, care s-au stabilit în Rusia, nu au de gând să se reîntoarcă acasă, intenționând să rămână acolo și să obțină cetățenia acestei țări. În timp ce în rândul migranților intervievați în țările UE, mai puțin de o cincime intenționează să revină la baștină în următorii câțiva ani [6].

Aceste date ne oferă o posibilă precizie a situației migrației populației din Republica Moldova. Se așteaptă ca într-un număr relativ mare să revină în țară cetățeni care s-au stabilit pentru o perioadă în străinătate. Instabilitatea economico-politică a țărilor din Uniunea Europeană și din restul lumii conduce la creșterea incertitudinii popoarelor care au migrat, inclusiv a celor din Republica Moldova și România.

Conform studiului realizat de Asociația Alternative Sociale [2], rezultatele evidențiază faptul că, anual, 1.200 - 1.400 din totalul copiilor care remigrează se adaugă pe lista celor care necesită intervenție specializată promptă din partea serviciilor de asistență psihologică, socială și școlară, deoarece prezintă risc semnificativ/ major de manifestare a unor dificultăți de readaptare. Din totalul copiilor investigați 92,24% și-au dorit să plece pentru a locui în străinătate. Jumătate din acești copii declară că principalul motiv pentru care și-au dorit să emigreze a fost acela de a fi alături de părinți și mai puțin din dorința de a avea haine noi, moderne, o casă, o mașină mai frumoasă, prieteni noi etc. [2].

Concluzionând, putem spune că fenomenul remigrației s-a instalat deja în România și este în creștere, în timp ce în Republica Moldova, acesta nu a luat o asemenea amploare, însă, se află în planurile celor care sunt în acest moment peste hotare, urmând ca în câțiva ani să se instaleze și aici.

Bibliografie

1. Coasan, A., Vasilescu, A. Adaptarea școlară. București: Ed. Stiintifică și Tehnică, 1988, p. 10.
2. Luca, C., Foca L., Gulei, A-S., Brebuleț, S-D. Remigrația copiilor români. Iași, 2012, pp.149-151.
3. Lucas, R. E B, Stark, O. Motivations to Remit: Evidence from Botswana Journal of Political Economy, Vol. 93, No. 5 (Oct., 1985), pp. 901-918.
4. Anghel, G., Horvath I., (coord.), Sociologia migrației. Teorii și studii de caz românești, Polirom, Iași, 2009, pp. 157.
5. http://adevarul.ro/news/societate/studiu-mii-copii-romanilor-intorsi-tara-probleme-adaptare-scoala-romaneasca-1_50ae289f7c42d5a6639a2674/index.html - accesat 23.12.2021.
6. <https://www.viza.md/content/%C3%AEntoarcerea-migran%C8%9Bilor-moldoveni-%C3%AEn-republica-moldova-mit-sau-realitate> - accesat 28.12.2021.

DEZIDERATE PEDAGOGICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVI

MANUIL Svetlana, grad didactic superior, grad managerial I,
Colegiul Național de Comerț al ASEM, Republica Moldova

Rezumat. *Competența de comunicare reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Formarea și optimizarea competenței de comunicare este o condiție pragmatică care favorizează reușita integrării școlare și sociale a elevului, constituind obiectivul esențial al muncii educative în școală. Competența de comunicare este un element cheie pentru a avea succes în diferite sfere ale vieții și, din acest motiv, formarea și dezvoltarea acesteia devine un scop nu doar în pedagogie, ci și în toate sectoarele vieții sociale.*

Summary. *Communication skills are an essential category of skills in a global world, in the absence of which neither knowledge / learning nor relationships can be built. The formation and optimization of the communication competence is a pragmatic condition that favors the success of the school and social integration of the student, constituting the essential objective of the educational work in the school.*

Communication skills are a key element for success in various spheres of life and, for this reason, its formation and development becomes a goal not only in pedagogy but also in all sectors of social life.

Cuvinte cheie: *competență, competență de comunicare, formarea competenței de comunicare, elevi.*

Keywords: *competence, communication competence, communication competence formation, students.*

Reforma curriculară în Republica Moldova se fundamentează pe o nouă abordare în pedagogie, numită *pedagogia competențelor*, care vizează formarea la elevi a unui *sistem de competențe* menite să asigure o integrare socială cât mai bună. Realizarea *sistemului de competențe* definite de curriculum se va centra prioritar pe *comunicare*, și în mod special pe *competențe de comunicare*, deoarece nu este suficient ca un elev să cunoască doar noțiunile, acesta trebuie să învețe arta de a alege cuvintele potrivite contextului, de a transmite mesaje pertinente, de a-și exprima convingerile cât mai coerent și persuasiv. Deținerea bunei competenței de comunicare presupune obligatoriu niște elemente de care depinde realizarea întregului proces comunicațional. Competența de comunicare nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse.

Iată de ce, formarea *competenței de comunicare* reprezintă o necesitate socială stringentă, constituind o premisă importantă pentru a avea succes în diferite sfere ale vieții, de aceea formarea și dezvoltarea ei sunt obiective de bază ale procesului de predare-învățare-evaluare.

Competența de comunicare este *abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de interacțiune cu alți participanți, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă și de vorbire, alegerea situației de comunicare adecvată* [1, p. 16].

În procesul de predare/învățare se dezvoltă competența de comunicare, iar prin raportarea situațiilor și activității individuale de învățare, de receptare și de producere se creează o concepție unitară despre funcționarea limbii ca element primordial al comunicării.

Prin urmare, competența de comunicare include structuri *cognitiv-teoretice* și *acțional-practice*.

Competența de comunicare constituie capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale.

Potrivit convingerilor lui D. Hymens – competența de comunicare este un set de *abilitați, resurse primare* cu care un comunicator este în stare să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ *cunoștințe strategice* (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și *capacități* (caracteristici și abilitați, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare) [6, p. 75].

Cercetări temeinice privind competența de comunicare au fost invocate în studiile T. Callo, care menționează că la formarea eficientă a competenței de comunicare la elevi trebuie respectate și realizate următoarele *principii* [3, p. 61-69]:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul relațional; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul ambianței comunicative; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul pre-comunicativității; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul necesității motivaționale; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul personalizării; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul parteneriatului; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul euristiciității; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul activizării; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul responsabilității | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul influenței acționale; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul densității comunicative; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul intenției comunicative; |
| <input checked="" type="checkbox"/> Principiul egalității și al acordului; | <input checked="" type="checkbox"/> Principiul socializării. |

În accepțiunea cercetătorul Vl. Pâslaru competența de comunicare implică „achiziții ale personalității elevului. Ele sunt desemnate de predicatele *a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...*” [8, p. 174]. În concepția sa competența de comunicare reprezintă capacitatea de a recunoaște un text literar (dar și un text nonliterar – n.n.), de a conștientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloace verbale/nonverbale valorile semiotice ale textului, de a-și exprima atitudini și afecțiuni proprii etc. [9, p. 311].

Competența de comunicare se formează în cazul în care capacitățile care stau la baza lor sunt exersate sistematic și progresiv în anumite situații de comunicare care, având ca fundament o temă devin din ce în ce mai operaționale.

Formarea *competenței de comunicare* implică realizarea unor *obiective* precum:

- cultivarea exprimării orale și scrise corect sub aspect gramatical, al logicii sintactice;
- formarea unei pronunții clare;

- ☑ activarea, îmbogățirea și nuanțarea expresivă a vocabularului;
- ☑ formarea și dezvoltarea capacității de comunicare în dialog, în expunere și în descriere;
- ☑ formarea capacității de adaptare stilistică a comunicării

Cercetătorul L. Șoitu delimitează **două categorii de competențe de comunicare**:

1. **directe** – competențe lingvistice, discursive, situaționale, paraverbale;

2. **indirecte** sau **mediate** – competențe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale [10, p. 67].

Pentru formarea competenței de comunicare este necesar ca elevii să fie antrenați în situații de comunicare concrete. Aceste competențe vor influența pozitiv cunoștințele receptorului atât cele din sfera lingvistică, socioculturală, cât și de reflecție și de autoevaluare.

Formarea competenței de comunicare presupune dezvoltarea complexă a atitudinilor și a celor patru deprinderi integratoare: *audierea, vorbirea, citirea și scrierea* [5, p. 23]. În procesul didactic, fundamental este practicarea acestor deprinderi în contexte cât mai diverse și cât mai semnificante.

În cadrul activităților didactice, competențele de comunicare sunt în primul rând, *cunoștințe, capacități și atitudini*, care sunt permanent dezvoltate, optimizate, cultivate, actualizate, și ierarhizate.

Tabelul 1. Profilarea competenței de comunicare [după E. Constantinovici: 4, p. 32]

Competența de comunicare	
Specific	Mod de a opera, de a acționa
Resurse	Cunoștințe + capacități + atitudini <i>A ști + A ști să faci + A ști să fi</i>
Componente	Producere și receptare de mesaj oral/scriș

Competența de comunicare reprezintă *modele lingvistice globale*, care permit organizarea și stăpânirea informațiilor depozitate sub formă de scheme, scenarii, strategii necesare dobândite pe parcurs, care apoi vor permite utilizarea materialului lingvistic pentru a face față diverselor împrejurări ale vieții [5, p. 55].

Din această perspectivă orice proces de formare și dezvoltare a competenței de comunicare include elementele regăsite în mai multe *modele*:

Unul din aceste modele de dezvoltare a competenței de comunicare este **Modelul de formare a competenței de comunicare Laswell** (supranumit *modelul „cineva-spune-ceva-cuiva”*). Acest model este unul general și își propune să răspundă la întrebările *primare* ale comunicării: **Cine, ce spune, prin ce canal, cui spune, cu ce efect**.

Modelul de dezvoltare a competenței de comunicare Laswell pune în evidență: *comunicatorul, conținutul, canalele, audiența și efectele comunicării*.

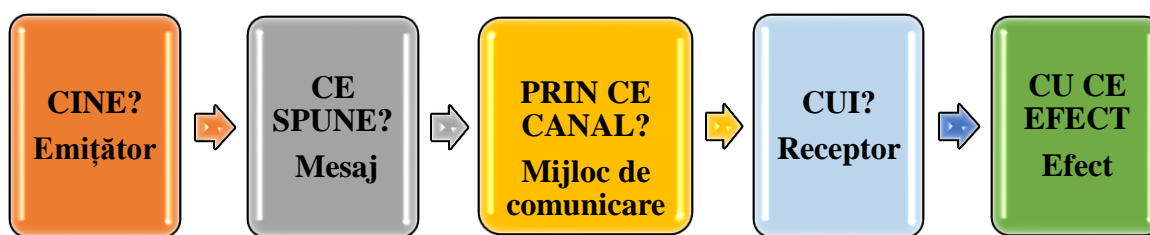


Figura 1. Modelul de dezvoltare a competenței de comunicare Laswell

Modelul de dezvoltarea a competenței de comunicare Laswell este un model linear care privește comunicarea ca transmitere de mesaje, fiind mai interesat de *efectele comunicării* decât de *înțelesuri*.

În acest context, prin *efect* înțelegem o schimbare observabilă și măsurabilă a stării receptorului ce este produsă de un element identificabil din proces. De unde se deduce că modificând un element al procesului vom comanda și modificarea efectului.

Pentru dobândirea progresivă a abilităților de a *conversa*, a *povesti* și a *comenta* este necesar un exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului, de structurare a mesajelor în discurs coerent, de promovare a comunicării orale.

În cadrul lecțiilor, comunicarea urmărește formarea capacităților de comunicare prin *dialog*, *observare*, *pronunțare*, *denumire*, *memorare*, *alcătuire de mesaje*, *ordonare*, *recunoaștere și completare*, *interpretare de rol*, *povestire*.

Modelul didactic de dezvoltare a competenței de comunicare asigură predarea în ansamblu, corelând studiul limbii (noțiuni de lexic, morfosintaxă, fonetică, elemente de istoria limbii) cu studiul textului literar, nonliterar, științific. Prin aplicarea *modelului didactic comunicativ-funcțional* în predare ce presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar, nonliterar, științific. Astfel, se deplasează accentul *de pe acumularea de cunoștințe pe dobândirea de competențe*. În acest context, competența de comunicare nu este doar „reproducerea itemilor memorati, ci se definește ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului” [4, p. 65].

Așadar, trebuie înțeles faptul că prin competență de comunicare nu se înțelege volumul de cunoștințe despre limbaj deținut de elev, ci valoarea lor funcțională, generatoarea unei activități de interrelaționare. Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului și, în consecință, trebuie de menționat și dimensiunea integratoare a procesului.

Pedagogia a definit *competența de comunicare* în primul rând prin *capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării*.

Complexitatea procesului trebuie văzută și din perspectiva implicațiilor formative pe care le au cele două acțiuni fundamentale: *înțelegere de text* și *producere de text*, atât în *componenta scrisă*, cât și în *componenta orală (verbală)*. Tabelul 2, sintetizează schema competenței de comunicare:

Tabelul 2. Schema competenței de comunicare

	<i>Comprehensiune de text</i>	<i>Producere de text</i>
ORAL	A asculta	A vorbi
SCRIS	A citi	A scrie

Componenta orală (verbală) a competenței de comunicare este grupată în:

- dimensiunea lingvistică* („elemente de construcția comunicării”),
- dimensiunea textuală* (structura textelor),
- dimensiunea discursivă* (secțiunile comunicare orală și scrierea) [5, p. 74].

În procesul de predare – învățare – evaluare, verbele enunțate în tabelul 2, generează roluri specifice, pe care elevul trebuie să le joace alternativ, pentru a dobândi competența de comunicare adecvată. Aceste roluri sunt: auditor, lector, locutor și scriptor, conducând către un statut de participant activ al elevului la procesul comunicării, de implicare a acestuia, în sensul activării tuturor componentelor care concură la o comunicare izbutită.

În concepția lui C. Simard [apud:1], citat și în documentele UE [2], privind politicile lingvistice, *componentele competenței de comunicare* converg pentru definirea *modelului curricular al disciplinei*, după cum urmează :

Competența lingvistică – reprezintă cunoașterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate și formulate mesaje corecte și semnificative, precum și identificarea capacității de a le folosi. Competența lingvistică este constituită din următoarele componente: *lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică și ortoepică*.

Competența sociolingvistică – se referă la cunoștințele și capacitățile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii. Pentru a comunica este necesar de a cunoaște nu doar regulile și structurile gramaticale, vocabularul, ci și adaptarea formei lingvistice la situația de comunicare. Competența de comunicare sociolingvistică presupune a cunoaște cine vorbește, cui, unde, cum, de ce și când.

Competența pragmatică reprezintă cunoașterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt: organizate, structurate și adaptate (*componenta discursivă*); utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative (*componenta funcțională*). Elevul poate demonstra aptitudini de a comunica, a contacta, a manifesta inițiativă de dialogare, a găsi soluții în cazul unui impas comunicativ apărut în urma lacunelor gramaticale sau stilistice depistate, a percepe constituirea și emiterea diverselor acte de vorbire, indispensabile angajării totale a individului în comunicarea cotidiană și culturală, în procesul de autocunoaștere și autoreflexie. Componenta discursivă permite elevului ordonarea frazelor în enunț cu scopul de a produce discursuri coerente. Componenta funcțională cuprinde utilizarea discursului oral și a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifice.

Competența (pluri/inter)culturală constă în integrarea trăsăturilor specifice culturii

studiate în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie / toleranță și acceptare a diversității culturale [1, pp. 95-97].

Prin racordarea la orientările moderne în materie de curriculum, noile programe abordează complementar problematica limbajului și a comunicării, deplasând accentul pe latura pragmatică a învățării. Modelul curricular al disciplinei s-a modificat, fiind compatibilizat cu modelul pedagogic al educației pentru pregătirea elevilor în sensul învățării pe toată durata vieții și pentru integrarea activă a acestora într-o societate bazată pe cunoaștere.

Dobândirea competenței de comunicare se răsfrânge în cadrul tuturor disciplinelor studiate în școală. Comprehensiunea cunoștințelor de specialitate se desăvârșește parțial în cadrul orelor, prin cunoașterea lexicului, dar și prin însușirea logicii și a regulilor discursului, respectiv a redactării unor texte în diferite stiluri funcționale.

Concluzii

Este evident faptul că modelul curricular al disciplinei s-a modificat și că competența de comunicare are un rol major în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități necesare pentru a le asigura accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții și integrarea activă într-o societate bazată pe cunoaștere.

În mediu școlar trebuie tratate toate componentele competenței de comunicare în perspectiva formării și cultivării competenței de comunicare.

Bibliografie

1. Afanas, A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: Print Caro, 2013.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, (trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu). Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003.
3. Callo, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Editura Litera, 2003.
4. Constantinovici, E., ș.a. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
5. Cristea, S. Competența de comunicare în limbi străine. Chișinău: Didactica Pro. nr.4 (86), 2014.
6. Hymes, D.H. Vers la competence de communication. Paris: ESF, 1994.
7. Iacob, L. Comunicarea didactică în psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994
8. Pâslaru, V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ch.: Museum, 2001.
9. Pâslaru, V. ș.a. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic. Chișinău: F.E.P. 2005.
10. Șoitu L., Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
11. www.didactic.ro
12. www.orizontdidactic.wordpress.com

TEORII ALE ANXIETĂȚII ȘCOLARE

MATASĂ Elena, doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol,
profesor pentru învățământ primar, Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România

Summary. *Anxiety developed in school, through judgments that are revealed during episodes of emotional sensitivity or vulnerability, can inhibit the desire to express assimilated knowledge. This article describes theories of anxiety over time. Current knowledge referring to anxiety theories grows constantly. This progress is largely due to the huge number of research studies that have been generated up to present and at last but not least to those that are still open. The article also describes those factors that lead to anxiety, such as fears and phobias related to the school. These anxiety disorders must be taken into consideration in order to optimize successfully the therapeutic efficiency. The cognitive model of anxiety, which is seen as an adaptive response to the environment, starts with the perception of threat in specific situation, the meaning that people attach to the situation is determined by their schemes and the memory of their past similar situations. The behavioral theories postulate that anxiety is a conditioned response to specific environmental stimuli.*

Keywords: *anxiety, anxiety neurosis, anxiety disorders, behavioral theories, obsessive compulsive disorder, psychoanalytic theories of anxiety, cognitive theories, emotional disorders, generalized anxiety disorder, phobias, school performance.*

De-a lungul timpului, au existat o multitudine de teorii și interpretări despre anxietate. Primele teorii psihologice ale anxietății se bazează pe cercetările lui Freud și pe psihanaliză. Se spune că cercetările lui asupra fobiilor și individualizării nevrozei angostei se concretizează în „teoria toxică a anxietății, divizată într-o teorie metapsihologică și o teorie clinică”. Sursa de anxietate poate fi teama inconștientă a exprimării emoțiilor asociate retrăirii amintirilor legate de evenimentele traumatiche. O teorie a anxietății este cea a *abordărilor comportamentale*. Majoritatea comportamentaliștilor consideră că fenomenele fiziopatologice care susțin diferitele tulburări anxioase și conduitele care decurg din ele, se exprimă doar în funcție de stimuli din mediul înconjurător.

Teoria comportamentalistă este teoria „celor două faze” elaborată de Mowrer. Acesta susține că anxietatea este dobândită printr-o condiționare clasică (prima fază) și perpetuată printr-o condiționare operantă (a doua fază). Conform teoriei lui Melanie Klein, *anxietatea* își are originea în frica de moarte. De asemenea, Rollo May a descris *anxietatea* ca o reacție cauzată de amenințarea valorilor pe care individual le posedă ca esențiale pentru existența sa ca personalitate. În acest context, H. S. Sullivan a descris *anxietatea* ca pe o stare intens neplăcută de intens, datorată experimentării dezaprobării în relațiile interpersonale. Teoriile comportamentale sau de învățare ale anxietății postulează că *anxietatea* este un răspuns condiționat la stimuli specifici din

mediu. Tulburarea obsesiv-compulsivă se caracterizează prin obsesii (care cauzează o anxietate sau stresă marcată) și/ sau prin compulsii (care servesc la neutralizarea anxietății) [8]. Teoreticienii comportamentali au afirmat că fobiile se dezvoltă prin condiționare clasică atunci când, de exemplu, o persoană învață să se teamă de un stimul neutru, întrucât este asociat cu un eveniment dureros sau înfricoșător.

Modelarea comportamental-atitudinală este un alt mecanism prin care frica este învățată. Un al doilea set de studii comportamentale a provenit din modelul condiționării operante, unde reîntărirea sau pedeapsa este dependentă de răspunsurile subiectului. Aceste teorii se orientează asupra comportamentului de evitare, iar rezultatele și interpretările implică reîntărirea pozitivă prin aproximări progressive mai apropiate de un comportament care se dorește de apropiere. În teoria schemelor pericolului personal, Beck și Emery în 1985 susțin că „organizarea cognitivă a anxiosului” este construită în jurul fricii de o catastrofă fizică, psihologică sau socială.

Teoriile de internalitate și externalitate analizează cele două categorii de indivizi stabilite de Rotter, și anume cei care percep evenimentele ca și când acestea ar fi controlate de către ei înșiși, respective cei care percep evenimentele ca și cum acestea ar fi sub influența unor forțe exterioare. Conform teoriei lui Eysenck, anxioșii au tendința de a fi mai atenți la stimuli, la tot ce-i înconjoară. În 1964, Watson anunță *teoria întreruperii* ca fiind explicația anxietății. În acelaș sens, Schachter sa col. subliniază că întreruperea comportamentului bine organizat duce la starea de supărare. Mandler arată că, în plan școlar, eșecul se poate datora unui comportament care va servi la generarea anxietății atata timp, cât nu există un plan organizat cu scop specific. Wilde spunea că „anxietatea nu e cauzată de evenimente, ci de percepția noastră asupra evenimentelor” [11]. În cazul tinerilor și copiilor, spre exemplu, această idee este de multe ori concepută ca abilitatea de a percepe evenimentele corect; ei tind în mod natural să extrapoleze ideile dintr-un context și apoi să le aplice nepotrivit unei alte situații, care ar putea fi total diferite [9]. Ellis notează că sunt multe tipuri și niveluri ale anxietății. El face distincția între anxietatea sănătoasă și nesănătoasă, descriind-o pe prima ca îngrijorare sau vigilență care ajută oamenii să facă față situațiilor diferite sau deficite; anxietatea nesănătoasă este aproape întotdeauna bazată pe frica realistă [5]. În viziunea teoriei întreruperii, Klein și Linderman definueau situația emoțională periculoasă drept o alterare bruscă în câmpul forțelor sociale în care există individual așa încât, să schimbe aspirațiile lui față de sine însuși și de relațiile sale cu alții. Anxietatea ca durere are o funcție protectoare, un mecanism de adaptare. Protejează copilul și îmbunătățește șansele de supraviețuire. Nivele diferite de exprimare a fricii și a anxietății se alfă sub control genetic. Există multe teorii care încearcă să explice mecanismele de activare a anxietății.

Teoriile psihanalitice, în viziunea lui Eraham, privesc anxietatea ca pe o reacție a Ego-ului față de pericolul iminent. Aceste frici internalizate își au originile în dorințe, prohibite. Pe măsură

ce pericolul este recunoscut, Ego-ul reacționează, având mecanisme defensive. Aceste teorii sunt de ajutor atunci când vrem să înțelegem mecanismele de internalizare caracteristice copilului, el reușind astfel să evite obiectele sau situațiile anxiogene. Adepții teoriei învățării privesc anxietatea ca rezultat al condiționării. Experiența l-a învățat pe copil să facă legătura între anumiți stimuli și trăirea anxioasă, el reușind să evite obiectele și trairile anxiogene. Prin condiționare, frica poate fi creată sau redusă, susțin adepții acestei teorii; paradigmele condiționării sunt folosite pentru înțelegerea comportamentelor fobice, dar nu explică toate instanțele achiziționării fricilor.

Autorii teoriilor cognitive privesc anxietatea ca rezultat al recunoașterii de către copil al evenimentelor stresante. Când cel mai mic se confruntă cu situații pe care nu le poate anticipa sau îi sunt nefamiliare, apare anxietatea. Teoriile cognitiviste au abordat și relația dintre locul controlului sau percepția contractului și anxietatea. Dacă individul este capabil să controleze evenimentele din mediul său de viață, atunci predispoziția sa de a manifesta anxietatea este diminuată, comparativ cu cei neajutorați. Cercetările de laborator efectuate au evidențiat că sentimentul lipsei de control contribuie la declanșarea atacurilor de panică la subiecții deja diagnosticați cu această tulburare. Wells subliniază că nu există o teorie sau un model cognitiv al tulburărilor anxioase, autorul optând pentru concepția lui Beck și a colaboratorilor săi, concepție riguros structurată și bazată pe date experimentale și clinice. La baza teoriei cognitive a tulburărilor emoționale se află supoziția conform căreia disfuncțiile din această sferă apar și se dezvoltă datorită interpretărilor pe care le dau oamenii evenimentelor extreme. În același timp, răspunsurile în plan comportamental au rol în menținerea tulburării emoționale. Ellis, un cunoscut autor cognitivist, consideră credințele iraționale ca reprezentând sursa tulburărilor în plan emoțional și comportamental. Aceste credințe se referă la o serie de atitudini de tipul ”trebuie neapărat”, credințe care generează solicitări și cerințe absolutiste, acestea din urmă stând la baza cogniției iraționale, sursă a tulburărilor emoționale. Teoria cognitivă a tulburărilor emoționale a lui Beck postulează faptul că tulburările emoționale sunt datorate unei deficiențe a procesului de gândire, anxietatea și depresia fiind produse de cogniție distorsionate, care reprezintă de fapt, gândurile negative automate. Schemele sunt structuri cognitive al căror conținut generează tulburarea emoțională.

În cadrul teoriei cognitive a lui Beck, gândurile negative automate reprezintă doar elementele de suprafață, care ies în evidență atunci când se activează schemele cognitive. Acestea reprezintă evaluări sau interpretări ale unor evenimente și sunt direct legate de anumite trăiri afective și reacții comportamentale. Există unii teoreticieni care sunt de părere că aceste gânduri negative automate ar reprezenta cauza directă a anxietății, teoria schemelor cognitive propusă de Beck postulând însă faptul că mecanismele cognitive modulează și mențin anxietatea. Distorsionările în cadrul procesului de prelucrare a informației au la bază fenomenele cum ar fi atenția subiectivă pentru informații amenințătoare și erori în interpretarea evenimentelor vieții. Beck și Burns au evidențiat o

serie de distorsionări cognitive sau” erori” la nivelul gândirii logice. Cele mai frecvente distorsionări cognitive:

- Interferențele arbitrare: subiectul trage o concluzie fără să aibă suficiente dovezi.
- Abstragerea selectivă: implică focalizarea asupra unor aspecte ale situației, cu ignorarea altora mai importante și mai relevante.
- Suprageneralizarea: constă în extinderea unor concluzii trase de pe urma examinării unei situații particulare la un număr mare de evenimente.
- Amplificarea/ minimalizarea: constă în exagerarea sau, dimpotrivă, reducerea importanței unor evenimente. Minimalizarea se aseamănă desconsiderării pozitivului, când subiectul afirmă că evenimentele pozitive nu contează.
- Catastrofizarea: concentrarea asupra celui mai rău final al unei situații și supraestimarea posibilităților că acesta să aibă loc în realitate.
- Citirea gândurilor: supoziția că persoanele din anturaj reacționează negativ față de subiect, fără a exista dovezi în acest sens.

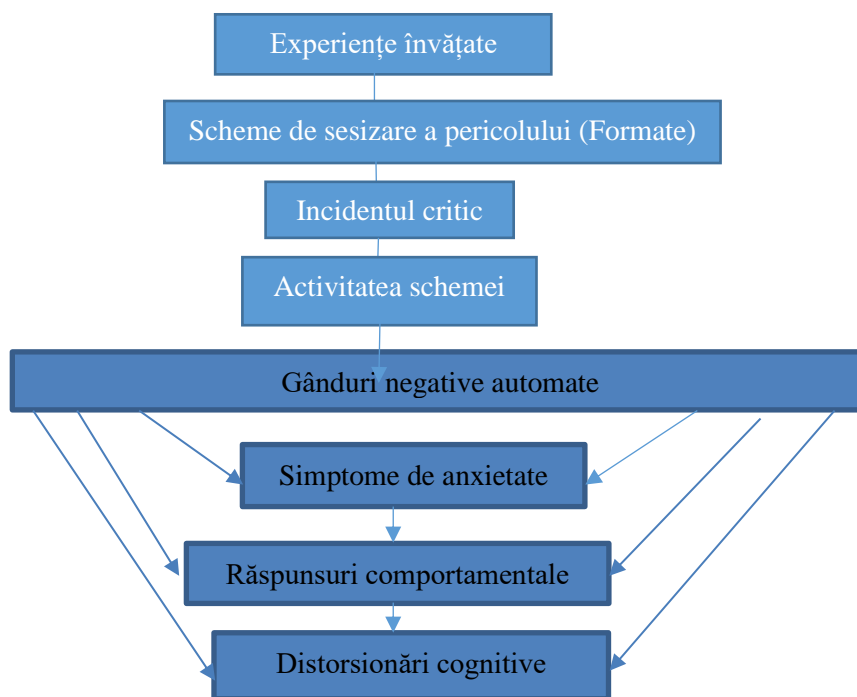


Figura1. Schema teoretică a tulburărilor anxioase (Wells, 1999)

În viziune lui Wells, schema teoretică a tulburărilor anxioase ar fi:

- experiențele învățate, incidentul critic
- activarea schemei
- gânduri negative automate (simptome de anxietate
- răspunsuri comportamentale, distorsiuni cognitive) [6].

Modelul cognitiv al anxietății implică câteva elemente. Anxietatea, fiind un răspuns adaptiv la mediu, începe cu percepția amenințării într-o situație specifică [1]. Neînțelegerea sau înțelegerea greșită a evenimentelor firești provoacă frica la copil, de aceea adepții acestei teorii consideră că o restructurare cognitivă ar amenda frica. În literatura de specialitate a ultimilor ani a crescut numărul studiilor privind mecanismele de operație a tulburărilor anxioase la copil și adolescent. Teoriile psihanalitice au la bază aserțiunile lui Sigmund Freud care consideră că” există o angoasă care corespunde unei stări de detresă biologică, fenomen automatic având la bază mecanisme de excitație pe de o parte iar, pe de altă parte, existând un demnal al angoasei care este un dispozitiv pus în funcțiune de EU în fața pericolului, declanșând defense.

Teoreticienii comportamentali au postulat ca, dificultăți persistente în procesul de separare, aparțin interacțiunii anormale mama-copil. Barlow a introdus noțiunea de controlabilitate în studiul anxietății. Conform teoriei sale, copilul său adolescentul care este confruntat cu experiențe de neputință (reale sau imaginare) va avea tendința să manifeste simptome depresive, dacă el crede că nu are niciun control asupra situației în care se afla, simptome anxioase, dacă el nu crede că nu are decât un control limitat și adecvat asupra situației. Atacurile de panică sunt definite ca reprezentând apariții bruște sau intensificări bruște ale anxietății. Modelul cognitiv propus de Clark postulează faptul că la baza atacului de panică se află o secvență de evenimente care formează un cerc vicios și care presupune interpretarea catastrofizantă a unor simptome fiziologice sau psihice, considerate ca semne ale unei catastrofe iminente.

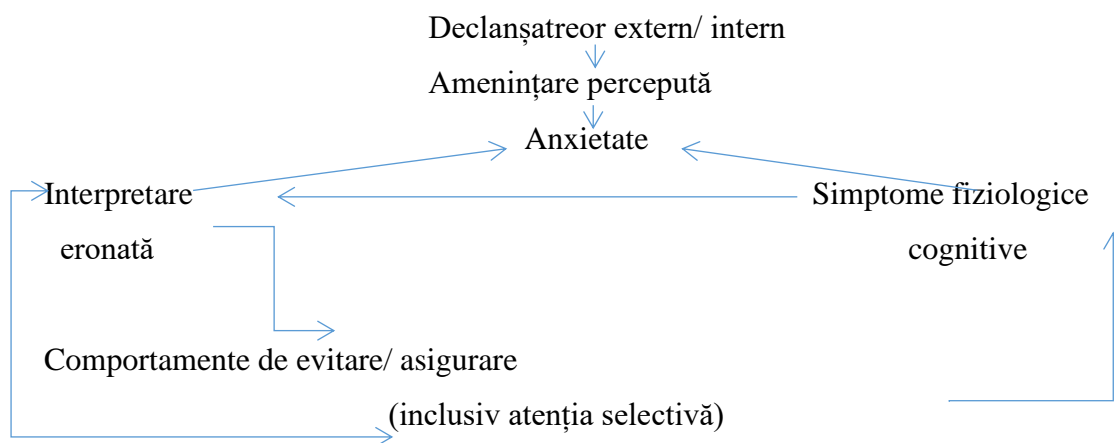


Figura 2. Modelul cognitiv al atacului de panică după Clark și Welis

În cazul acestui model o serie de stimuli de natură internă sau externă, care sunt percepuți de subiect ca fiind amenințări, vor conduce la declanșarea anxietății cu simptomele fiziologice specifice acesteia [6]. Raple, Jackel și Barlow subliniază că îngrijorările și temerile subiecților cu tulburare anxioasă generalizată diferă puțin, sub aspectul conținutului, de cele ale oamenilor normali, deosebirea constând în aceea că ele sunt mai puțin controlabile, iar *pacienții* reușesc într-o măsură mai mică să le reducă prin intermediul unor strategii adaptive adecvate. Modelul cognitiv al

tulburării anxioase generalizate presupune că elementul patologic esențial specific al acestei tulburări se referă la incidența crescută a îngrijorărilor de tipul II (gânduri legate de îngrijorări) [6].

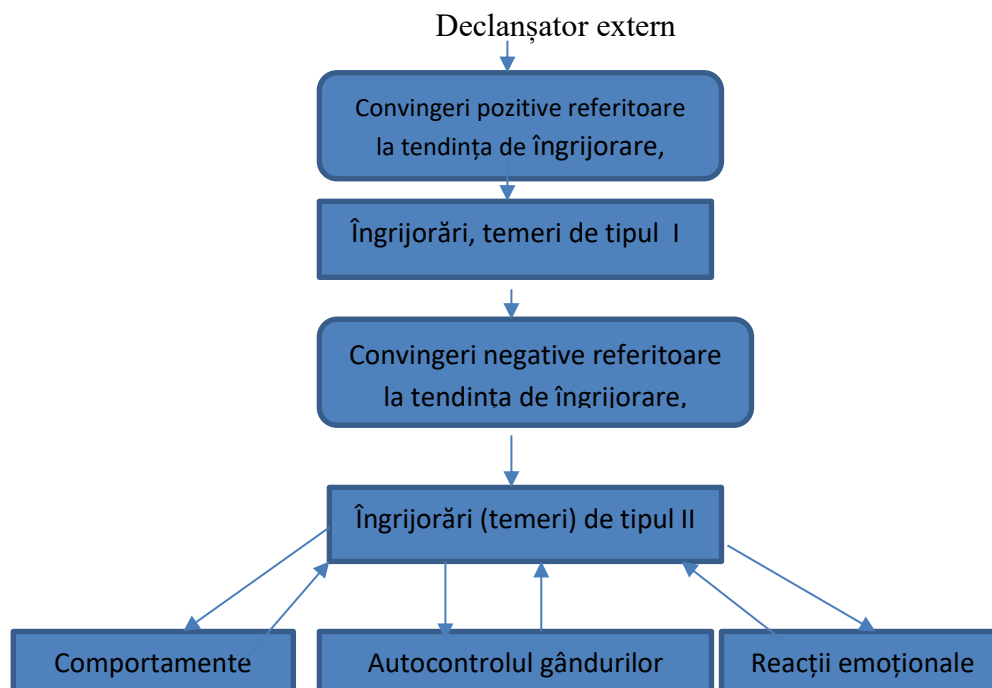


Figura 3. Modelul cognitiv al tulburării anxioase generalizate (Wells, 1995)

Tulburarea de anxietate generalizată este caracterizată prin anxietate cronică, persistentă cel puțin șase luni, dar care nu este însoțită de atacuri de panică, fobii sau obsesii. Cu toate că nu există fobii specifice asociate cu tulburarea de anxietate generalizată, teoria propusă de Aaron Beck și Gary Emery sugerează că tulburarea este susținută prin "frici elementare", de o natură mai vastă decât fobiile specifice, cum ar fi: teama de a-și pierde controlul; teama de a nu reuși să se decurce; teama de eșec; teama de respingere și abandon; teama de moarte și de boală.

Tulburarea de anxietate generalizată poate apărea la orice vârstă. La copii și la adolescenți, neliniștea se concentrează adesea pe performanțele școlare sau la competițiile sportive [2]. După cum amintește și Wells, tulburarea hipocondriacă poate fi privită, din punctul de vedere al concepției și terapiei cognitive, ca fiind o problemă strâns legată de anxietate de propria stare de sănătate. Modelul cognitiv al tulburării hipocondrice a fost pus la punct de Salkovkis și Warwick. Acești autori sunt de părere că tulburarea se instalează atunci când un incident critic activează convingerile disfuncționale legate de starea de sănătate. Drept consecință se activează o serie de mecanisme care mențin anxietatea de natură cognitivă, afectivă, fiziologică și comportamentală [6].

Compulsiunile mascate reprezintă acte mentale cum ar fi: rugăciunile, numărutul sau repetarea unor cuvinte. Obiectivul acestor acțiuni îl reprezintă prevenirea sau reducerea anxietății. Din punctul de vedere al teoriei cognitive, ele au rolul de a neutraliza sau preveni producerea unor evenimente anxiogene. Modelul cognitiv al tulburării obsesiv-compulsive este mai complex și abordarea și problematica gândirilor și convingerilor negative, disfuncționale [6]. Obsesiile sunt

idei, gânduri, imagini sau impulsuri recurente care par să nu aibă sens, dar care continua să se infiltreze în minte. Compulsiile sunt comportamente sau ritualuri pe care le îndeplinești pentru a scăpa de anxietatea adusă de obsesii [2]. În cadrul modelului elaborate de Wells și Mathews, comportamentele de neutralizare și verificare au drept obiectiv reducerea pericolului asociat cu obsesia inițială sau a celui legat de ruminățiile anxiogene referitoare la aceasta. Neutralizările cu caracter deschis sunt considerate de autorii respectivi ca fiind forme comportamentale concrete de luminații care, la rândul lor, pot fi obiectul unor evaluări negative din partea subiectului [6].

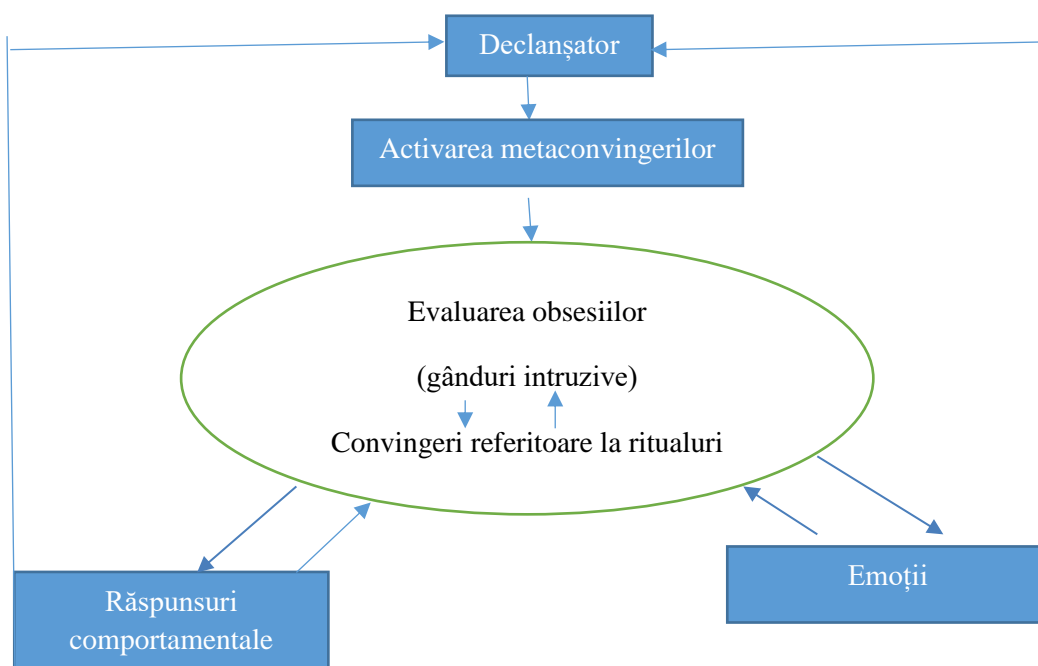


Figura 4. Modelul cognitiv al tulburărilor obsesiv-compulsive (după Wells și Matthews)

Anxietatea elevilor mici se dezvoltă în contextul școlar: fricile și fobiile de școală. De asemenea evidențiem la școlarii mici anxietate, neliniști și îngrijorări legate de așa circumstanțe ale vieții cum ar fi: divorțul sau separarea de părinți și traumatismele legate de rănirea corpului și pericolul fizic.

O etapă importantă în dezvoltarea copilului este școlaritatea mica. Potrivit lui C. Bethell școlarii mici suferă de anxietate. Școlarii mici ce prezintă anxietate se simt: triști, deprimați, neiubiți, neliniștiți, temători sau singuri [3]. J. Eckersleyd consideră că este mult mai simplu de identificat și de rezolvat temerile și îngrijorarea copiilor care ating vârsta școlară, deoarece sunt suficient de mari pentru a spune ce anume îl îngrijorează [4]. D. Papalia și F. Verza afirmă că pentru școlaritatea mica sunt caracteristice fricile și fobiile legate de școală. D.Papalia evidențiază faptul că copiii cu fobie de școală simt o frică lipsită de realism față de mersul la școală. Fobia de școală poate fi un tip de tulburare anxioasă de separare, afecțiunile care implică anxietatea excesivă, timp de cel puțin patru săptămâni, cu privire de despărțirea de casă sau de persoanele de care este atașat copilul [3, 10].

În opinia lui I. Reid școala cuprinde mai multe elemente anxiogene pentru copil, printre care obligația să se supună unui cadru mai strict, să asculte reguli noi și să ofere un anumit nivel de performanță, pe lângă rivalitatea dintre colegi și necesitatea de a împărți atenția adultului responsabil. L. Reid prezintă și caracteristicile copilului cu fobie de școală. Copilul care dezvoltă o fobie de școală se teme să se ducă la școală, încât atunci când vine ora de plecare plânge, face crize de panică și poate în egală măsură să prezinte dureri abdominale [7]. Copilul își poate exprima anxietatea și temerile în cuvinte, însă acestea pot fi detectate și prin intermediul modificărilor: posibilă retragere în sine, atitudini regresive infantile, comportamente nepotrivite sau chiar agresivitate [7; 10].

Putem concluziona în ceea ce privește teoriile explicative ale anxietății, că ele se prezintă ca fiind numeroase și variate, abordând această problematică din unghiuri diferite. Rămân însă o serie de necunoașcute în privința genezei tulburărilor anxioase și totodată, nenumărate aspecte ce trebuie luate în considerație în vederea unei reale optimizări a eficacității terapeutice.

Bibliografie

1. Andrews, G. Cramer, M. Crino, R. Lampe, L, Page, A. Psihoterapia tulburărilor anxioase: ghid practic pentru terapeuți și pacienți. Iași: Editura Polirom, 2007.
2. Bourn, E. Anxietatea și Fobia, Ghid pentru gestionarea anxietății și a fobiilor, Editura J. Bourn, tradus din limba engleză de Claudia Ruana Olteanu. București: Editura All, 2019.
3. Duskin Fieldman, R. Papalia, D. Wendkos Olds, S. Dezvoltarea umană. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p.
4. Eckersleyd, J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p.
5. Ellis, A. How to control your anxiety before it controls you. Gecaucus, N. J. Carol. 1998.
6. Holdevici, I. Psihoterapia anxietății abordări cognitive-comportamentale. București: Editura Universitară București, 2011.
7. Reid, L. Cum înlăturăm anxietatea copiilor noștri: fără medicamente și fără terapie. tr. de D. Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.
8. Tyrer, P. Anxiety. A. Multidisciplinary Review, Imperial College Press, 1999.
9. Vernon, A. Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Manual de tehnici de consiliere și psihoterapie. Cluj Napoca: Editura RTS, 2002.
10. Verza, E. Psihologia copilului. București: TREI. 2017. 556 p.
11. Wilde, J. Treating anger, anxiety, and depression in children and adolescents: Acognitive – behavior perspective. New York: Taylor and France, 1996.

COMUNICAREA LA ELEVII CU DEFICIENȚE MINTALE ÎN MEDIUL SOCIAL

MOCANU Cornelia, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Procesul de socializare a copiilor cu deficiență mintală se confruntă cu probleme greu de soluționat, cum ar fi lipsa deprinderilor de comunicare interpersonală în mediul persoanelor fără deficiențe; inexistența necesității de a comunica; autoaprecierea inadecvată; perceperea negativă a altor persoane; egocentrismul; înclinația spre a fi întreținuți și tutelați. Viața copilului cu deficiență mintală nu presupune contactul larg cu semenii săi: dacă copilul este instituționalizat, atunci el este înconjurat de persoane cu probleme social-psihiice și comunicative asemănătoare; dacă se află în familie, atunci alături sunt doar familia, rudele, de aceea necesitatea unei analize profunde a legițăților de dezvoltare a comunicării la categoria dată de copii*

Abstract. *The socialization process of children with mental disabilities faces difficult problems to solve, such as the lack of interpersonal communication skills in the environment of people without disabilities; the non-existence of the need to communicate; inadequate self-esteem; negative perception of other people; egocentrism; the inclination to be maintained and protected. The life of the mentally handicapped child does not involve wide contact with his peers: if the child is institutionalized, then he is surrounded by people with similar social-mental and communicative problems; if they are in the family, then only the family, the relatives, are next to them, therefore the need for a deep analysis of the laws of communication development in the category given by children.*

Cuvinte cheie: *dizabilități, mintal, incluziune, competențe sociale, activități extradidactice.*

Keywords: *disabilities, mental, inclusion, social skills, extra didactic activities.*

Competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes. Competența de comunicare arată când să vorbești, când să nu vorbești, cu cine, în ce moment, unde, în ce mod. Competența de comunicare este definită drept capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare. În afara anumitor tendințe, *competența de comunicare* reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Este elementul cheie pentru reușita persoanei în viață, în familie, în timpul liber și pentru dezvoltarea altor competențe cheie [4, p. 31].

T. Callo menționează că la formarea eficientă a competențelor comunicative trebuie respectate și realizate următoarele principii: relațional; al ambianței comunicative; al pre-

comunicativității; al necesității motivaționale; al personalizării; al parteneriatului; al euristiciității; al activizării; al responsabilității; al influenței acționale; al densității comunicative; al intenției comunicative; al egalității și al acordului; al socializării [2, p. 61-69]. Astfel, prin *competența de comunicare* ne referim la abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de interacțiune cu alți participanți, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă și de vorbire și alegerea situației adecvate de comunicare. L. Șoitu vorbește despre calea de parcurgere a competențelor: cunoașterea datelor fundamentale; executarea rapidă; definitivarea competențelor, activitatea devenind automată. Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze: formarea atitudinilor și capacităților de comunicare; formarea priceperilor și deprinderilor, a abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [10, p. 41].

Intenția comunicativă inerentă oricărui fapt de limbaj este de bază în identificarea funcției de comunicare. Fenomenul întâzierilor sau al nedezvoltării unor aspecte ale limbajului este menționat, practic, în orice definiție sau în orice descriere a deficienței mintale.

Cercetătorul român Doru V. Popovici constată că „nu există absolut niciun elev debil mintal din lotul analizat, care să nu prezinte întâzieri semnificative în dezvoltarea limbajului, față de vârsta cronologică” [5, p. 282].

În aceeași ordine de idei, cercetătorul subliniază că inerția patologică și, în general, dereglarea dinamicii corticale se reflectă și asupra limbajului deficienților mintal, provocând, printre altele, o anumită disociere între activitatea lor verbală și activitatea de gândire, fenomen cu influențe negative asupra ambelor procese și cu numeroase consecințe defavorabile pentru comunicare, pentru activitate în general și, în mod special, pentru activitatea de învățare.

Afirmația se referă, arată același autor, în primul rând, la limbajul verbal ca mijloc general de învățare și comunicare; în același timp, însă, afirmația se referă și la orice altă situație de comunicare cu mediul social ambiant, inclusiv la situația semiotică ce se creează în realitatea școlară, atunci când, în cadrul activităților de învățare, se face apel la diferite mijloace specializate de semnificare și de transmitere a mesajului didactic. Cu cât deficiența mintală este mai gravă, cu atât comunicarea verbală pierde tot mai mult din conținut, devine tot mai săracă, lipsită de coerență și forță. Comunicarea este laconică și încărcată deseori de violențe verbale, însoțită de o gestică și pantomimică exacerbate, dezagreabile și relativ neadecvate la conținut. Comunicarea gestuală îndeplinește funcții diferite, ea având rol de susținere, suplinire și completare a comunicării verbale [5].

La copiii cu deficiențe se atestă nedezvoltarea vorbirii, ce se caracterizează prin dereglarea tuturor laturilor: semantică, gramaticală, fonetică, în primul rând atrăgând atenția limitarea și sărăcia vocabularului. Mai mult, la preșcolarii cu probleme ale dezvoltării psihomotrice neformată este nu doar vorbirea, ci și premisele acesteia: la ei nu sunt dezvoltate acțiunile orientative, e scăzut

interesul față de mediul înconjurător, nu este dezvoltată activitatea obiectuală. Totodată, acești copii nu exprimă necesitatea de comunicare și au nedezvoltate mijloacele preverbale de comunicare [3].

Copilul cu deficiențe mintale, în comparație cu cel fără deficiențe, prezintă o întârziere considerabilă în dezvoltarea limbajului (gângurit – la 2 ani, cuvinte – la 3 ani, primele propoziții – la 7 ani). Acest retard este cauzat de specificul proceselor psihice care îi creează acestui copil dificultăți de însușire a comportamentului lingvistic corect și, ca urmare, au de suferit relațiile sale cu mediul în care trăiește și învață [1].

Forma și gravitatea deficienței lingvistice afectează funcțiile comunicării, aceasta devenind labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive, lente, fapt ce se corelează cu însușirile dominante de personalitate prin exercitarea unor influențe reciproce, ca apoi să se evidențieze în comportamente globale ce au tendința de a se obiectiviza într-o formă specifică pentru fiecare subiect în funcție de condiția de ansamblu a întregului psihism [7, pp. 17-18].

În vocabularul utilizat de către această categorie de copii predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic decât în vorbirea copiilor fără deficiențe. Cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai sporadică. Din această cauză, frecvența predominantă a substantivului față de celelalte părți ale vorbirii se menține mai mult timp decât la copiii normali [9, p. 116-117].

Copiii cu deficiențe întâmpină dificultăți considerabile în înțelegerea și utilizarea comparațiilor, epitetelor, metaforelor. Deficienții mintali compensează dizabilitatea de exprimare prin folosirea gestului ca instrument de descriere a obiectelor ale căror denumiri nu le cunosc sau nu le pot sonoriza în mod clar. Astfel, gestul devine comportament verbal, mijlocul principal de expresie. E. Verza arată că tipul și gravitatea deficienței produc o perturbare, mai mică sau mai mare, a funcțiilor de recepție și de expresie în comunicarea verbală, ceea ce influențează negativ relațiile cu cei din jur și comportamentul social al copilului [11].

D.V. Popovici remarcă faptul că la copiii cu deficiențe de intelect se reține nu numai dezvoltarea vorbirii active, ci și dezvoltarea vorbirii adresate, pe care ei o înțeleg cu mult mai greu decât semenii lor fără deficiențe [6]. M. Rotaru [8] a cercetat nivelul de dezvoltare al actului lexic la copiii deficienți mintal, elaborând recomandări în scopul corecției și dezvoltării acestuia. Aceste studii nu oferă informații complete și complexe cu privire la capacitățile de ordin lexical, de care dă dovadă copilul cu deficiențe de intelect. Potrivit rezultatelor obținute și fixate în studii de specialitate, privită prin prisma parametrilor cantitativi vârsta mintală pare determinantă, constată D.V. Popovici [5].

S-a constatat, că atunci când copiii diagnosticați cu una dintre deficiențele de intelect se află în același mediu și colaborează cu cei cu parcurs normal de dezvoltare diferențele tind să se estompeze, să-și piardă din caracterul lor evident, categoric să dispară.

Așadar, raportată la copiii cu deficiențe de intelect, la care se atestă și anumite tulburări de limbaj, această sarcină complexă va putea fi dusă la bun sfârșit prin implicarea echipei pluridisciplinare, din care să nu lipsească logopedul, psihopedagogul, alți specialiști în domeniul comunicării.

Bibliografie

1. Belibova, S. Probleme teoretice și practice în comunicarea copiilor cu deficiențe multiple. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Chișinău: Pontos, 2013.
2. Callo, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003.
3. Lapoșina, E. (coord.) În: Psihologie. Pedagogie specială-Asistență socială, nr.19, 2010, p. 42-54.
4. Mândruț, O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare. Arad: Univ. De Vest „Vasile Goldiș”, Centrul D.E.P. 2012.
5. Popovici, D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
6. Popovici, D.V. Elevii cu tulburări de învățare. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București: UNICEF, 1998. 90 p.
7. Radu, Gh., Verza, E. Terapia limbajului în învățământul ajutat. Raportul limbaj comunicare-învățare la deficienții mintal. În: Verza E. Probleme de defectologie. București: EDP, 1988,
8. Rotaru, M. Cercetarea, corecția și dezvoltarea actului lexic la copiii deficienți mintal. Date experimentale, recomandări. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2002. 65 p.
9. Roșca, M. Psihologia deficienților mintal. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1967. 248 p.
10. Șoitu, L. Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
11. Verza, E. Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal). București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973. 156 p.

**INFLUENȚA STRESULUI CRONIC ASUPRA UNOR INDICI
PSIHOFIZIOLOGICI LA PERSOANELE OCUPATE
CU MUNCA INTELECTUALĂ**

MOȘANU-ȘUPAC Lora, doctor, conferențiar universitar

COȘCODAN Diana, doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *În lucrare sunt prezentate și analizate rezultatele cercetării influenței stresului cronic asupra unor indici cantitativi și calitativi psihofiziologici la persoanele mature implicate în munca intelectuală, de cercetare și predare cu experiență mare de activitate. A fost stabilit, că în condiții de confort relativ indicatorii investigați sunt mai sporiți, ceea ce denotă posibilitatea de concentrare puternică a atenției și manifestare a unui volum sporit al memoriei. Condițiile stresogene condiționează diminuarea indicatorilor atât de grup cât și individuali ai proceselor psihofiziologice, dar și posibil favorizează apariția și dezvoltarea dereglărilor funcționale ale organismului lor.*

Summary. *The following article presents and analyzes the research data regarding the influence of chronic stress on certain quantitative and qualitative psycho-physiological indices in adults whose job involves intellectual work of research and teaching, who have a significant working experience. It was established that in relatively comfortable conditions, the investigated indices are higher, which denotes the possibility of strong concentration of attention and the manifestation of an increased volume of memory. Stressogenic conditions determine the decrease of both group and individual indices of psycho-physiological processes, but also possibly favor the appearance and development of functional disorders of their body.*

Cuvinte-cheie: *stres cronic, atenție, memorie, persoane mature, muncă intelectuală.*

Keywords: *chronic stress, attention, memory, adults, intellectual work.*

Una din sarcinile actuale ale fiziologiei moderne este studiul particularităților funcționale ale organismului uman în cazul activității diverse, în special, în cazul rezolvării sarcinilor intelectuale de diversă complexitate, în condițiile nivelului crescut al stresului psihoemoțional caracteristic vieții omului modern [9]. Actualmente, în legătură cu accelerarea progresului tehnico-științific, precum și a tempoului de viață, s-a majorat esențial numărul de factori stresogeni acuți și cronici, care influențează negativ asupra organismului uman, provocând dereglări morfofuncționale ale unor sau altor organe și sisteme de organe, diminuând în general funcțiile lor. Potrivit datelor din literatura de specialitate, diminuarea funcției organului, a sistemului de organe este un fenomen predecesor al degradării biologice, fiziologice, psihice premature ce influențează evident asupra potențialului vital al organismului [2].

În prezent, pentru persoanele ce se ocupă cu activitatea intelectuală în domeniul de producere, în știință și creație, este caracteristică creșterea permanentă a sarcinii informationale și psihice, suprasolicitarea intelectuală [3].

Trăirea subiectivă a situației emoționale negative de regulă, este însoțită de reacția stresogenă, consecințele căreia pot fi dezvoltarea bolilor psihice și somatice [10].

Stresul profesional se află pe locul doi în ierarhia problemelor de sănătate profesională în UE, după durerile lombare. El afectează unul din trei angajați, adică peste 40 de milioane de salariați din țările membre ale UE. De asemenea, el este responsabil pentru apariția afecțiunilor cardio-vasculare la 16% din totalul bărbaților și 22% din totalul femeilor care suferă în prezent de aceste afecțiuni. Expunerea individului la factorii de stres puternici și de durată conduce la inițierea unui lanț de schimbări în sistemul nervos central și în sistemul endocrin, prin axa hipotalamus-hipofiză-sistemul adrenocortical, cu eliberarea stres-hormonilor și cu implicarea sistemului imun. În cazul stresului acut, activizarea neurofiziologică este rapidă și reversibilă, iar în cazul celui de durată schimbările devin ireversibile. În sistemul de răspuns la stres are loc o sensibilizare stres-indusă, care mărește susceptibilitatea la acțiunea stresantă pe viitor [4].

Activitatea omului în condițiile încordării psihoemoționale este în mare dependență de rezistența individuală la stresul emoțional, care determină comportamentul și performanțele lui [1]. În scopul aprecierii acțiunii stresului emoțional cronic și de lungă durată asupra organismului persoanelor ocupate cu munca intelectuală, de cercetare și predare, au fost studiate modificările unor indici cognitivi, gradul de concentrare al atenției și volumul memoriei, la influența stresului de lungă durată. Pentru acesta a fost utilizat testul Butdon-Rjician–Strula (10), restandardizat și readaptat de către colaboratorii laboratorului Psihofiziologie al Institutului de Fiziologie și Sanocreatologie al A.Ș.M., (1995). Testul reprezintă o foaie de hârtie pe care sunt desenate 20 rânduri de pătrate verticale și 17 orizontale, total 340 pătrate cu figuri geometrice amplasate în diferite regiuni ale pătratului. Însărcinarea prevedea memorarea și însemnarea a trei tipuri de figuri amplasate în colțul stâng al foii. În urma realizării însărcinărilor au fost specificate două tipuri de erori, iar în baza lor prelucrate datele și apreciați 3 indicatori: numărul de erori, gradul de concentrare al atenției (A) și Volumul memoriei. Rezultatele au fost apreciate în corespundere cu clasterizarea propusă de către Moșanu L. și colaboratorii [5, 6].

În investigații au fost incluse 18 persoane mature, practic sănătoase, cu o experiență de muncă în cercetare și predare de peste 10 ani.

Pentru crearea condițiilor de suprasolicitare intelectuală subiecților li s-a propus să răspundă la întrebările unui test psihologic complicat (N-V-V) [7], în condiții limitate de timp. Subiecții au fost anunțați că au la dispoziție doar 10 minute pentru a răspunde în scris la cele 60 de însărcinări ale testului. Suplimentar le-a fost anunțat că în dependență de rezultatul testului se va determina

coeficientul de inteligență, ceea ce a fost ca un factor stresogen adăugător pentru ei.. Starea de stres a fost determinată conform metodei elaborate de T.Furdui și col, [8] după transpirația mâinilor, intensificarea respirației, pulsului.

Activitatea intelectuală este una din funcțiile mentale de baza cel mai complex organizate și, în același timp, una dintre caracterele specifice pentru om. Procesul activității intelectuale este direct legat de schimbările instantanee sau treptate a unui număr semnificativ de parametri psihofiziologici ce caracterizează starea organismului la un moment dat. Respectiv, analiza și formularea concluziilor științifice și practice, evaluarea multidimensională a stării funcționale pe baza complexului de indicatori psihofiziologici reprezintă un proces migălos și important în diagnosticul, pronosticul stării actuale și viitoare a subiectului.

Analiza rezultatelor denotă o exprimare diferită atât numerică cât și nominală a indicatorilor investigați în condiții de confort relativ. Analiza de grup a rezultatelor a dovedit, că numărul total de figuri însemnate corect este de $131,71 \pm 11,41$, gradul de centrare al atenției (Ac) la persoanele investigate în medie au valorile $97,49 \pm 1,42$, volumul atenției (Va) - $90,71 \pm 6,38$ (Fig.1). Aceste date indică o eficacitate sporită a tuturor respondenților implicați în testare în condițiile date. Ceea ce ține de analiza individuală, aici lucrurile au căpătat o altă imagine și persoanele investigate s-au repartizat în clastere diferite.

Indicii medii înregistrați în condiții stresogene ne-au dat posibilitate de a evidenția că numărul de figuri însemnate corect a scăzut evident, înregistrând valorile 106,35 iar abaterea medie $\pm 18,21$. Gradul de concentrare al atenției și volumul memoriei de asemenea au scăzut evident, situându-se respectiv la nivelurile $71,06 \pm 12,80$ și $93,99 \pm 8,86$, iar nivelul de memorare rămâne practic constant atingând valorile $99,28 \pm 1,06$ (Fig. 1).

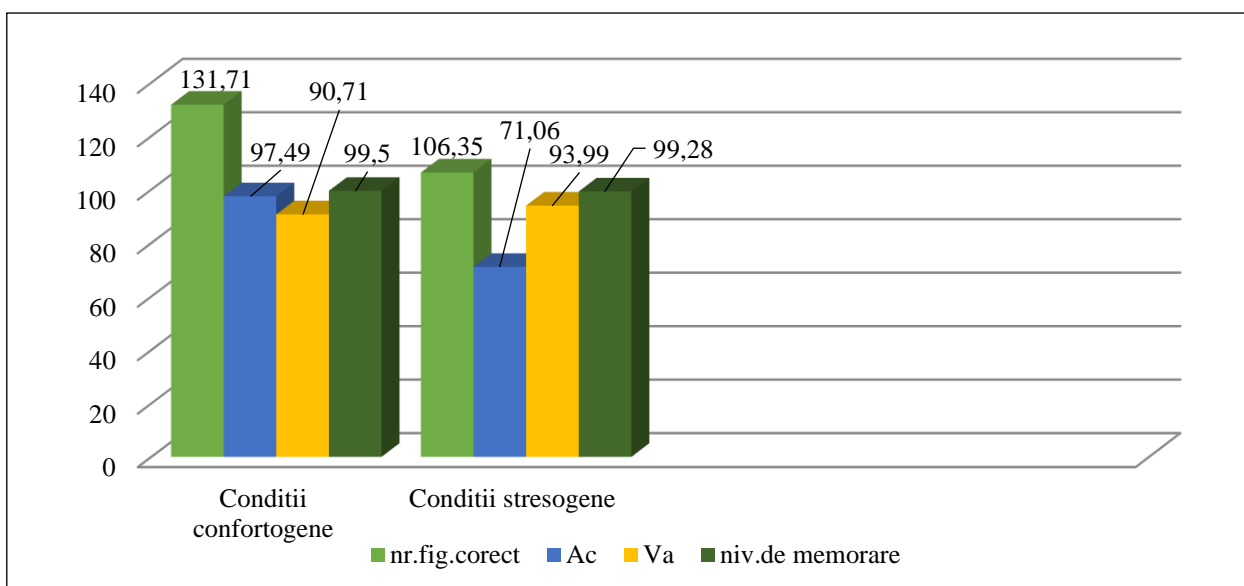


Fig. 1. Indicii de grup cantitativi și calitativi ai memoriei și atenției la subiecți în condiții confortogene și de stres cronic

Analiza rezultatelor individuale ale persoanelor investigate ne-a demonstrat deferențe comparativ cu cele înregistrate în grup. Astfel, în condiții confortogene, persoanele investigate s-au repartizat în trei clastere după numărul de figuri selectate corect: 21,42 % în clusterul “foarte bine”, 64,30% - în clusterul “bine”, iar 14,28% au lucrat mai puțin efectiv și s-au clasat în clusterul IV “suficient” (fig. 2,A). Conform gradului de concentrare al atenției toți subiecții s-au clasat în clusterul I, demonstrând o activitate eficientă, clasându-se în clusterul „excelent”. După volumul memoriei au fost înregistrate următoarele rezultate: în clusterul „excelent” s-au clasat 78,57% din subiecți, 21,43% persoane s-au plasat în clusterul „foarte bine”, demonstrând de asemenea rezultate înalte (Fig. 2B). Datele obținute ne demonstrează atitudinea serioasă pe care au manifestat-o persoanele investigate pe parcursul testării, precum și faptul, că mediul în care ei au activat a fost favorabil pentru concentrarea atenției și manifestarea volumului înalt al proceselor mnestice.

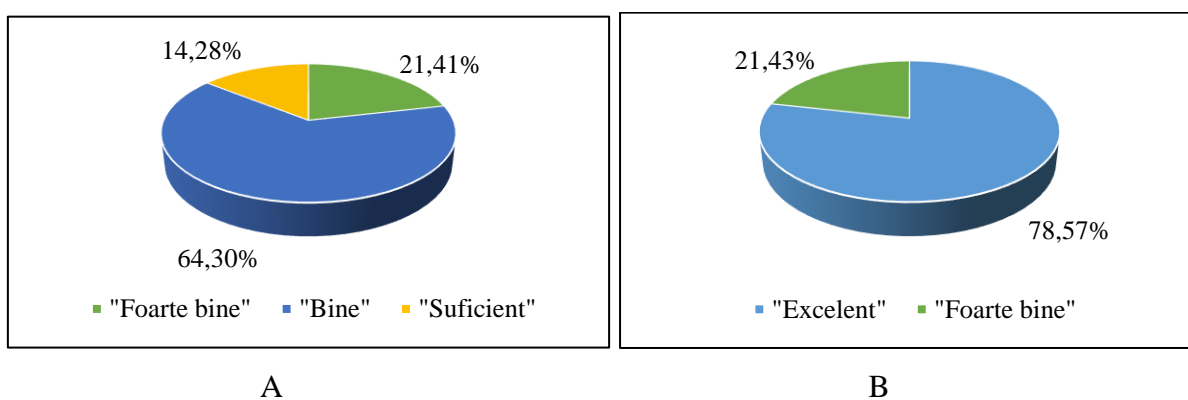


Fig. 2. Repartizarea (%) subiecților pe clastere conform indicilor cercetați în condiții confortogene . A - numărul total de figuri însemnate corect; B - volumul memoriei.

Condițiile stresogene au influențat manifestarea indicilor cognitivi investigați. La această etapă subiecții s-au repartizat în clastere numeric și nominal diferit comparativ cu investigația anterioară: după numărul de figuri corect selectate, ei s-au repartizat în trei clastere din opt, 28,57 % în clusterul “bine” comparativ cu 64,30% atestate în prima etapă a testării, 42,86% - în clusterul “suficient” comparativ cu 14,28% atestate în condiții confortogene, însă în condițiile date apare și clusterul V, “diminuat” cu o reprezentanță de 28,57% din subiecți (Fig. 3A).

Lipsesc clasterele “excelent” și “foarte bine”, ceea ce ne vorbește despre faptul că condițiile stresogene și anume timpul limitat pentru activitatea anterioară, au condus la sustragerea atenției și subiecții nu s-au putut mobiliza pentru a lucra eficient.

În baza gradului de concentrare al atenției s-a atestat următoarea clasterizare: 92,86% din subiecți s-au poziționat în clusterul “excelent”, apare clusterul “foarte bine” cu 7,14% din subiecți care au demonstrat un grad al concentrației atenției mai sporit de 70%.

După volumul atenției subiecții s-au clasat în următoarele clastere: 50% în clusterul II „foarte bine” comparativ cu 21,43% atestate în condiții confortogene, apare clusterul „bine” de asemenea cu 50% din subiecți (Fig. 3B).

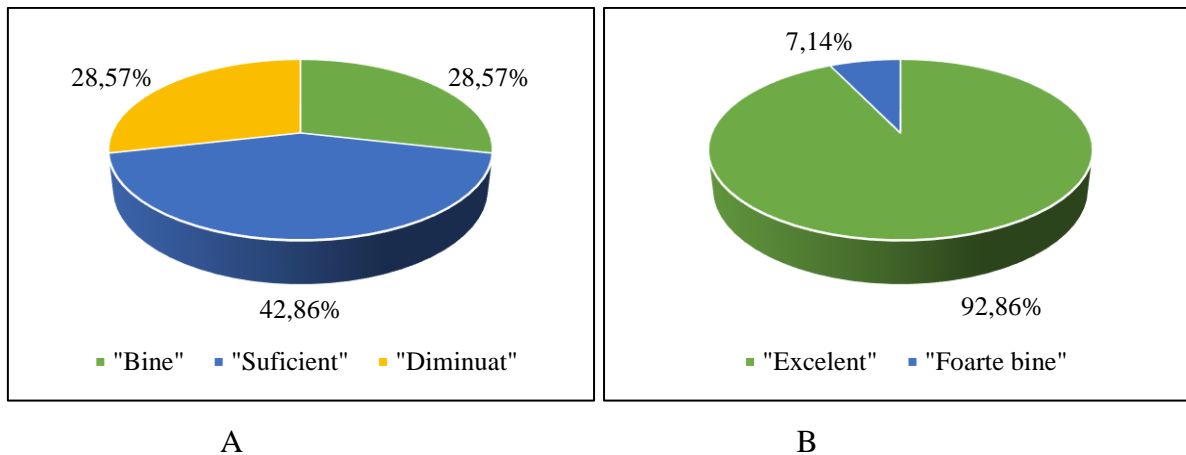


Fig. 3. Repartizarea (%) a subiecților pe clastere conform indicilor cercetați în condiții stresogene. A - numărul total de figuri însemnate corect; B – gradul de concentrare al atenției

Analiza indicatorilor cognitivi în condiții stresogene ne-a dat posibilitate să evidențiem aceleași trăsături specifice de manifestare a proceselor mnestice și ale atenției la maturi. În condiții stresogene subiecții au obținut rezultate mai diminuate comparativ cu etapa inițială.

În corespundere cu rezultatele obținute de către autori anterior, dar și datele prezentate de alți cercetători [8], manifestarea individualității psihice și fiziologice are loc anume în condiții de stres. Prin aceasta se explică faptul, că în condiții de stres deși se păstrează același număr de clastere, rezultatele, totuși depind de stresoreactivitatea și strsoarezistența fiecărei persoane adulte în parte.

Datele obținute denotă nu numai influența stresului asupra memoriei și atenției, dar și că aceste procese cognitive se reflectă diferit sub acțiunea stresului: în medie ele diminuează, însă la unii subiecți se atestă o ameliorare a rezultatelor, astfel, stresul fiind un factor mobilizator al proceselor cognitive, la alții diminuează, iar la o parte din respondenți se mențin la același nivel.

Faptul, că totuși în condiții stresogene se obțin rezultate mai diminuate ale indicilor cercetați ne demonstrează că stresul poate fi prevenit, atenuat și este posibil de a întreprinde măsuri pentru a spori indicii cantitativi și calitativi ai proceselor cognitive și prin aceste acțiuni de a asigura condiții mai bine pentru munca cercetătorilor și cadrelor didactice pentru a preveni procesul de degradare a sănătății fizice și psihice, care ar stopa procesul de ardere profesională.

Așa dar, putem conchide că indicii cantitativi și calitativi ai proceselor psihofiziologice investigate în condiții de confort relativ sunt mai sporți, ceea ce denotă posibilitatea de concentrare puternică a atenției și manifestare a unui volum sporit al memoriei.

Condițiile stresogene în care activează persoanele implicate în munca intelectuală de cercetare și predare, pentru marea majoritate au un efect destabilizator al proceselor psihofiziologice și ca

consecință eficacitatea activității scade, dar stresul cronic poate fi considerat și ca factor al apariției unor dereglări funcționale sau chiar maladii la asemenea persoane.

Bibliografie

1. Crivoi, A., Cojocari, L., Bacalov, IU. Homologia, sănătatea și folosirea rațională a rezervelor funcționale. Chișinău: CEP USM, 2010.
2. Furdui, T., Ciochină, V. et al., Viitorul sanocreatologiei este determinat de necesitățile practice ale societății. În: Materialele Congresului XI al fiziologilor din Republica Moldova cu participare internațională. Chișinău, 2005, pp.45-46.
3. Furdui, T., Ciochină, V. et al., Reacțiile paranormative ale sistemului nervos central la acțiunea factorilor de risc. care provoacă diminuarea psihică. În: Bulletin of European Postgraduate Centre of Acupuncture and Homeopathy. Nr.4, 2000, pp.71-72.
4. Melnic, B., Țâbîrnă, Gh., Duca, GH. Chimia, stresul și tumoarea. Chișinău: Universul, 1997. 237 p.
5. Moșanu, L., Liogchii, N., Purici, I., Cojocaru, L. Variabilitatea gradului de concentrare al atenției pe parcursul formării și păstrării vestigiului în memorie la preșcolari în diferite condiții. Materialele conferinței științifico-metodice “Învățământul universitar din Moldova la 70 ani”. 2000. Vol. II, pp. 47-52.
6. Moșanu, L., Modificarea formării și păstrării vestigiului în memorie la copiii de 5-6 ani în condițiile stresului de menajare, Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe biologice, chimice și agricole. Nr.2 (91), 2003, pp. 46-53.
7. Savca, L. Psihoteste. Instrumentariu pentru examinare experimentală a capacităților intelectuale. V. II, - Chișinău, 2008.
8. Фурдуй, Ф. И., Еренкова, Н. В., Вуду, Л. Ф. Стресс и здоровье детей и подростков. Кишинев: Штиинца, 1994. 278 с.
9. Фурдуй, Ф. И., Чокинэ, В.К., Фурдуй, В. Ф. Частое чередование кратковременного чрезмерного стресса и относительно комфорта как фактор нарушения функций и преждевременной морфофизиологической деградации жизненно важных органов. Материалы III Российского конгресса по патофизиологии, Москва, 2004, с.123-130.
10. Щванцар, И. Диагностика психического развития. Прага. 1978. 132 с.

THE SENSORY ROOM IS AN ESSENTIAL TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH SPECIAL NEEDS

NEYKOVCHENA Olga, II didactic degree, psychologist,

Rehabilitation Center "Fidancik" mun. Comrat, Republic of Moldova

Rezumat. *Articolul descrie experiența muncii psiho-corective într-un mediu senzorial, folosind exemplul copiilor „speciali” din Centrul de Reabilitare „Fidancik” mun. Comrat. Termenul de copil „special” înseamnă copii cu o structură complexă a defectului. Acest articol va fi interesant pentru psihologi, logopezi, profesori-defectologi, studenți la psihologie, educatori, precum și pentru cei care lucrează direct cu copiii cu dizabilități. Camera senzorială este o cameră special echipată destinată desfășurării ședințelor terapeutice și profilactice necesare copiilor și adulților cu diverse dizabilități de dezvoltare.*

Abstract. *The article describes the experience of psycho-corrective work in a sensory environment, using the example of "special" children in the Rehabilitation Center "Fidancik" mun. Comrat. The term "special" child means children with a complex structure of the defect. This article will be interesting for psychologists, speech therapists, teachers-defectologists, psychology students, educators, as well as for those who directly work with children with disabilities. The sensory room is a specially equipped room designed for conducting therapeutic and prophylactic sessions necessary for children and adults with various developmental disabilities.*

Cuvinte cheie: *cameră senzorială, copil cu nevoi speciale, dezvoltare, stres psiho-emoțional, sferă volitivă, grădiniță, oglindă de perete, atitudine emoțională pozitivă, bazin uscat, activitate creativă.*

Keywords: *sensory room, child with special needs, development, psycho-emotional stress, volitional sphere, kindergarten, wall mirror, positive emotional attitude, dry pool, creative activity.*

Regardless of age and health status, a person in the sensory room feels complete peace, comfort and safety. The first appearance of sensory rooms dates back to 1970. Doctors of Dutch rehabilitation centers began using rooms with special equipment - light panels and fountains, flickering lamps and massagers, relaxing relaxation chairs and other unusual equipment to work with patients with cerebral palsy or those with neuropsychiatric disorders. An analysis of the experience accumulated by specialists in the application of such seemingly "strange" methods of treatment gave simply amazing results - it turned out that the effect obtained from the use of such rooms was unexpectedly high.

The successful experience of Dutch scientists was received with interest in the world community, and British scientists suggested expanding the range of use of sensory rooms - for treating patients, as well as for their rehabilitation, which is so necessary for people after severe stress, as well as in order to prevent the development of neuroses in them. Currently, the

effectiveness of the use of such rooms in rehabilitation and therapeutic practice has been proven by the experience of many countries, including Russia [2; c. 5].

In combination with psycho correctional classes in our work, we use a piece of magic - our sensory room, in which we work according to the educational and methodological manual "Sensory room - the magical world of health" edited by L.B. Bariaeva.

The urgency of the problem lies in the fact that not all children learn the kindergarten program at the proper level due to poor health. This project develops the motivation for the child's healthy behavior, the formation of the main type of thinking, gaining knowledge about the world around, stimulates creative activity. The relevance of classes in a sensory room is:

- the development of sensory sensations;
- removal of anxiety states;
- the development of all forms of sensitivity.

Purpose: preservation and strengthening of the psychophysical and emotional state of health in a multisensory environment. Tasks solved during correctional and developmental classes in the sensory room: prevention of psychophysical and emotional stress; creating a positive emotional state; the formation of the perception of color, sound, rhythm, coordination of the movements of your own body; relief of the state of anxiety, switching the energy of anxiety into a constructive channel; the formation of adequate self-esteem, overcoming fears and aggression; the development of memory, speech, fantasy, originality of thinking.

After a comprehensive examination, all specialists of the Rehabilitation Center "Fidancik" determine the indications for classes in the sensory room for children who have:

- 1) neuroses and neurosis-like states;
- 2) delayed psychomotor and speech development;
- 3) autism;
- 4) adaptation disorders.

The sensory room is an environment consisting of many different kinds of stimulants that affect the organs of sight, hearing, smell, and vestibular receptors.

The sensory room develops: motivation for healthy behavior; contributes to the formation of the main type of thinking; develops knowledge about the world around; stimulates creativity.

The sensory room helps to relieve muscle and psychoemotional tension, to activate the functions of the central nervous system in an enriched multisensory environment. It creates a feeling of safety and security, a positive emotional background, reduces anxiety and aggressiveness, relieves nervous excitement and anxiety, and activates brain activity. This is a comfortable environment that preserves and strengthens the health of children.

Sensory development plays a huge role in the psychological and social development of an individual. Even L. S. Vygotsky drew attention to the fact that the formation and development of higher mental functions is based on a complex process of integration of the external world into the internal one. He attached decisive importance to the process of perception for the development of speech, believing that a child can speak and think only by perceiving: “The development of perception of various modalities creates the primary basis on which speech begins to form” [3; c. thirteen].

The success of physical, mental and aesthetic education and development largely depends on the level of sensory development of children, that is, on the fact that: first, how well the child hears, sees, perceives the environment; secondly, how well he can handle this information; thirdly, how accurately he can express this knowledge in speech [2; p. 14].

Thus, sensory education involves the development of all types of child's perception (visual, auditory, tactile-motor), on the basis of which full-fledged ideas about the external properties of objects, their shape, size, position in space, smell and taste are formed.

Literary sources indicate the important role of sensory experience in the formation of speech, and in particular its nominative function. Perception and speech are interdependent in their formation: the constancy and generalization of perception, on the one hand, and the mobility of visual images, on the other, are formed and developed under the influence of the word, the latter, in turn, arises and is refined on the basis of the sensory sphere. These provisions indicate that the sensory development of the child is an important stage in the development of the child as a whole. In children with disabilities, the development of the sensory sphere significantly lags behind in terms of formation and is extremely uneven. Thus, the formation of ideas about sensory standards, which include color, shape, size, is disturbed.

Therefore, it is so important to pay attention to the sensory development of the child. The sensory room is a fairy tale in which everything murmurs, sounds, shimmers, beckons, helps to forget fears, soothes. Each child feels like a part of a special magical world in it, where everything is possible.

Our sensory room is attended by 18 children with a complex defect structure, intellectual disability, mental disorders, childhood autism, Down syndrome. The light table contributes to the development of imagination, the creation of a positive emotional mood, the release of psycho-emotional stress, promotes sensorimotor development, the integration of hand and eye movements, the development of both hemispheres of the brain.

In the classroom, we use such methods as: drawing with a fist, palm, edge of the thumb, drawing with a pinch, drawing with a little finger, symmetrically with two hands, cutting off excess, pouring from a fist. To develop tactile sensitivity and the vestibular apparatus, we use a dry pool, during classes a positive emotional mood is created, a hardening effect occurs, strengthening the muscles of the musculoskeletal system, relieving muscle tone.

A full body massage takes place in the dry pool. The activity may seem like a fun game. In fact, in order to perform the exercises, you need to make maximum physical effort. In our work we

use exercises: funnels, dives, rides, bicycle. The first thing that a child sees when entering the Sensory Room is a Dry Shower, which is used to stimulate tactile sensations, coordinate movements. Multicolored streams help the perception of space and one's body in it.

We use Fiberoptic threads to relieve stress and tension, develop tactile sensations, motor skills, and restore vision. Children sort out the fibers, examine them, learn to braid, relax. Bubble columns with fish contribute to the charging of positive emotions, the development of communication skills, stimulation of visual and tactile analyzers, the development of color perception, and have a relaxation effect.

A wall mirror with ultraviolet illumination stimulates tactile sensations, relieves stress, creates a positive attitude, develops communication skills and emotional-volitional sphere. With the wall mirror, we use games: "Monkeys", "Clowns", "Guess the mood", "Greetings".

We use a fountain with a luminous ball to develop auditory and visual sensitivity, helps to relieve psycho-emotional stress, strengthen a positive emotional mood during the lesson.

Conclusions. It can be noted that after visiting the Sensory Room, the level of aggression, anxiety, decreases. And such indicators as memory, attention, thinking, perception, fine motor skills, on the contrary, increase. In the sensory room, conditions are created for training the processes of inhibition, which are necessary for increased excitability and aggressiveness of the child.

The influence of sensory room effects contributes to: creating a sense of security in children; calmness; self-confidence; a wealth of positive emotions. The specific equipment of the sensory room makes it possible, in a space familiar to children, to perform various object-practical and play actions, combining motor and speech activity. This is facilitated by certain modules and stimulants, which have an attractive, colorful appearance with intricate lighting and shape.

In corrective work, the multifunctional environment of the sensory room is an additional and effective tool for the development of children. In addition, the sensory room ensures the rapid establishment of emotionally positive contact between the child and the adult, which increases the child's level of trust and respect for the adult and sets him up for effective and efficient work.

In general, the sensory room is a real opportunity to expand the life experience of children, enrich their sensory world. It is used as an "encyclopedia of stimulating sensations," offering a much wider variety of experiences than traditional surroundings.

Thus, we can summarize all of the above, the sensory room allows additional psychological and pedagogical support of special children in an alternative way, while forming in them a positive attitude, a creative spark of mental and physical health.

Bibliography

1. Kalmova, S.E, Orlova, L.F., Yavorovskaya, T.V. Sensory room - the magic world of health. 2006.
2. Kolos, G. G. Sensory room in a preschool institution. 2010.
3. Titar, A. I. Game developmental exercises in the sensory room. 2008.
4. Collection of teaching aids for working in the sensory room. Thefantasticworld. 2008.

EXPLORAREA POTENȚIALULUI EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE ÎN FORMAREA PREADOLESCENTULUI PENTRU ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL

OVCERENCO Nadejda, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

ROTARU Ioana Corina, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău

Rezumat. *Acest articol abordează problema explorării potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil. Abordarea experimentală a fost concepută și dezvoltată în conformitate cu cadrul conceptual - fenomenologic al pregătirii preadolescenților pentru rolul de părinte, în conformitate cu concepțiile teoretice și metodologice expuse în primele două capitole ale tezei de doctorat.*

Abstract. *This article addresses the issue of exploring the potential of pre-adolescent technology education for responsible parenting. The experimental approach was designed and developed in accordance with the conceptual-phenomenological framework of pre-adolescent training for the role of parent, with the theoretical and methodological conceptions set out in the first two chapters.*

Cuvinte cheie: *educație tehnologică, potențial educativ, părinte responsabil, preadolescent, formarea pentru rolul de părinte responsabil.*

Keywords: *technological education, educational potential, responsible parent, preadolescent, training for the role of responsible parent.*

Cercetarea realizată a fost axată pe valorificarea cadrului teoretic, a celui experiențial și a celui experimental cu privire la explorarea potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil. Strategiile utilizate au fost: analiza epistemologică orientată asupra studierii specificului educației tehnologice, a delimitării tendințelor integrative în fenomenul cercetat, urmărirea evoluției preadolescenților de-a lungul anilor de studiu, a stabili și analiza factorii de progres ai preadolescenților, abordate prin prisma parteneriatului educațional, a modelelor, respectarea particularităților de vârstă a preadolescenților și realizarea demersului praxiologic, care include experimentul pedagogic în totalitate. Experimentul pedagogic a fost desfășurat în scopul determinării funcționalității *Modelul pedagogic de explorare a potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil* ceea ce a determinat posibilitatea de a valida fundamentele teoretico-aplicative al acestui important proces.

Obiectivele experimentului pedagogic sunt:

- Identificarea opiniilor și a reprezentărilor preadolescenților și părinților privind potențialul disciplinei educație tehnologică de a contribui la formarea acestora pentru rolul de părinte responsabil;
- Validarea *Modelului pedagogic de explorare a potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil*
- Evaluarea și interpretarea rezultatelor obținute în baza experimentării fundamentelor teoretico-aplicative elaborate, structurate și valorificate prin intermediul *Modelului pedagogic de explorare a potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil*;
- Sistematizarea rezultatelor cercetării și prezentarea concluziilor, predicției și a recomandărilor.

Strategia cercetării experimentale a implicat o diversitate de metode, procedee, tehnici și instrumente de investigare. Metodele aplicate în desfășurarea și realizarea demersului investigativ au fost: *observația științifică, studiul de caz childfree, metoda chestionarului, metoda studiului documentației școlare.*

Observația științifică, a constat într-un act de percepție și gândire/urmărire a rolului pe care îl au fetele și băieții când devin părinți, însemnătatea înființării unei familii. În cadrul experimentului am valorificat aplicabilitatea noțiunilor învățate la aplicații practice. *Observațiile au fost directe și experimentale.* Acestea ne-au permis să cunoaștem autenticitatea reacțiilor subiecților investigați și să ne convingem de eficiența sau ineficiența unor acțiuni/ activități, ceea ce a permis să completăm, corelăm cu cele necesare vieții de zi cu zi.

Studiul de caz childfree, adulții tineri fără copii raportează o bunăstare mai bună decât dacă ar fi părinți, deși un studiu a constatat că lipsa copilului la vârsta adultă tânără poate fi stresantă în contextul intențiilor de fertilitate contracarate, în special pentru femeile cu venituri familiale mai mici. Prin intermediul acestui studiu am desfășurat o cercetare intensivă cu privire la lipsa existenței copiilor în familiile tinere, precum și la stabilirea motivelor care stau la baza culturii moderne numită *cultura anti-copii*. La fel, observația și studiul de caz ne-au permis să stabilim modul de viață, comunicare și relaționare a familiei.

Experimentul s-a desfășurat în două unități de învățământ (colegii) pe un eșantion stratificat de 112 de preadolescenți și familiile acestora, 44 de elevi din clasele gimnaziale., elevii claselor a VII- a de la Colegiul Național „Emil Racoviță” Iași.

Experimentul pedagogic a inclus o investigație prealabilă pe un lot independent ce cuprindea 40 subiecți/ preadolescenți și părinții acestora din două unități de învățământ din municipiul Iași. Scopul acestui preexperiment a constituit o activitate de evidențiere a problemei; o examinare și validare prealabilă a presupuzițiilor inițiale, a ipotezei de lucru și a instrumentelor (pilotajul

chestionarelor, strategiilor, a unelor componente a modelului elaborat), pregătite pentru realizarea experimentului pedagogic în integritatea celor trei etape: constatativă, formativă și de control.

Tipul eșantionului *înainte și după/ before-and-after method* [1] a fost valorificat în scopul evitării apariției unor erori. Întrucât acest eșantion/ lot experimental presupune realizarea acțiunilor de constatare, de formare și de verificare pe aceeași subiecți/preadolescenți, considerăm că vom avea posibilitatea de observare și investigare a schimbărilor intermediare, de conștientizare a preadolescenților cu privire la studierea disciplinei educație tehnologică, pe parcursul perioadei formative. De remarcat, este eșantionul dat care satisface exigențele studiului riguros și obiectiv, deoarece asigură evidențierea clară a impactului factorului experimental asupra subiecților fără a crea riscuri care pot apărea în investigațiile efectuate pe cele două eșantioane, experimental și de control. Informațiile astăzi se transmit foarte repede, de aceea nu putem garanta respectarea unei austerități științifice privind obiectivitatea rezultatelor eșantionului de control.

Avantajele eșantionului de tip *înainte și după* prin aplicarea *metodei panel* asigură: periodizarea investigației empirice și completarea programului formativ; păstrarea constantă a lotului de persoane investigate; compararea rezultatelor cercetării propuse, având la bază date culese prin probe și metode de tip *transversal*.

Literatura de specialitate nu indică rolul disciplinei educației tehnologice în formarea tânărului pentru un viitor îndepărtat, însă sugerează că tot ceea ce se studiază este valabil pentru viața de zi cu zi, chiar și pentru atunci când acesta va deveni părinte, este credibil și problema studiată este foarte complexă.

Plecând de la investigația preliminară și ipoteza de lucru, precum impactul *potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil* va fi pozitiv dacă ne va reuși să sporim eficiența personală a preadolescenților și a părinților acestora, am decis să delimităm câteva aspecte vulnerabile, care s-au identificat la aceștia. Într-o ordine descrescândă, s-au identificat următoarele:

- comunicare insuficientă între tineri și părinți (nu li se transmit părinților ce se studiază la orele de educație tehnologică);
- comunicare și relaționare distorsionată (reproșuri atunci când realizează o aplicație practică acasă etc.);
- incompetență parentală privind educația preadolescenților;
- dezinteres din partea părinților față de studiul acestei discipline;
- conflicte familiale cu caracter demobilizator.

Metoda chestionarului a fost folosită pentru a testa opiniile, reprezentările și convingerile preadolescenților și părinților cu privire la explorarea potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil. Chestionarea individuală ne-a

permis să stabilim cauzele dificultăților ce apar cu privire la faptul ca educația tehnologică contribuie într-o anumită măsură la formarea preadolescentului pentru rolul de părinte; problemele pe care le percep adulții în educația copiilor, în comunicarea și relaționarea cu ei; așteptările și impactul membrilor familiei asupra formării preadolescenților pentru viața de zi cu zi.

Metoda studiului documentației școlare s-au studiat curriculumul național, legea educației naționale și metodologiile, ordinele de ministru etc. care ne-a ajutat să stabilim starea și evoluția preadolescenților cu privire la modul în care sunt formați pentru perioada când vor deveni adulți și desigur că ne-a permis să observăm specificul dezvoltării acestuia ca personalitate.

Experimentul a fost urmărit pe parcursul anilor școlari 2018-2021, urmărind realizarea scopului privind optimizarea educației tehnologice, a comunicării și relaționării între preadolescenți, precum și formarea de abilități practice ale acestor tineri.

Activitatea experimentală a început de la stabilirea tipului și strategiei, planificarea experimentului. Astfel, strategia cercetării include trei etape: cea de constatare, formare și verificare. După numărul subiecților/ persoanelor implicate în experiment, acesta este unul mixt, el îmbină studiul individual și cel colectiv; după condițiile de desfășurare este un experiment natural; după modul de intervenție este un experiment provocat și invocat; după problematica abordată este un experiment psihopedagogic; după numărul variabilelor este unul multivariat; după nivelul investigației, experimentul a inclus acțiuni de tip transversal și longitudinal; iar după timpul consumat, este unul de durată medie – a derulat un an și jumătate (15 luni, trei semestre). Planificarea experimentului este prezentată în tabelul 1.

Tabelul 1. Planificarea integrală a experimentului

Nr. crt	Studii experimentale, etape și obiective	Lotul experimental	Termeni de realizare	Activități și metode	Impact și rezultate
1	2	3	4	5	6
I. Experimentul prealabil					
1.	Studierea opiniei privind implicarea educației tehnologice în formarea adulților de mâine;	102 s. elevi din clasa a VII a și părinții acestora	Începutul semestrului I al anului de studii 2019-2020 (luna X)	Ora de educație tehnologică; <i>Metode aplicate:</i> chestionarea; comunicarea și observația	Cunoașterea opiniei elevilor și părinților;

2.	Identificarea problemelor/ dificultăților individuale a subiecților (adolescenți și părinți);		Semestrul II –luna II 2020	Selectarea dificultăților existente și întocmirea unui inventar ce conține ansamblul de probleme/ dificultăți stabilite pe care le întâmpină preadolescenții și părinții (în soluționarea cărora necesită ajutor);	
3.	Validarea instrumentelor de cercetare				Corectarea, completarea și dezvoltarea abilităților practice de care au nevoie atunci când vor deveni părinți responsabili.
II. Experimentul de constatare					
1.	Studierea opiniei și reprezentărilor elevilor, părinților prin produsele realizate;	30 s. elevi de clasa aVII a ; 30 familii;	Semestrul I și II al anului de studii 2019-2020 (lunile X-II)	Ore de curs; <i>Metode aplicate:</i> chestionarea; convorbirea; instructajul și observația.	Constarea îmbunătățirii calității produselor realizate
2.	Analiza comportării elevilor pe parcursul orelor didactice				Identificarea reacțiilor pe care le au elevii asupra formării de abilități practice
3.	Discuții cu dirigintele clasei		Semestrul II		Identificarea reacțiilor copiilor când lucrările practice sunt apreciate de cadrele didactice
4.	Identificarea situațiilor dificile care apar în preadolescență și necesită suportul consilierului școlar (conflicte interne, neapartenența la un grup, criza de invidie, orgoliul părinților, etc).	30 elevi din clasa a VII-a din gimnaziu		Discuții Dezbateri, Studii de caz Situații problemă	Corectarea și aplanarea situațiilor apărute Îmbunătățirea relațiilor dintre preadolescenți
III. Experimentul de formare					

1.	Informarea/ sensibilizarea părinților privind importanța orelor de educație tehnologică;			Forme: Ore de curs în cadrul opționalului ”Abilități de viață”	
2.	Schimbarea atitudinii vis-a-vis de explorarea potențialului său pentru atunci când vor fi părinți responsabili;	30 s. elevi din clasa a VII a și	Anul de studiu 2019-2020	Metode aplicate: Prezentarea domeniilor de activitate, importanța acestora pentru formarea preadolescenților pentru viața lor de viitor adulți, respectiv părinți.	Proiectarea activităților de lucru cu elevii și părinții;
3.	Acordarea unui ajutor de suport și dezvoltare personală a preadolescenți- lor, părinților și diriginților;	părinții acestora;		Convorbiri individuale și de grup axate pe domenii spre care aveau o atracție în viitor.	Implementarea funcționalității Modelului pedagogic de educație a preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil.
4.	Formarea și exersarea capacităților de autocontrol și soluționare a dificultăților ce apar în educația preadolescenților;			Analiza, interpretarea, sumarizarea	

IV. Experimentul de verificare

1.	Constatarea im- pactului formativ al preadolescenți- lor la nivel de opinii, atitudini/ reprezentări și competențe;	30 s. elevi din gimnaziu și părinții acestora	Anul de studiu 2020-2021 (luna noiembrie)	Aplicarea chestionarelor și a problemelor de verificare a competențelor formate în cadrul orelor de educație tehnologică la elevi și părinți;	Analiza rezultatelor obținute în experimentul de formare și raportarea acestora la rezultatele obținute în experimentul de constatare;
2.	Stabilirea schim- bărilor în modul de viață, comuni- care, relaționare și educație în cadrul familiei;			Convorbiri; Observația științifică;	Aprecierea eficienței Modelului pedagogic

3.	Explorarea Modelului pedagogic de educație a preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil			Studiul de caz.	de educație a preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil Elaborarea concluziilor și recomandărilor.
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cât privește aspectul de apreciere și notare, am stabilit următoarele nivele:

- „0”- nesatisfăcător (nu se oferă puncte);
- „1” - satisfăcător (se oferă 1 punct);
- „2” - mediu (se oferă 2 puncte);
- „3” - superior (se oferă 3 puncte).

Aprecierea tuturor probelor a fost realizată de cercetător, dar s-au aplicat și unele probe de autoevaluare de tipul răspunsurilor deschise și a întrebărilor structurate.

Concluzii

Cercetarea realizată vizează una dintre cele mai actuale și importante probleme de ordin educațional și social ce vizează educația de viitor a preadolescenților, formarea lor pentru viitorul rol de părinte responsabil. În consens cu cele nominalizate, conchidem că rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic au contribuit la soluționarea **problemei științifice majore**, care rezidă în necesitatea determinării, elaborării și validării fundamentelor pedagogice explorării potențialului educației tehnologice în formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, structurate în *Modelul pedagogic*, care a condus la sporirea nivelului de competență parentală a familiei preadolescenților pe dimensiunea formării pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice.

Bibliografie

1. Ovcerenco, N. Educația pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016. 321p. ISBN 978- 9975-46-300-3.
2. Ovcerenco, N. Mutații în percepția tinerilor a fenomenului parentalității ca rezultat al schimbărilor status-ului marital al populației adulte. În: Educația din perspectiva valorilor. Tom XX: SUMMA PEDAGOGICA. Materialele conferinței științifice internaționale, Ediția a XIII-a. București: EIKON, 2021, pp.69-73. ISBN_978-606-49-0592-5.
3. Patrașcu, D., Patrașcu, L., Mocrac, A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. UPS “Ion Creangă”, 2002. 216 p.

CARACTERISTICILE FORMĂRII ORIENTĂRII VALORICE LA TINERI

PAVLENKO Lilia, dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

CERNOPOLC Cătălina, studentă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *În acest articol sunt examinate varii poziții teoretice ale orientării valorice la tineri, care constituie elementele structurii conștiinței personalității, pentru că ele determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare a individului. Formarea orientării valorice la tineri reprezintă un aspect important în formarea personalității și în dezvoltarea lor profesională, fiind un proces complex, care suportă puternice influențe din partea mediului, socializării și educației, dezvoltându-se pe parcursul acumulării experienței de viață a individului. Anume orientările valorice devin criterii în luarea deciziilor.*

Abstract. *This article examines various theoretical positions of value orientation in young people, which are the elements of the structure of personality consciousness, because they determine the orientation, content, forms of expression, goals and means of self-improvement of the individual. The formation of value orientation in young people is an important aspect in the formation of personality and in their professional development, being a complex process, which supports strong influences from the environment, socialization and education, developing during the accumulation of individual life experience. It is the value orientations that become the criteria for making decisions.*

Cuvinte-cheie: orientări valorice, formare, dezvoltare, structura personalității, vârsta tinereții.

Key-words: value orientations, formation, development, personality structure, the age of youth.

Introducere

Cercetarea orientărilor valorice în contextul actual reprezintă una dintre cele mai discutate și abordate teme și constituie o preocupare permanentă a cercetătorilor din domeniu. Problema formării orientărilor valorice la tinerii de azi devine din ce în ce mai importantă deoarece orientările valorice joacă un rol important în integrarea socială și formarea individuală a tinerilor.

Abordări teoretice ale conceptului orientare valorică. Literatura de specialitate ne oferă o listă impresionantă de definiții care, analizate în succesiunea lor, ne permit să sintetizăm esența și caracteristicile conceptului de orientări valorice. Noțiunea de orientări valorice a fost pentru prima dată aplicată de către sociologul U. Tomas în anii 20 ai sec. XX, care le-a definit ca „atitudine socială” ce reglează/regulează/gestionează comportamentul omului/individului [3, p. 34].

Psihologii A. Langle și A.N. Leontiev caracterizează „valorile” ca atitudinea omului față de sine, față de viața proprie, datorită căreia valorile pot afecta puternic interiorul acestuia; cu alte

cuvinte, valorile se formează în contextul unei culturi și devin importante pentru om, când capătă un sens pentru el [apud. 5, p. 133].

V. S. Muhina subliniază că în știința contemporană, noțiunea de „orientare valorică” se contrapune, pe de o parte, cu valorile standarde a grupului, clasei, națiunii, sistemului social, iar pe de altă parte, cu orientările motivaționale a personalității [apud. 1, p. 21].

I. Gîncu afirmă că orientarea valorică reprezintă alegerea unei persoane privind diversitatea de valori, care fiind selectate, se grupează într-un sistem de valori organizate și influențează persoana la nivel atitudinal și comportamental. Deci, orientările valorice sunt valori incorporate, dar care sunt specifice în felul lor prin referirea la anumite pattern-uri [4, p. 20].

T.H. Пороховская în calitate de orientări valorice numește „reflecția valorilor în conștiința umană, recunoscute ca scopuri strategice de viață și viziuni comune asupra lumii; elementele structurii conștiinței personalității care caracterizează conținutul orientării sale și unde este axat esențialul, cel mai important pentru o persoană [apud. 9, p. 213].

În lucrările autorului Ф.Б. Яшин orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității. În sistemul orientărilor valorice ale individului se reflectă o legătură profundă dintre individ și societate, instituțiile, cultura și valorile acestuia. Acest sistem presupune alegerea liberă și, respectiv, o analiză cuprinzătoare a intereselor și nevoilor individuale ale persoanei în viață [apud. 9, p. 214].

A.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, consideră că orientările valorice sunt o „componentă a structurii conștiinței personalității, care reprezintă o axă a conștiinței și a autoconștiinței, în jurul căreia se rotesc gândurile și sentimentele persoanei, și din punctul de vedere al căruia se rezolvă multe probleme de viață”. În același timp, autorii В.А. Ядов și А.Г. Здравомыслов disting funcția principală a orientărilor valorice – reglementarea comportamentului ca o acțiune conștientă în anumite condiții sociale [apud. 9, p. 214]. În Republica Moldova studierea orientărilor valorice prezintă subiect de interes pentru cercetători. În acest context sunt relevante un șir de studii realizate de cercetătorii autohtoni, precum D. Antoci (2017, 2019), O. Paladi (2019), V. Vrabii (2015) etc.

Astfel, D. Antoci (2019) menționează importanța studiului continuu al orientărilor valorice din varii perspective la copii care va permite determinarea specificului de transmitere, asimilare, însușire a sistemelor de valori culturale și de formare a valorilor personale. O. Paladi afirmă că rolul cel mai important al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare a individului [apud. 9, p. 214].

V. Vrabii susține că orientările valorice reprezintă un aspect important pentru formarea și dezvoltarea personală a cadrelor didactice, pentru că dezvoltă competențele pentru a face față competiției de pe piața globală în care unul dintre pilonii fundamentali este a învăța să fii [12, p. 226].

I. Gîncu menționează că orientările valorice sunt o factură spirituală complicată, ele îndeplinesc un anumit rol și funcții în structura personalității. Ea menționează că funcția reglatoare

este studiată și acceptată mai mult în literatura de specialitate, dar există și alte funcții ca cea de integrare, stabilizare, stimulare [4, pp. 26-27].

În literatura de specialitate sunt analizate și alte funcții ale orientărilor valorice [4, p.27]:

a) *expresivă* – contribuie la autoafirmarea Eu-lui, prevede acceptarea și transmiterea valorilor, individul astfel formându-se ca personalitate;

b) *adoptivă* – reflectă capacitatea de a satisface necesitățile principale prin acele valori de care dispune societatea;

c) *protejare* – orientările valorice sunt un fel de „filtre” care permit răspândirea acelor informații ce nu necesită restructurarea întregului sistem al personalității;

d) *cunoaștere* – orientare spre obiect și căutarea informației pentru păstrarea armonizării interne a personalității;

e) *coordonare* – aranjarea proceselor psihice, desfășurarea lor în timp și spațiu.

Formarea orientărilor valorice la tineri. Procesul de configurare a sistemului valoric este unul destul de complex, suportând puternice condiționări și influențe din partea mediului și a proceselor de socializare și educație, mecanisme cu ajutorul cărora valorile sunt asimilate și interiorizate de indivizi [8, p. 388]. El debutează în perioada preadolescenței (11-13 ani) și atinge apogeul spre finele adolescenței, începutul perioadei de tinerețe (16-20 ani), rămânând un proces deschis [8, p. 388].

În acest sens, P. Iluț aprecia că începutul organizării unui sistem de valori debutează odată cu intrarea în preadolescență (12-13 ani), căpătând coerență și o anumită stabilitate spre sfârșitul adolescenței și începutul tinereții. Cu toate acestea, sistemul de valori rămâne deschis modificărilor și transformărilor care apar de-a lungul vieții individului, valorile devenind, prin internalizare, componente structurate ale personalității individului [apud. 10].

Acest proces de formare a orientării valorice la tineri este influențat de o gamă largă de schimbări care se produc în viața lor, precum: trăirea intensă a experienței dragostei, începutul vieții de familie, ceea ce duce la dezvoltarea intimității. La vârsta tinereții continuă dezvoltarea identității și este specifică criza intimității și izolației [6 p.15].

Această perioadă de dezvoltare, perfecționare și manifestare multilaterală, multidimensională este nuanțată de activități axate pe anumite valori, orientări valorice, standarde de performanță, creativitate, acțiune și dinamism [7, p. 26].

Anume orientările valorice îi ajută pe tineri să-și consolideze un profil al caracterului prin stabilirea echilibrului între dorințe și aspirații, contribuie la conturarea idealurilor atât din punct de vedere personal, cât și profesional, care se manifestă prin prisma realității obiective. Activitățile pe care le desfășoară un tânăr sunt nuanțate de spirit critic, corectitudine, discernământ, fiind îmbunătățite datorită capacității sale de autoinstruire, autocontrol, autoevaluare. Tinerii se manifestă

cu o sporită dorință de a fi respectați și de a se afla în vizorul celorlalți. Aceștea își asumă anumite responsabilități, dau dovadă de înțelegere și ajutor reciproc în diverse situații [7, pp. 26-27].

Ca atare, această perioadă este influențată de oscilarea între intimitate, izolare și starea în care eu-l simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Se dezvoltă astfel calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificii și compromisuri. Dragostea și munca capătă un loc central în structura de conținut a personalității [6, p. 15].

C. Popescu susține că cadrul de formarea a orientării valorice și a sistemului de valori este procesul de socializare, în care copilul și, apoi, adultul achiziționează cunoștințe, deprinderi, atitudini și comportamente [10].

O altă cercetătoare care a studiat schimbările structurale ale valorilor personalității tinerilor din instituțiile de învățământ superior conform criteriului vârstă este Л. Карпушина.

Savantul nominalizat mai sus afirmă că la tinerii după 20 de ani în prioritate sunt valorile pragmatice: prestigiul, realizarea, bunăstarea materială, păstrarea identității [apud. 2, pp. 7-8].

Autoarea a constatat, că la tineri prin socializare în procesul de studii în instituțiile de învățământ superior se produce reevaluarea punctelor de vedere, opiniilor și schimbarea orientării axiologice a personalității. Începând cu 20 de ani la majoritatea tinerilor se constată criza identității ce se exprimă prin diminuarea valorilor în mai multe domenii ale vieții și întoarcerea în direcția umanistă [apud. 2, pp. 7-8].

Rezultatele obținute în urma studiului ierarhizării valorilor vieții de către autoarea M. Valueva demonstrează o implicare directă a conștiinței de sine în stabilirea sistemului valoric. Alegerea dezvoltării sinelui de către tineri cu un nivel înalt al conștiinței de sine, ca cea mai importantă valoare a vieții, este dovada acestei situații. La acești adolescenți este stabilită necesitatea de cunoaștere de sine, cerința de a aparține unei formațiuni sociale, tendința de integrare socială activă, potențial de coeziune socială și spirit de apartenență activ. Conștiința de sine în perioada adolescenței asimilează un caracter calitativ specific în legătură cu necesitatea de apreciere a valorii persoanei sale, luând în considerație condițiile concrete ale vieții și necesitatea rezolvării problemei autodeterminării profesionale [11, p. 183].

Orientarea valorică facilitează la tineri atingerea excelenței, ei vor urmări obținerea rezultatelor înalte, atingerea scopurilor personale și profesionale, succesele obținute de către ei, într-un mod direct, vor ridica nivelul autoaprecierii și nivelul valorii personale, care îl motivează să-și contureze expectanțe autentice [7, p. 32].

Concluzii

1. Procesul de formare a orientărilor valorice la tineri este un proces care se produce într-un timp mai îndelungat și are loc o dată cu formarea personalității lui.

2.Orientarea valorică întruchipează trei componente principale: cognitiv, emotivă și comportamentală.

3.Având un rol important în viața tinerilor, ea influențează și dezvoltarea profesională a lor. Îi ajută pe tineri să-și formeze planuri scopuri, atitudini și orientări pentru un anumit mod de viață.

Bibliografie

1. Antoci, D. Particularitățile formării orientării valorice la adolescenți și tineri. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 1, 27-28 septembrie 2019, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 6-11. ISBN 978-9975-76-284-7.
2. Antoci, D., Leșan, L. Atitudini și orientări valorice: definiții, funcții, corelații. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2, 27-28 septembrie 2019, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 21-25. ISBN 978-9975-76-285-4.
3. Dohotaru, M. Valențele artei coregrafice în formarea orientărilor valorice la studenții facultăților cu profil artistic. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2019, p 121.
4. Gîncu, I. Orientările valorice în formarea profesională. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2015, p. 184.
5. Guțu, Z., Dohotaru, M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. *Studia universitatis moldaviae*, 2017, nr. 9 (109). Seria „Științe ale educației”, pp.133-138.
6. Losii, E. Dezvoltarea psihosocială în tinerețe. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2006, nr. 2, pp. 15-25. ISSN 1857-0224.
7. Moga, E. Nivelul de autoapreciere și expectanțe – elemente distinctive în dezvoltarea personală și profesională a tinerilor. In: *Univers Pedagogic*. 2015, nr. 1(45), pp. 26-33. ISSN 1811-5470.
8. Movila, V. Rolul valorilor în dezvoltarea personală a tinerilor. In: *Integrare prin cercetare și inovare, USM*. Chișinău, 2017, pp. 388-391.
9. Paladi, O. Orientările valorice – elemente ale structurii personalității. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. 11-12 octombrie 2019, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 212-217. ISBN 978-9975-48-156-4.
10. Popescu, C. Ierarhia valorică la tineri. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. Vol. 1 Chișinău, 2014, pp. 397-405.
11. Valueva, M. Specificul valorilor educaționale moderne la tinerii din Republica Moldova. In: *Învățământul artistic – dimensiuni culturale*. 19 aprilie 2019, Chișinău: 2019, pp. 78-79. ISBN 978-9975—84-088-0.
12. Vrabii, V. Orientări valorice în dezvoltarea personală a cadrelor didactice. In: *Școala modernă: provocări și oportunități*. 5-7 noiembrie 2015, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 224-226. ISBN 978-9975-48-100-7.

REMEDIEREA STRESULUI PROFESIONAL LA CADRELE DIDACTICE

PAVLENKO Lilia, dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova,

DONOS Svetlana, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Conținutul articolului reflectă rezultate ale unor studii cu referirea stresului profesional la cadrele didactice. Subiectul dat rămâne a fi unul actual deoarece stresul profesional în rândul cadrelor didactice evidențiază motivele și consecințele acestui fenomen, care va contribui la reducerea impactului acestuia asupra bunăstării și la menținerea performanței instituțiilor de învățământ la un nivel înalt și pe termen lung.*

Abstract. *The content of the article reflects the results of studies with reference to professional stress in teachers. This topic remains a topical issue, as professional stress among teachers highlights the reasons and consequences of this phenomenon, which will help reduce the impact on well-being and maintain the performance of educational institutions at a high and long-term level.*

Cuvinte cheie: *stresul profesional, cadru didactic, remediere.*

Keywords: *professional stress, teacher, remediation.*

Introducere

Stresul este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat, cu care majoritatea persoanelor se confruntă zilnic pe toate planurile. În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi descrieri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia.

Stresul reprezintă „reacția fizică, mentală sau emoțională în fața tensiunii, conflictelor sau presiunilor (Fontana & Abouserie, 1993). Este vorba prin urmare despre răspunsul nespecific pe care îl dă organismul la situațiile care sunt percepute ca fiind amenințătoare sau provocatoare [2].

În anul 1981, Maslach și Jackson au descris câțiva factori care au legătură cu stresul profesorilor. Aceștia menționează conceptul de extenuare emoțională, în concepția de sentiment de oboseală emoțională și „a fi secătuiți de către ceilalți. Profesorii raportează că se simt obosiți dimineața și le este greu să înfrunte încă o zi la serviciu [8].

Problematica vulnerabilității cadrelor didactice la stres este menționată de către D. Salade, care constată marea responsabilitate a acestora, afirmând că „nici o profesiune nu cere atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios și mai sensibil decât este omul în devenire”. Autorul menționează caracterul

aspru și plăcut, umil și mândru, exigent și liber al acestei meserii în care „mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorază, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală” [5, p.123].

Modul în care cadrele didactice gestionează stresul este un aspect important atât pentru ajustarea psihologică a acestora, cât și în privința prevenirii apariției unor consecințe indezirabile pentru viața școlară [7, p. 15].

Metode și materiale

Cercetările (M. Pleșca, 2014) au indicat că principalele surse de stres ale cadrelor didactice sunt:

- ❖ restricții financiare privind salarizarea,
- ❖ dificultăți de predare din cauza curriculumului prea încărcat,
- ❖ dificultăți în gestionarea timpului,
- ❖ politici educaționale și regulamente fluctuante,
- ❖ numărul de elevi în clasă,
- ❖ indisciplina unor elevi,
- ❖ evaluarea elevilor,
- ❖ climatul școlar,
- ❖ relațiile cu părinții unor elevi,
- ❖ restricții financiare privind resursele materiale ale școlii,
- ❖ conducerea autocrată a școlii, relațiile colegiale,
- ❖ violența fizică și verbală a unor elevi.

J.M. Esteve (1989) a identificat cinci schimbări majore la nivelul societății, schimbări ce au impus o serie de presiuni asupra cadrelor didactice, creând, în consecință, rațiuni ce justifică interesul tot mai crescut pentru studiul fenomenului stresului în acest domeniu:

- ❖ transformarea rolului tradițional al profesorului ca simplu agent de integrare socială a tinerei generații,
- ❖ sporirea contradicțiilor referitoare la rolul profesorului,
- ❖ schimbarea atitudinii societății în general față de profesori,
- ❖ îndoiala cu privire la obiectivele sistemului de educație și producția de cunoaștere,
- ❖ deteriorarea imaginii cadrului didactic.

Aplicarea *Scalei stresului ocupațional*” D. Fontana” unui grup de 28 cadre didactice din IP Gimnaziul nr.2, or. Drochia, a permis diagnosticarea nivelului de stres ocupațional. Datele obținute le putem observa în figura 1.



Fig. 1. Nivelele stresului cadrelor didactice în baza „Scalei stresului ocupațional”

(după D. Fontana)

Conform datelor obținute, 28,8% dintre respondenți au constatat nivel scăzut de stres, 67,86% dintre respondenți au înregistrat nivel mediu de stres ce este caracteristic persoanelor ocupate, 3,6% dintre subiecții testați au atestat nivel înalt de stres.

Analiza răspunsurilor oferite de cadrele didactice au permis clarificarea principalelor surse de stres profesional, printre care se regăsesc următoarele:

- ✚ Oboseală și lipsă de energie;
- ✚ Incapacitatea de relaxare seara;
- ✚ Responsabilități mai multe, decât în fișa postului;
- ✚ Sentiment de insatisfacție în atingerea scopurilor propuse;
- ✚ Timp insuficient pentru efectuarea sarcinilor stabilite;
- ✚ În cele mai multe cazuri merg la locul de muncă fără plăcere;
- ✚ Indiferența unor părinți de a se implica în procesul instructiv-educativ;
- ✚ Neaprecierea la justa valoare a lucrului depus și recompensa mică;

Numărul cadrelor didactice ce au atestat nivel înalt de stres și nivel mediu s-a dovedit a fi impunător, depășind 70% din numărul total de subiecți investigați. Respectiv, atât în scopul diminuării, cât și prevenirii stresului profesional, subiecților li s-a oferit un program de remediere. Programul a avut drept scop dezvoltarea competențelor de diminuare a stresului profesional, „provocând” unele schimbări în atitudinile și comportamentele subiecților, astfel încât să „funcționeze” optim din punct de vedere psihosocial.

Intervenția a fost proiectată pentru cinci ședințe, vizând dezvoltarea și consolidarea capacității cadrelor didactice de a elabora și respecta strategiile de învingere a stresului profesional. În cadrul primei ședințe au fost utilizate tehnici care au avut drept scop cunoașterea participanților, stabilindu-se relații de încredere dintre moderator și participanți. Au fost folosite o serie de activități pentru sublinierea efectelor negative și a celor pozitive, în situații de stres, la fiecare dintre ariile de manifestare: cognitivă, emotivă, comportamentală. De asemenea, s-a analizat perceperea modului în care fac față profesorii stresului, prin prisma propriului stil emoțional. Scopul primordial al ședinței

nr.3 a fost ca profesorii să conștientizeze problemele ce sunt generate de stres și să exploreze soluții eficiente care să permită regăsirea unui echilibru profesional și spiritual. Ședința nr.4 s-a axat pe dezvoltarea abilităților de combatere și prevenire a stresului profesional la cadrele didactice prin diverse tehnici de relaxare, de contemplare a emoțiilor care pot fi utilizate atât la serviciu, cât și în afara lui. S-a încercat mai aprofundat studierea relației dintre relaxare și încordare a musculaturii, respirație și relaxare psihică. Majoritatea soluțiilor au inclus strategii ce presupun îmbunătățiri personale. În cadrul ultimei ședințe s-a evaluat nivelul de stres și recompensarea proprie a profesorilor pentru performanțele realizate în combaterea stresului.

Dat fiind faptul că cercetarea a vizat studierea empirică a impactului programului de diminuare a stresului profesional la profesori, în continuare vom prezenta sumar, în calitate de mostre, conținutul unei ședințe.

Tabelul 1. Moștra ședinței nr.2 din cadrul Programului de diminuare a stresului profesional la cadrele didactice

Activitatea	Tipul activității	Rezultate așteptate	Timp
1	Percepții și reprezentări la fazele stresului ocupațional	Conștientizarea faptului că fazele stresului ocupațional sunt specifice oricărei situații stresante și nici o fază nu poate fi eliminată, precum nici nu poate fi modificată ordinea lor.	15 minute
2	Reacții la stres la diferite arii de manifestare	Constatarea consecințelor distructive și a efectelor constructive ale stresului profesional al cadrelor didactice, asupra activității educaționale.	10 minute
3	Portretul persoanei stresate	Recunoașterea componentelor care îi caracterizează pe profesori, similare cu a unei persoane stresate permanent.	15 minute
4	Cunoașterea propriului stil emoțional	Conștientizarea propriului stil emoțional, prin analiza comportamentului în situații tipice.	10 minute
5	Combi-nația proprie a dimensiunilor stresului emoțional	Perceperea modului în care fac față profesorii stresului, prin prisma propriului stil emoțional.	10 minute
6	Autoevaluarea predispu-nerii către sindromul stresului	Autoevaluarea predispu-nerii către sindromul stresului cronic, pornind de la conștientizarea de sine și încadrarea în una dintre grupe: perfecționiștii, pedanții, demonstrativii, emotivii.	10 minute
7	Peisajul interior	Conștientizarea situațiilor care declanșează diverse emoții.	15 minute
8	Feed-backul ședinței	Conștientizarea importanței monitorizării stresului profesional.	5 minute
Ședința nr. 2		Timp total	90 minute

Pentru a aprecia eficiența programului de diminuare a stresului profesional la cadrele didactice, au fost analizate rezultatele obținute de persoanele care au participat la activitățile propuse, prin readministrarea aceeași *Scale a stresului ocupational* ”D. Fontana”.

Au fost comparate răspunsurile oferite de profesorii din grupul experimental după realizarea programului cu cele oferite la etapa de control, fiind, de asemenea, comparate și evidențiate, diferențele dintre rezultatele obținute la test și retest de către participanți.

Tabelul nr.2 Diferențe statistice comparate ale scorurilor obținute de grupurile experimental și de control (constatare - validare) Scala stresului ocupațional ”D. Fontana”

<i>Etape experimentale</i>	<i>Nivel înalt</i>	<i>Nivel mediu</i>	<i>Nivel scăzut</i>
Constatare	3,6%	67,86%	28.8%
Validare	0%	53,57%	46,43%

Condițiile create în vederea diminuării stresului profesional la cadrele didactice prin ședințele programului au demonstrat eficiența acestuia, înscriind o valoare a nivelului mediu și scăzut de stres la etapa de validare. Calculul testului demonstrează că există diferențe puțin semnificative dintre rezultatele înregistrate de subiecții cercetării la etapa de constatare și etapa de validare a experimentului. Dacă la etapa de constatare s-a înregistrat un pedagog cu un înalt nivel de stres atunci la etapa de validare avem zero, la fel și la nivelul mediu este în descreștere.

De real folos pentru gestionarea stresului profesional în condițiile rezistenței la educație a elevilor sunt strategiile de management al stresului ocupațional, descrise de A. Băban (2003):

- strategii referitoare la cerințe: manipularea percepției și a cerințelor față de elevii, aceasta presupunând influențarea cerințelor de către cadrul didactic, indicarea modalităților de realizare a lor (formularea cerinței, dar și acordarea de indicații asupra modului de rezolvare), dozarea creșterii dificultății cerințelor, negocierea alocării resurselor pentru îndeplinirea unor sarcini, schimbarea sarcinii sau a procedurii de realizare, dacă situația impune aceasta, utilizarea comunicării adecvate în formularea cerințelor;

- strategii referitoare la capacități: evaluarea și îmbunătățirea percepției asupra acestora. Se urmărește motivarea pentru activitate și pregătirea sau antrenamentul; trebuie să învățăm să facem față stresului în diferite situații, pentru că frica de a nu reuși conduce la descreșterea performanțelor individuale;

- strategii referitoare la răspunsuri: se urmărește atenuarea răspunsurilor disfuncționale ale elevilor la solicitări; pot fi răspunsuri fiziologice, psihologice și comportamentale [2].

În concluzie, menționăm importanța rezultatelor nivelului de stres individual al cadrelor didactice constatate în cadrul primei etape experimentale prin aplicarea Scalei stresului ocupațional de

„D. Fontana”, ce au constituit punctul de plecare în determinarea și implementarea condițiilor psihopedagogice de prevenire/diminuare a stresului prin program, și-au demonstrat eficiența, înscriind o valoare a nivelului mediu de stres. În acest sens, condițiile create cadrelor didactice în vederea diminuării/lichidării stresului a redus la mediu nivelul de stres, demonstrând un nivel înalt de responsabilitate profesională, caracterizată de inserție socială și disciplinare emoțională sporită.

Soluțiile profesionale recomandate în scopul depășirii, prevenirii, înlăturării surselor, efectelor stresului profesional pot fi: învățarea unor strategii de relaxare, de rezolvare a problemelor de management al clasei de elevi și luare de decizii, dezvoltarea unor strategii de identificare și rezolvare a situațiilor conflictuale ce apar în grupul de copii pe care-i monitorizăm, menținerea echilibrului emoțional, dezvoltarea unor relații profesor-elev bazate pe stimă și respect reciproc, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat, menținerea unei imagini de sine pozitive – dezvoltarea stimei de sine, valorizarea performanțelor, valorificarea gândirii pozitive, dezvoltarea unui stil de viață sănătos, învățarea unor strategii de adaptare la stres, de gestionare eficientă a acestuia prin reducerea condițiilor stresante din mediul educațional, informarea privind posibile surse de stres, conștientizarea reacțiilor la stres, aplicarea tehnicilor de dezvoltare a toleranței la stres.

Bibliografie

1. Allport, G.W. Structura și dezvoltarea personalității (trad.), București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Băban, A. Stres și personalitate. Cluj Napoca: Ed. Presa Univ. Clujeană 1998.
3. Blank, R., Schroder, J.P. Managementul stresului, București: Editura All, 2011.
4. Esteve, J. Teacher burnout and teacher stress. In M. Cole & S. Walker (Eds.) Teaching 1989.
5. Gorincioi, V. Aspecte ale sindromului arderii emoționale la profesori, Chișinău: USM, 2008.
6. Turc, D. Managementului stresului profesional, Editura Ministerului Internelor și Reformei Administrative, 2007.
7. Șova T., Cojocaru-Borozan M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău: Tipografia din Bălți, 2014.
8. Ursu, M.A. Stresul organizațional – modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere, București: Editura Lumen, 2007.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE LA ELEVII CU CES

PETCU Mariana, profesor-educator,

Șc. Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați, România

STRATAN Valentina, doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Suntem diferiți dar trebuie să participăm în mod egal la interacțiunea socială, dar pentru realizarea propriilor obiective uneori este necesar să adaptăm unele reguli sau norme. Consolidarea învățării devine cheia integrării oricărui copil în societate, indiferent de mediul din care provine. Învățarea nu se bazează doar pe imitare, reflex, ci prin utilizarea cât mai des a jocului de rol care-l determină pe copil să ia contact cu normele sociale, cu regulile și respectarea acestora chiar și cu depășirea unor bariere, cu rezolvarea unor probleme care îi fac să iasă din tipar.*

Summary. *We are different but we have to participate equally in the social interaction, but in order to achieve our own goals sometimes it is necessary to adapt some rules or norms. Consolidating learning becomes the key to integrating any child into society, regardless of their background. Learning is not only based on imitation, reflex, but by using as often as possible the role play that determines the child to get in touch with social norms, rules and their observance even overcoming barriers, solving problems that I get them out of print.*

Cuvinte cheie: *integrare, relații sociale, socializare, competențe sociale.*

Keywords: *integration, social relations, socialization, social skills.*

Copilul ne oferă adevărata sinteză a vieții, care rezidă în spiritul umanității. Dar acel spirit care învăluie copilăria noastră este apoi întunecat de umbrele temniței care începe deasupra copilului în creștere; iar omul îl vede murind departe și pierind în lumina zilei obișnuite. Într-adevăr, viața noastră socială înseamnă destul de des întunecarea și moartea vieții naturale care există în noi [2].

Civilizația a fost definită ca fiind ajutorul permanent al omului la adaptarea la mediul în care conviețuiește alături de semenii săi. O societate nu poate fi considerată prosperă dacă pune etichete și elimină/ marginalizează persoanele pe care le consideră diferite. De aceea trebuie să fim atenți la ceea ce spunem și la ceea ce facem ca adulți, ca profesori, ca politicieni etc, să-i ajutăm pe copiii să-și creeze alte visuri, alte speranțe, alte norme care să le permită să găsească soluții diferite și să-i determine să se simtă confortabil în societate, să fie o personalitate socială. Se cunoaște dorința

copiilor de a fi în jurul adultului, de a imita modelul lor – comunicare, acțiune, activități, relații-care are un impact major asupra specificului relațiilor interpersonale în grupurile de copii.

Politicile educaționale ar trebui să țină cont de faptul că elevilor le place să coopereze, să rezolve sarcini, să lucreze în grupe diferite, în funcție de abilități. Este important ca sistemul de învățământ să fie conceput pentru toți copiii, să țină cont de diversitatea mare a nevoilor de învățare, a caracteristicilor unice ale fiecărui copil/ elev. Pentru elevii cu cerințe speciale să se utilizeze pedagogii centrate pe copil care să corespundă nevoilor acestora și școlile cu învățământ normal să fie deschise incluziunii. Elevilor li se va permite participarea activă la mediul de educare prin crearea unui climat pozitiv, prin asigurarea unor elemente de sprijin (materiale și umane) și prin utilizarea unor metode moderne și atractive [8].

G Roche definea socializarea ca fiind un proces care permite persoanei să se adapteze la mediul social prin integrarea în structura personalității elementele sociale și culturale[6]. Deci, școala poate fi fundamentul cunoștințelor viitorilor membri ai societății.

Dacă învață de mici:

- să se tolereze,
- să accepte și părerile celorlalți,
- să remarce, evidențieze punctele tari ale partenerilor,
- să simtă o anumită afecțiune pentru ceilalți (indiferent de rasă, castă, religie etc), atunci- prin

experiențe zilnice- pot să se adapteze la societatea care este într-o rapidă transformare. Copilul/ elevul se integrează în societate mai ușor folosindu-și propria experiență, nu prin intervenția adultului care-i poate micșora/ zdruncina încrederea.

D.B. Elkonin consideră că la copii de vârstă preșcolară se formează relații de tip nou [apud, 7], iar L.S. Vygotsky, subliniază faptul că după vârsta de șapte ani se ”pierde spontaneitatea copilăriei” datorită diferențierii în conștiința copilului a vieții sale interne și externe [ibidem]. Libertatea este constructivă din primii ani de viață, nu se învață când ești deja adult, de aceea școala integrează în programe activități care să determine cele patru competențe sociale:

✓ Să-și facă un grup de prieteni, să se încadreze în grup, să se facă cunoscut;

✓ Să coopereze, colaboreze cu membrii grupului într-un cadru structurat pentru a îndeplini un obiectiv pe care și l-au propus. Ei se pot autoevalua și pot fi evaluați având în vedere modul în care rezolvă sarcina de lucru. O posibilitate de a se afirma poate fi creată prin lucrul cu diferite grupuri și prin roluri diferite.

✓ Să-și dezvolte abilitățile de comunicare (verbală și nonverbală) în interacțiunea cu ceilalți participanți. Încă de mici ei învață regulile unui dialog; regulile de a asculta și a nu critica opiniile celorlalți; formularea unei politici de grup prin stabilirea unor norme pentru o discuție civilizată; să se

exprime clar, coerent și să-și expună nevoile lor sau ale altora; să înțeleagă și să urmeze unele instrucțiuni.

- ✓ Să păstreze relațiile care se sudează de-a lungul timpului [5].

Exprimarea liberă, spontană a copiilor determină descoperirea capacităților, nevoilor sau a intereselor acestora.

Formarea competențelor de socializare ale copiilor pentru a se subordona anumitor reguli ale grupurilor în care se joacă/ învață, mai târziu formarea capacității de a deveni elev și de a răspunde solicitărilor cadrelor didactice este strâns legată de formarea priceperilor de comunicare și analizare a lumii înconjurătoare. Pentru elevii cu dizabilități va fi mai greu, dar nu imposibil, să socializeze, să comunice cu mai multe persoane, să se adapteze ușor într-un mediu nefamiliar. Ei nu-și creează obiective pe termen lung dar le place să se joace, la început singuri, treptat cu doi sau mai mulți colegi. Trebuie să se identifice ceea ce le face plăcere, ce stil de învățare îi avantajează, ce se poate face pentru formarea și dezvoltarea autonomiei personale.

Într-un studiu realizat în cadrul Universitas Sulawesi Barat care a avut ca scop identificarea abilităților sociale și a modalităților de formare a competențelor sociale [4], s-au identificat optsprezece abilități sociale: integritate, diligență, curaj, responsabilitate, religiozitate, disciplină, gândire critică; curiozitate, munca grea, autonomia, rezolvarea de probleme, gândirea critică, abilitățile de comunicare, încrederea în sine, luarea deciziilor, munca colaborativă/ cooperativă, respectul, grija.

Abilitățile sociale au fost definite diferit ca fiind:

- ✓ comportamente învățate din interacțiunea cu ceilalți și care diferă în funcție de interlocutori, de etapă/perioadă, de poziția ocupată în grup/societate;
- ✓ interdependența dintre contextul colectiv și capacitatea celui care comunică;
- ✓ capacitatea de a comunica pozitiv cu ceilalți (să vorbești/să ascuți pozitiv) și de a respecta regulile;
- ✓ stabilirea și menținerea unor relații;
- ✓ autocontrolul furiei și acceptarea criticilor [4].

Având în vedere acest inventar de abilități sociale, considerăm că pot fi dezvoltate treptat majoritatea și de aceea integrarea școlară este bine să se facă în dublu sens: de la școală către elev și de la elev către școală. Acum este într-o mică măsură adaptată școala integratoare pentru elev iar o flexibilizare a curriculumului, o evaluare continuă, o reconsiderare a sprijinului acordat unor categorii de elevi, un parteneriat educațional permanent ar duce la o valorizare a pluralității, la respectarea individualității umane, le-ar acorda tuturor șanse egale.

Pregătirea pentru societate pornește prin atribuirea de mici roluri la viața din clasă, mai târziu la viața din comunitate, prin realizarea de relații sociale în grupul în care este integrat. Specific

copiilor este jocul, jocul devine o formă de viață socială la scară mică în care se formează relații. Pot fi relații de intrigă și rol sau de prietenie (atunci când se hotărăsc să facă ceva împreună ținând cont de preferințele comune), dar cel mai mult contează temperamentul copiilor pentru a se integra/ interpreta mai ușor rolul și să nu rămână izolați, sau să fie apreciat (lider), să fie cel care întrerupe jocul – încalcă regulile.

Comunicarea copiilor cu partenerii de joc, cu colegii de grupă/clasă, cu adulții face ca comportamentul acestora să se modifice în funcție de "evaluările" celorlalți. Astfel ei încep să conștientizeze că anumite comportamente, aspirații sunt în concordanță cu așteptările sale și a celor din jur, sau nu. Acum este perioada în care se dezvoltă spiritul critic, fac comparații, devin ambițioși, iar în funcție de stima de sine pot duce sarcinile la bun sfârșit, doresc să domine, să atragă atenția celor din jur – în special, adulților-, ca să se afirme pot încălca regulile de comportament – nu mai cooperează, doresc să fie în centrul atenției, să aibă succes doar ei. Vorbim despre copiii care au stima de sine foarte mare. La celălalt pol, dacă au o stimă de sine scăzută, pot să treacă ușor de la o stare la alta (să fie retrași, închiși sau să plângă), sunt nehotărâți, nu -și stabilesc obiective, au nevoie de sprijin pentru a termina sarcinile și a se integra. Elevii cu stima de sine potrivită sunt cei care cooperează, sunt prietenoși, se adaptează ușor, nu fug de sarcini complexe, sunt consecvenți, sunt generoși [3].

Elevii cu CES pot fi integrați în jocuri de rol ca: "La teatru, La piață, În oraș, În parc, La zoo" și astfel ei învață să comunice; să înțeleagă anumite reguli (cum să se comporte în societate – să salute, să circule cu mijloacele de transport în comun, să asculte, să facă liniște, să aplaude); învață cifrele care sunt scrise pe bani, pot înțelege că le trebuie bani ca să cumpere ceva (bilete, jucării, mâncare etc); învață să se joace și cu alți copii sau măcar să-i accepte în jurul lor; să recunoască anumite animale, păsări, pești, reptile – să poată reproduce onomatopee (Cum face?), să spună mediul în care trăiesc.

O altă formă de socializare este aceea de a li se acorda sarcini în grupul clasei: să ștergă tabla, să ude florile, să ștergă bănuța, să împartă "Cornul și laptele", să împartă fișele de lucru, să ascute creioane pentru colegi. Când mergem în sala de mese pot să aducă tacâmuri la masă, să-și ducă farfuria, să ducă resturile (firmiturile) la coș. Unii copii se simt importanți că fac astfel de lucruri și uită de anumite stereotipii (să facă ca mașina de spălat, ca tractorul, să se foiască pe scaun).

Pentru a le da posibilitatea să ia singuri decizii, să fie autonomi, responsabili putem să-i lăsăm să aleagă ceea ce vor să facă la anumite ore: la stimulare cognitivă (alege ceea ce vrea să numere / să recunoască cifre- soldăței, jucării, cărți de joc; sau cărți în care să "vâneze litere", să recunoască silabe – citire emergentă), la terapie ocupațională (să deseneze – și ce anume i-ar plăcea, să decupeze, să facă quilling, să se joace cu plastilină), la ludoterapie (să aleagă melodiile pe care să le cântăm, să dansăm, să jucăm "Scaunele mișcătoare", să ținem ritmul prin bătaii diferite – mâini, picioare, degete – ritmogramă; sau joc de rol – "De-a mama..., De-a polițistul..., De-a medicul...,

De-a vecina – unde își exprimă plăcerea sau frica pentru anumite lucruri ca: frica de injecție, dezgustul de a lua pastile, teama de polițist; sau plăcerea de a fi ca mama – atentă, iubitoare; încântarea de a sta la ceai/cafea cu vecina). În aceste jocuri un rol esențial îl are comunicarea (verbală, nonverbală dar și paraverbală).

Copiilor cu dizabilități de auz le plac jocurile pe bază de mimică, pe bază de ghicitori dar și jocuri de inteligență (diferite rebusuri, aritmografe, propoziții lacunare unde la sfârșit sunt prezentate niște imagini și ei trebuie să aleagă pe cea care se potrivește). Jocurile de mimică se pot face cu diferite păpuși (marionete, păpuși de pus pe mână, pe degete).

Toate aceste jocuri duc la dezvoltarea atenției copilului, la studierea mediului și la transmiterea informațiilor, la exprimarea în public fără teama de a se face de rușine pentru că are o tulburare de vorbire (dislalie, rinolalie, balbism etc), dar și la formarea echipei de lucru (cadre didactice, logoped, kinetoterapeut, psiholog, defectolog, părinți) care să găsească cele mai potrivite metode pentru formarea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților acestuia [9]. Problema cu care ne confruntăm este aceea că nu am găsit încă un factor comun prin care să eliminăm prejudecățile și ideile greșite pentru a crea un mediu potrivit în care să devenim apti să educăm copilul și să-i dăm libertatea acestuia să-și realizeze obiectivul, să-i satisfacem cerințele de dezvoltare și activitate.

Bibliografie/siteografie

1. Montessori, M. Copilul în familie, editura Vremea, București, 2015.
2. Montessori, M. Descoperirea copilului <http://autori.citatepedia.ro/de.php?a=Maria+Montessori>
3. Khapacheva, S. M., Dzeveruk V. S. Pregătirea socială și psihologică a copiilor pentru școală ca o componentă semnificativă a pregătirii psihologice generale a copilului ca școlarizare. <https://ik-ptz.ru/ro/literature/socialnaya-gotovnost-detei-k-shkole-kurovaya-rabota-socialnaya.html>
4. Rusdiah. The Integration of Social Skills in Teaching Speaking to Undergraduate English Language Teaching Students, *ELT Worldwide* Volume 4 Number 1 (2017) P-ISSN 2203-3037
5. Integrating Social Skills Development with Academic Curricula <https://study.com/academy/lesson/-social-skills-development-with-academic-curricula.html>
6. Источник материала: <https://bodyandface.ru/ro/circulatory/chto-takoe-socializaciya-lichnosti-etapy-socializacii-lichnosti.html>
7. Pregătirea socială a copiilor pentru școală. Curs: Pregătirea socială a copilului pentru școală, <https://ik-ptz.ru/ro/literature/socialnaya-gotovnost-detei-k-shkole-kurovaya-rabota-socialnaya.html>
8. What Is Inclusive Education, <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>
9. <https://ik-ptz.ru/ro/literature/socialnaya-gotovnost-detei-k-shkole-kurovaya-rabota-socialnaya.html>

ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU INTEGRAREA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

POPESCU Alina, prof. învă. primar,
Liceul Tehnologic Topoloveni, România

Rezumat. *Articolul are un caracter teoretic și reflectă unele repere metodologice cu privire la adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale. Se detaliază unele aspecte referitoare la cerințele educative speciale care solicita abordarea actului educational de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a intelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.*

Abstract. *The article has a theoretical character and reflects some methodological landmarks regarding the curricular adaptation for the integration of children with special educational needs. It details some aspects regarding the special educational requirements that require the approach of the educational act from the position of the ability of the deficient student or in difficulty to understand and capitalize on the learning content, and not from the position of the teacher or educator who carries out the instructive-educational activity. homogeneous or pseudo-homogeneous students.*

Cuvinte-cheie: *adaptare curriculară, integrare, copii cu cerințe educative speciale.*

Keywords: *curricular adaptation, integration, children with special educational needs.*

A asigura șanse egale tuturor elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale. Pentru ca activitatea instructiv-educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze clar, într-un mod diferențiat.

Orice copil are o serie de particularități care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul învățării sale. Din acest motiv astăzi, mai mult ca oricând, educatorul se află în fața unei decizii privind diferențierea și personalizarea actului didactic. În același timp o serie de copii au particularități care necesită un sprijin suplimentar, activități specifice pentru realizarea sarcinilor de învățare și care determină măsuri specifice. Cerințele educative speciale sunt necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/ recuperare corespunzătoare.

Educatia speciala are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățării obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei.

Cerinte/nevoi educative speciale - CES - este o sintagma, care se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură; aceste cerințe plasează persoana/elevul într-o stare de dificultate

in raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale. În consecință, activitățile educative școlare și/sau extrascolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare a lor în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerentă, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, constientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor).

Altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

Categoriile de elevi cu cerințe educaționale speciale:

- Aria: Cunoaștere și învățare: Întârziere mintală/deficiență mintală/dificultăți severe de învățare; Sindromul Down; Dificultăți de învățare medii; Discalculie; Dispraxie, Dislexie (tulburare de limbaj)
- Aria: Comunicare și interacțiune : Autism; Sindrom Asperger; Întârzieri în dezvoltarea limbajului
- Aria: Cerințe senzoriale și fizice: Deficiențe vizuale; Deficiențe auditive; Deficiențe fizice și motorii;
- Aria: Cerințe sociale, emoționale și comportamentale; Hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD); Tulburări emoționale (afective și de comportament).

Cele mai întâlnite deficiențe în învățământul de masă sunt: dificultăți de învățare, deficiențe mintale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie, ADHD, tulburări de vorbire.

Elevul cu dificultăți de învățare prezintă:

- capacitate redusă de concentrare și atenție ușor de distras;
- un nivel mai scăzut al motricității (generale și fine) și a coordonării spațiale;
- prelucrare deficitară a informațiilor auditive și vizuale;
- dificultăți ale memoriei de scurtă durată;
- tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat);
- dificultăți în citire (recunoaștere, decodificare și înțelegere a cuvintelor citite);
- dificultăți de scriere (greutăți manifeste în realizarea sarcinilor de scriere);
- slabă însușire a simbolurilor, a calculului matematic, a noțiunilor spațiale și temporale;
- nivel scăzut al formării deprinderilor sociale.

Tulburările scris-citit se manifestă prin:

- dificultăți evidente și persistente la citit și scris, ghicește cuvintele;
- scrie literele și/sau numerele greșit, omite litere;
- are nevoie de mai mult timp să finalizeze o sarcină scrisă;

- dificultăți în reamintirea tablei înmulțirii sau a alfabetului sau în ordonarea lucrurilor (de exemplu, zilele săptămânii); folosește degetele pentru a face calcule simple, în vreme ce alți copii pot face cu ușurință respectivele calcule mentale;

- face confuzii între dreapta și stânga;
- prezintă dificultăți neobișnuite când se îmbracă sau când își leagă șireturile.

Copilul cu ADHD: nu observă detaliile și face greșeli datorate neatenției; are dificultăți când trebuie să își mențină atenția concentrată timp mai îndelungat; este ușor distras de stimuli externi; nu reușește să termine sarcinile de lucru; deseori este agitat, vorbește mult, își mișcă mâinile și picioarele; este impulsiv, întrerupe și îi deranjează pe ceilalți; evită sau respinge activitățile ce necesită efort intelectual susținut. Politicile educaționale în cazul elevilor cu CES au la bază ideea de *educație pentru toți* și în același timp, *educația pentru fiecare*. Strategia propusă de Ministerului Educației Naționale privind egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe, precum și accesul acestora la orice formă de educație și ocrotire și-a propus următoarele scopuri: garantarea (asigurarea) unei participări totale și active în viața comunității elevilor cu CES; evitarea/eliminarea oricăror forme de discriminare asupra persoanelor cu dizabilități. În realizarea strategiilor educaționale incluzive sunt parcurse unele etape:

- 1) Identificarea elevilor ce întâmpină dificultăți sau nu reușesc să facă față exigențelor programului educativ;

- 2) Diagnosticarea elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare – natura dificultăților, disciplinele unde se manifestă, lacune, nivel de interes;

- 3) Depistarea complexului causal care a determinat apariția dificultăților de învățare;

- 4) Proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat, în funcție de situațiile și problemele identificate (Program de intervenție personalizat);

- 5) Desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și evaluarea formativă.

Psihodiagnoza (etapele 1,2,3) este realizată de specialiști de la CJRAE, iar etapele 4, 5 sunt implementate în școli de către echipe formate din cadre didactice de la diferite discipline, profesori de sprijin, consilieri școlari. Elevii cu CES prezintă în general dificultăți în învățarea și consolidarea cunoștințelor în raport cu obiectivele/competențele prevăzute în curriculum-ul național și comparativ cu colegii lor de clasă. Din acest motiv este necesară o adaptare curriculară care să țină cont de nivelul de achiziții al elevului și care să fie în acord cu potențialul său de dezvoltare.

Sugestii de ordin general privind adaptarea curriculară: accesibilizarea prin simplificare a tuturor părților din curriculum (conținut, activități de predare, activități de evaluare); selectarea unor metode și mijloace de învățământ preponderent intuitive; extinderea perioadei de timp alocate procesului de învățare; implicarea elevilor în stabilirea țințelor individuale de învățare și monitorizarea progresului obținut; folosirea unor metode și procedee de evaluare prin care să se evidențieze evoluția și performanțele elevilor nu numai în plan intelectual, ci mai ales în plan

aplicativ (modalitățile de rezolvare a unor probleme tipice de viață, posibilitățile de comunicare și relaționare cu cei din jur etc.). În cazul biologiei adaptarea curriculumului pornește de la scopurile și competențele generale ale predării și învățării biologiei: trezirea interesului și a curiozității științifice, înțelegerea unor fapte și fenomene din universul apropiat, aplicarea cunoștințelor învățate în viața cotidiană. În realizarea acestui demers se are în vedere necesitatea adaptării la posibilitățile elevilor – de înțelegere, conștientizare și asimilare a cunoștințelor referitoare la lumea vie.

Sugestii didactice:

1. Volum: adaptarea numărului de elemente pe care elevul trebuie să le învețe (de ex., reducerea numărului termenilor științifici, eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate dar temeinic înlănțuite între ele)

2. Metode de predare: metodele trebuie personalizate și adaptate elevului. Specialiștii recomandă, abordarea multisenzorială, harta mentală, materiale didactice ilustrative, grupuri de învățare prin cooperare, oferirea de recompense grupului atunci când se ajută unul pe celălalt;

3. Participare: adaptarea gradului în care elevul este implicat activ în rezolvarea sarcinii. De ex., un elev va înregistra pe fișa de lucru datele experimentului, în timp ce ceilalți colegi vor realiza lucrarea; 4. Timp: adaptarea timpului alocat rezolvării sarcinilor. 5. Nivelul de sprijin: presupune mai mult sprijin individual anumitor elevi. De exemplu, elevi care să își ajute colegii, cadre didactice de sprijin (parteneriat la clasă); 6. Dificultate: se pot adapta – nivelul conținuturilor, tipul problemei, regulile pe care elevul le poate folosi în rezolvarea sarcinii (de exemplu, simplificarea instrucțiunilor pentru rezolvarea sarcinii); 7. Rezultat: diferențierea evaluării (de exemplu, în loc să răspundă la întrebări în scris, dați-i voie elevului să răspundă oral, permiteți elevilor să demonstreze cunoștințele pe care le au prin utilizarea unor mijloace practice). Evaluarea trebuie să aibă în vedere obiectivele din planul personalizat de învățare, iar accentul să fie pus pe evoluția și progresul elevului.

8. Spațiul fizic: este bine ca elevul să fie așezat în apropierea cadrului diactic pentru a putea fi ajutat și pe cât posibil într-un loc unde să nu fie distras (la geam de exemplu);

9. Comunicarea: copiii cu CES au probleme de comunicare și de aceea este nevoie să oferim feed-back (verificați dacă au înțeles sarcinile).

În concluzie, la nivelul clasei unde sunt integrați copii cu CES e nevoie de: dezvoltarea unor planuri de intervenție personalizate; monitorizarea atentă a progresului și a rezultatelor elevilor; obiective explicite de învățare; adaptarea conținuturilor, sarcinilor de învățare și strategiilor de evaluare; gruparea eterogenă; copiii cu CES să fie implicați în activități de învățare în grup, învățare prin cooperare, alături de colegii lor; cadrelor didactice care integrează acești copii să primească sprijin atât din partea colegilor cât și din partea personalului specializat din afara școlii.

Bibliografie

1. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Iași: Editura Polirom, 2006.
2. Vrașmaș, T. Școala și educația pentru toți. București: Ed. MiniPed, 2004.

POTENȚIALUL FORMATIV AL EDUCAȚIEI NONFORMALE PRIVIND PREGATIREA PSIHO-PEDAGOGICĂ A TINERILOR PENTRU PARENTALITATEA CLASICĂ

RADU Ana, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

OV CERENCO Nadejda, doctor, conferențiar universitar, Catedra Pedagogie și
Psihologie generală, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul abordează problema determinării potențialului formativ al educației nonformale privind pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică. Este abordat specificul educației nonformale privind formarea tinerilor pentru rolul de viitor părinte. Este analizat subiectul explorării potențialului activităților educative nonformale privind formarea tinerilor pentru viitorul rol parental din perspectiva parentalității clasice. Sunt propuse modalități de realizare a educației tinerilor pentru parentalitatea clasică în Centrele de creație a tinerilor.*

Abstract. *The article addresses the issue of determining the formative potential of non-formal education on the psycho-pedagogical preparation of young people for classical parenting. The specifics of non-formal education regarding the training of young people for the role of future parent are addressed. The subject of exploring the potential of non-formal educational activities regarding the training of young people for the future parental role from the perspective of classical parenting is analyzed. Ways are proposed to achieve the education of young people for classical parenting in the Youth Creation Centers.*

Cuvinte-cheie: *potențial formativ, pregătire psiho-pedagogică, parentalitate clasică, educație pentru rolul parental, educație nonformală.*

Keywords: *formative potential, psycho-pedagogical training, classical parenting, parenting education, non-formal education*

Educația nonformală (ENF) se referă la toate acele activități care sunt desfășurate în afara mediului școlar și care tind a dezvolta abilitățile, facultățile intelectuale și facultățile morale ale indivizilor. Se înțelege astfel, ca educație nonformală, acel ansamblu de procese, ansamblu de medii și ansamblu de instituții specifice și diferențiat concepute (funcție de explicitele obiective de formare sau de instruire) care nu sunt direct orientate înspre obținerea de grade proprii (specifice) sistemului statal (oficial) de învățământ. Acest tip de educație este un tip de educație care cuprinde toate procesele și practicile care implică un grup social eterogen, dar a cărei structură instituțională nu certifică precum ciclurile școlare, cu alte cuvinte, care are o intenționalitate educativă și o planificare a procesului de predare-învățare, numai că acest proces rămâne extra-școlar [8]. Educația nonformală (educație ne-curriculară dar certificată) dispune de un vast potențial formativ,

care poate să completeze educația formală pe dimensiunea pregătirii psiho-pedagogice a tinerilor pentru viitor, astfel oferind posibilități suplimentare de formare a tinerilor zilelor noastre pentru viitorul rol parental.

Pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică este concepută drept dimensiune importantă a educației integrale realizată în instituțiile educaționale, ce urmărește descoperirea valorii parentalității tradiționale de către tânără generație; formarea motivației de a se realiza pe viitor conștient și responsabil în rol de părinte clasic; dezvoltarea calităților necesare pentru obținerea eficienței în realizarea rolului matern/patern de viitor [4]. Necesitatea educației tinerilor pentru parentalitatea tradițională e determinată de criza familiei contemporane, evoluției relațiilor bărbat-femeie, promovarea politicilor contemporane pe dimensiunea gender, toate acestea antrenează tendințe agresive la nivelul psihologiei tânărului zilelor noastre-viitorul părinte, afectând potențialul uman de a se realiza în calitate de părinte clasic (mamă tradițională/tată tradițional) și provocând orientarea tinerilor spre o parentalitate nefirească, neconformă cu sexul biologic.

Conceptualizarea fenomenului parentalității clasice este necesar de realizat cu mult timp ca aceasta să devină realitate, prin educația viitoarelor mame și tați în scopul de a obținerii pe viitor eficiență în realizarea rolului parental. Pentru ca tânărul zilelor noastre să devină în viitor un părinte eficient, orientat spre valorile parentalității clasice, se cere o pregătire specială în această direcție. Acest gen al educației trebuie raportat la mediul natural familial, psihologia tânărului contemporan, nivelul lui de cunoaștere și valorile societății [5].

În cele ce urmează, ne vom referi la activitățile educative nonformale, care urmăresc scopul pregătirii psiho-pedagogice a tinerilor pentru viitoarea parentalitate de tip clasic, realizată în Centrul de creație a copiilor „Ghiocel”, Direcția Educație, Tineret și Sport, sectorul Ciocana, mun. Chișinău. În realizarea studiului respectiv am pornit de la ideea savantului J. Chateau, că educația nonformală reflectă umanitatea pe care o dezvoltă ca o parte componentă a lumii. După cum se știe, activitatea educativă nonformală generează multe activități superioare – arta, știința, munca. Ea este un fel de anticameră naturală ce duce spre aceste activități. Omul își începe viața cu activitatea habituală, cea ce în fond nu este altceva decât activitatea educativă nonformală: în cadrul oricărei activități educative nonformale contemplăm, proiectăm, construim [2]. Activitatea educativă nonformală este o școală, o școală deschisă și cu un program tot atât de bogat, precum este viața. În activitatea extracurriculară este rezumată o istorie. Dar și mai sigur, prin activitatea educativă nonformală se realizează o intrare în istorie, deoarece activitatea educativă nonformală este calea magistrală a socializării ființei umane.

Psihologia modernă evidențiază importanța activității educative nonformale prin activarea mai multor metode în sistemul educațional. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci direcții de dezvoltare, orientate „de la grupurile mici spre grupurile tot mai

numeroase; de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile; de la activitatea haotică spre cea planificată; de la șirul de preferințe spre activitatea educativă nonformală desfășurată sistematic; de la reflectarea vieții personale și a ambianței apropiate, la reflectarea evenimentelor vieții sociale” [3]. Modalitățile de realizare angajează următoarele criterii pedagogice de clasificare a activității educative nonformale [8]:

- După obiectivele prioritare: activitate nonformală senzorială (auditivă, vizuală, motorie, tactilă); activitate nonformală de observare (a mediului natural, social etc.); activitate nonformală de dezvoltare a limbajului; activitate nonformală de stimulare a cunoașterii interactive.

- După conținutul instruirii: activitate nonformală matematică; activitate nonformală muzicală; activitate nonformală tehnologică (de aplicații, de construcții tehnice etc.); activitate nonformală sportivă; activitate nonformală literală /lingvistică.

- După forma de exprimare: activitate nonformală de exprimare simbolică; activitate nonformală de sensibilizare; activitate nonformală de conceptualizare; activitate nonformală „proverbe și ghicitori”; activitate nonformală „cuvinte încrucișate”.

- După resursele folosite: activitate nonformală materială; activitate nonformală orală; activitate nonformală pe baza de întrebări; activitate nonformală pe bază de fișe individuale; activitate nonformală pe bază de calculator.

- După regulile instituite: activitate nonformală cu reguli transmise prin tradiție; activitate nonformală cu reguli inventate; activitate nonformală spontană; activitate protocolară.

- După competențele psihologice stimulate: activitate nonformală de mișcare; activitate nonformală de observație; activitate nonformală de atenție; activitate nonformală de memorie; activitate nonformală de gândire; activitate nonformală de imaginație; activitate nonformală de limbaj; activitate nonformală de creație.

În activitatea educativă sunt folosite variate tipuri de activitate nonformală. Activitatea educativă nonformală de simulare proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri etc., care angajează capacitatea de acțiune a tânărului zilelor noastre-viitorul părinte, spiritul său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristică a realității fenomenului parentalității. Asemenea obiective formative devin realizabile prin intermediul activității educative nonformale: activitate nonformală de arbitraj, activitate nonformală de reprezentare a structurilor, activitate educativă nonformală de competiție, activitate nonformală managerială etc. Fiecare etapă de dezvoltare psihică se caracterizează printr-o atitudine dominantă a tânărului zilelor noastre-viitorul părinte, care reprezintă forță de realitate la etapa dată și respectiv, printr-un tip primordial de activitate. Reiese, că tipul primordial de activitate este dependent de atitudinea dominantă a tânărului - viitor părinte.

Friedrich Frobel [7] menționa aproape un secol în urmă că o formă de existență a personalității umane este activitatea educativă nonformală. Activitatea educativă nonformală îi dă personalității tânărului zilelor noastre-viitorul părinte un farmec deosebit. Ca activitate complementară celei curriculare se constituie treptat, dar tot ce face copilul în primii an de viață școlară și după, are caracter de activitate educativă nonformală, se produce preponderent sub formă de activitate educativă nonformală cu aspect creativ.

Activitatea educativă nonformală nu e unica activitate practică de tânărul zilelor noastre-viitorul părinte, dar e cea mai preferată și mai accesibilă pentru promovarea valorii parentalității clasice. Ea creează climatul psihologic favorabil pentru formarea axiologică a tinerilor pe dimensiunea cercetată, este suport pe care se sprijină dezvoltarea actuală și „viitoare” a tânărului zilelor noastre-viitorul părinte, e activitatea căreia tânărul-viitorul părinte îi atribuie atenție deosebită, care mai puțin îl obosește, este forța vie care-l atrage, îl mobilizează, îl vrăjește, îi stimulează trăirile, îl apropie, îl atașează de cei din ambianță, îl împrietenește și cimentează sufletul comuniunilor amicale.

Educația nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică dispune de un puternic potențialul formativ, care oglindește întotdeauna viața reală, de aceea conținutul ei se schimbă odată cu schimbarea condițiilor sociale în care are loc formarea viitorului părinte; activitatea educativă nonformală direcționată spre formarea tânărului zilelor noastre pentru rolul de viitor părinte este o activitate conștientă orientată spre promovarea valorii parentalității clasice. Anume în activitatea extracurriculară tânărul zilelor noastre-viitorul părinte are cea mai mare posibilitate să-și expună punctul său de vedere privitor la fenomenul parentalității clasice și celei netradiționale, să comunice din inițiativa proprie cu cei din jur la subiectul dat, să-și argumenteze poziția, să învingă unele mituri legate logic de subiectul parentalității clasice.

Educația nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică constituie o adevărată practică socială, viața reală a tânărului zilelor noastre-viitorul părinte în societatea adulților și semenilor săi. Problemele legate de educația nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică s-au dovedit a fi în centrul atenției chiar din primii ani de dezvoltare a conceptului de educație parentală. Examinând activitatea educativă nonformală ca formă de pregătire psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică, Nadejda Ovcerenco subliniază, pe bună dreptate faptul că pentru ca fenomenul parentalității clasice să fie conceput ca valoare supremă nu numai sub influența autorității părinților tradițională și folosite în calitate de argument exterior în relațiile lor interpersonale, dar să devină motive lăuntrice de acceptare benevolă și conștientă a acestei valori în sistemul său axiologic, este necesar să pregătim din timp tânărului zilelor noastre pentru viitorul rol de părinte responsabil, convins de valoarea incontestabilă a parentalității clasice. Un asemenea teren

psihologic se creează pe calea unei organizări raționale a construirii relațiilor reciproce între părinți și copii, între pedagogi și tineri în cadrul realizării activităților de educație nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor zilelor noastre-viitori părinți pentru parentalitatea clasică [5].

La baza interpretării activității educative nonformale ca formă de organizare a procesului de pregătire psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică stau următoarele teze:

1. Activitatea educativă nonformală are menirea să rezolve sarcini educative, cu caracter general, printre care sarcinile formării tinerilor pentru viitorul rol parental.

2. Activitatea educativă nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică realizată în Centrele de creație a copiilor, trebuie să fie pătrunsă de spiritul de inițiativă a beneficiarilor și să se dezvolte din ce în ce mai mult în direcția cercetată, fiind dirijat corect din punct de vedere educativ.

3. Pedagogul Centrului de creație trebuie să prevadă pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică într-o unitate indisolubilă a relațiilor reale a fenomenului parentalității și a relațiilor părinte-copil, ce orientează tânărul de azi spre conștientizarea valorii supreme a parentalității clasice.

4. Conținutul pregătirii psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică va putea să exercite o influență activă asupra tinerilor zilelor noastre-viitorul părinte clasic numai în cazul când nivelul dezvoltării, educației generale a acestora va fi obiectul unei atenții permanente din partea pedagogilor.

O particularitate importantă a activității educative nonformale ca formă a pregătirii psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică este pătrunderea acesteia în diferite genuri de activitate: munca și timpul liber, activitatea de învățare în familie, activitatea legată de traiul în fiecare zi și de îndeplinirea obligațiilor de membru al familiei de origine, regimului în activitatea educativă nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică, stabilit în Centrul de creație.

Activitatea educativă nonformală direcționată spre formarea tinerilor pentru viitorul rol parental, constituie o astfel de formă de organizare a vieții vitale a acestora, în condițiile căreia pedagogul, aplicând diferite metode, poate să formeze personalitatea viitorului părinte clasic. Activitatea educativă nonformală are o mare importanță pentru formarea relațiilor reciproce reale dintre tineri, diferit polarizați din punct de vedere sexual. Acest fapt a fost menționat de savantul autohton Valentina Bodrug, după părerea ei, în activitate educativă nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică au loc ciocniri de spirite, caractere, idei, are loc o mai bună cunoaștere a Sinelui și descoperire a celuilalt, diferit sub aspect gender [1]. Anume în aceste ciocniri se formează personalitatea viitorului părinte: mamă/tată. În același timp, se observă interacțiunea relațiilor reciproce de activitate nonformală axată pe pregătirea psiho-

pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică și a celor reale. Activitatea educativă nonformală capătă un caracter independent. Evident că prin intermediul activității educative nonformale axate pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică pot fi dezvoltate atitudinile pozitive și responsabile față de fenomenul parentalității clasice și comunicarea eficientă dintre tânăr-tânără, părinte-copil, axată pe recunoașterea valorii autentice a parentalității clasice.

Tinerilor din Centrele de creație li se creează situații de a înainta cât mai multe întrebări și a primi răspunsuri cu privire la parentalitatea clasică și cea netradițională, în urma cărora se determină atitudinea corespunzătoare, comportamentul adecvat și, dacă e cazul, se face corecția la moment. Anume în Centrele de creație a tinerilor, aplicând activitatea educativă nonformală ca formă de activitate axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică, se pune baza formării unui comportament parental responsabil, se formează capacități de a descoperi valoarea adevărată a parentalității clasice, se dezvoltă gândirea, rațiunea, imaginația, înțelegerea, ingeniozitatea, modul de a se manifesta pe viitor în rol de părinte clasic etc.

Formarea viitorului părinte de tip clasic în cadrul activității educative nonformale este determinată de conținutul ei, deci, de acele elemente din realitatea înconjurătoare pe care tinerii le redau în activitatea educativă nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică pentru parentalitatea clasică. Prin intermediul acestui subiect tinerii au prilejul să însușească diverse tipuri de relații reciproce dintre reprezentanții speciei umane diferit polarizați sexual, și unele norme de comportare parentală.

Vom menționa că cazurile când tinerii sunt orientați să îndeplinească acțiunile de activitate nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică pentru parentalitatea clasică, ei manifestă interes pentru relațiile băiat-fată ce apar în asemenea împrejurări, dar educația morală lasă de dorit. Însușirea normelor și regulilor pe care le conține rolul gender, nu se produce de la sine. Aceasta din cauză că, pe de o parte, în năzuința lor de a acționa în activitatea educativă nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică pentru parentalitatea clasică, tinerii nu atrag atenție în măsura cuvenită trăsăturilor caracteristice psihologiei femeii și a bărbatului, pe de altă parte, lor uneori le vine greu fără ajutorul adulților să-și dea seama de esența etică a relațiilor dintre sexe. Aici se va ține cont și de specificul activității educative nonformale ca formă de activitate independentă. Chiar și în cazurile când intervenția educativă a pedagogului a fost stabilită, acțiunile cu conținut etic tinerii le pot ignora, dacă aceste acțiuni contravin intereselor lor, sau le pot reproduce reieșind din experiența de viață [1].

Nivelul diferit de educație generală, de experiență de viață și de activitate formală axată pe pregătirea psiho-pedagogică pentru parentalitatea clasică le poate crea tinerilor dificultăți la alegerea tipului de activitate educativă nonformală pe dimensiunea cercetată. Fiind implicați în activități comune nonformale axate pe pregătirea psiho-pedagogică pentru parentalitatea clasică între tineri pot apărea diferite conflicte. Pedagogul le va ajuta să-și îmbunătățească relațiile

reciproce, conform unor norme de conduită etică general acceptate, pe care le va introduce în timpul activității educative nonformale.

Activitatea nonformală a tinerilor axată pe pregătirea psiho-pedagogică lor pentru parentalitatea clasică, se transformă în activitate educativă care le permite să participe în activitate, să-și transpună în acțiunile sale închipuirile despre parentalitatea clasică, rolul parental, datoria parentală, valoarea copilului în cuplul marital, evenimentele vieții de familie. De aceea educația nonformală axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică este strâns legată cu viața reală a familiei de origine a tânărului, observațiile tânărului fixate privind felul în care proprii părinții își realizează rolul parental și trăirile tânărului pe această dimensiune.

Concluzii

În final, potențialul formativ al educației nonformale axată pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică este enorm. Aici tinerii zilelor noastre-viitorii părinți primesc posibilități pentru exersare în faptele parentale, asimilarea și folosirea în practică a cunoștințelor parentale. Asimilarea practică a normelor de comportare parentală este o temelie efectivă pe baza căreia urmează pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică.

Activitatea educativă nonformală pe dimensiunea cercetată formează la tineri atitudinea pozitivă și responsabilă față de parentalitatea clasică. Conținutul activității educative nonformale axat pe pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pentru parentalitatea clasică, acțiunile formative îndeplinite de potențialii părinți-beneficiari ai serviciilor educaționale prestate de Centrele de creație a tinerilor, îi dau activității educative nonformale o importanță majoră pentru pregătirea psiho-pedagogică a tinerilor pe dimensiunea parentalității clasice.

Bibliografie

1. Bodrug-Lungu, V., Manana, B. Educația tinerilor pentru sănătatea sexual-reproductivă integră. În: Anale Științifice USM. Seria „Științe socioumane”. Vol.II, Chișinău: USM, 2001.
2. Chateau, J. Copilul și jocul. Volumul 1. Editura: Didactica și Pedagogica, 1967, 217p.
3. Elkonin, D.B. Psihologia jocului. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1980. 335 p
4. Ovcerenco, N. Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane. În: Educația din perspectiva valorilor. Vol.VIII. București: EICON, 2015, p.98-104.
5. Ovcerenco, N. Educația pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016.
6. Petruț, L. Pregătiți pentru viitor. În: Educația omului de azi pentru lumea de mâine. Oradea: Editura Universității, 2010.
7. https://en.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel (vizitat 10.01.2022).
8. https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bie_non-formal%C4%83 (vizitat 10.01.2022).

PARTICULARITĂȚI ALE RELAȚIEI INCLUZIVE DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE. CAZUL FAMILIEI MOLDOVENEȘTI IMIGRANTE DIN ITALIA

ROȘCA Tatiana, doctorandă, asistent universitar,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Rezumat. *În ultimii ani, societatea italiană este martora unui proces complex de transformare, unde migrația constituie un factor central, ce cuprinde numeroase sfere ale vieții sociale. Școala este cu siguranță una dintre cele mai interesate structuri în căutarea de noi strategii de gestionare a schimbărilor generate de multiculturalism, datorită prezenței tot mai vizibile a copiilor imigranți. În plus, intrarea în școală a copiilor din familiile de origine imigrantă, evidențiază în continuare importanța stabilirii punctelor de interacțiune și comunicare între familie și școală. Dimensiunea relațională este motorul unui proces de reînnoire, elementul fondator al oricărui proiect educațional intercultural, cu scopul de a dezvolta tuturor copiilor și familiilor lor, sentimentul unei apartenențe multiple care să le permită să trăiască într-un mod armonios în societatea multiethnică.*

Abstract. *In recent years, Italian society has witnessed a complex process of transformation, where migration is a central factor, encompassing many spheres of social life. The school is certainly one of the most interested structures in the search for new strategies for managing the changes generated by multiculturalism, due to the increasingly visible presence of immigrant children. In addition, the entry of children from immigrant families into school further highlights the importance of establishing points of interaction and communication between the family and the school. The relational dimension is the engine of a renewal process, the founding element of any intercultural educational project, in order to develop all children and their families, the feeling of multiple belonging that will allow them to live harmoniously in multiethnic society.*

Cuvinte-cheie: familie imigrantă, școală, integrare, țară-gazdă, cadru didactic, proces de studii;

Keywords: immigrant family, school, integration, host country, teacher, study process;

Introducere

În condițiile societale actuale, școala nu poate fi considerată singura instituție, delegată în educația copiilor și tinerilor, același lucru fiind valid și în cazul familiei, care nu-și poate asuma singură responsabilitatea pentru acest proces, ambele fiind realități esențiale în procesul de socializare al acestora. Prin urmare, această situație este și mai dificil de gestionat în cazul copiilor imigranți străini, mai ales când trăiesc primul lor contact cu țara-gazdă. Așadar, la această etapă, școala are un rol fundamental în sprijinirea procesului de integrare în noua realitate, atât pentru familie, cât și pentru copii, care acționează ca o „punte” între cultura țării de origine și cea a țării-gazdă. De aceea, implicarea familiilor imigrante în mediul școlar, ar putea aduce beneficii copiilor, care se trezesc cufundați într-o

cultură absolut străină lor [2, p. 81-93]. Potrivit lui Cartei C. [3, p. 73-85], părinții, în acest sens, reprezintă resursa fundamentală pentru atingerea succesului școlar, prin participare, să identifice cele mai bune instrumente pentru dialog și împărtășirea alegerilor educaționale.

Metodologia cercetării

Cercetarea își propune să investigheze prin metoda interviului, relațiile familie-școală, concentrându-se pe analiza percepției personalului didactic, privind participarea copiilor moldoveni, imigranți în Italia, în procesul educațional. Ca punct de referință am ales școala medie „Dante Alighieri”, caracterizată de un număr mare de copii imigranți moldoveni, din orașul Piacenza, regiunea Lombardia, Italia, la studiu participând 24 de cadre didactice. Cercetarea s-a derulat în perioada lunii decembrie, 2021. Bineînțeles, că rezultatele obținute nu pot defini o imagine atotcuprinzătoare și nici obiectul cercetării nu își asumă valoarea unui eșantion reprezentativ. Cu toate acestea, investigația noastră poate fi interpretată ca un studiu pilot, care să contribuie la elaborarea liniilor directoare pentru o investigație mai amplă, asigurând o analiză profundă cu referință la incluziunea copiilor din Republica Moldova în sistemul școlar din Italia.

Rezultate și discuții

În corelația familie-școală, personalul didactic joacă un rol foarte important, care nu trebuie doar să asigure solicitarea și stimularea participării familiilor copiilor ce frecventează școala, dar și să stabilească o bună comunicare cu acestea, în scopul obținerii rezultatelor pozitive și utile pentru dezvoltarea și creșterea lor.

Cu toate acestea, în relația cu părinții moldoveni imigranți, cadrele didactice din Italia se confruntă adesea cu stiluri educaționale diferite de ale lor, cu modele și comportamente pe care nu le pot decoda, împreună cu dificultățile de comunicare. Cu siguranță merită să menționăm că viața pe care o trăiesc multe familii moldovenești este destul de complexă și în multe cazuri intervin o serie de factori care nu facilitează în nici un fel munca educațională, în consecință, afectându-se chiar relația dintre familie și cadrul didactic. Toate acestea se întâmplă într-un cadru, în care includerea copiilor imigranți este adesea problematică, unele date vorbindu-ne despre un număr destul de ridicat al repetențelor copiilor moldoveni în raport cu elevii italieni, la acestea adăugându-se și cazurile frecvente de abandon școlar, împreună cu problemele specifice la anumite discipline școlare. Pe de altă parte, însă, majoritatea părinților imigranți moldoveni consideră trimiterea copiilor la școală ca unul dintre aspecte cele mai pozitive ale vieții în Italia: “școala reprezentând acel vehicul pentru promovarea socială” [1, p. 421-427].

Factorii care afectează comunicarea directă între profesori și familie sunt mai mult interpersonali. Prin urmare, familiile nu înțeleg întotdeauna cerințele școlii, obiectivele și scopurile sale educaționale, fiind adesea interpretate ca o simplă transmitere a cunoștințelor disciplinare. Din acest motiv, în multe cazuri, familia moldovenească are tendința de a delega toată educația copiilor,

școlii. Totodată, factorii interpersonalii includ de asemenea și emoțiile, atitudinile și stilurile relaționale ale părinților sau ale profesorilor, care poate afecta relația familie-cadru didactic [4, p. 77-91]. În această conjunctură, atitudinea disociată a majorității familiilor de imigranți moldoveni, se datorează mai mult necunoașterii limbii italiene, chiar dacă nu este singura dificultate lingvistică, în termeni mai amplii limbajul școlar, având propriile coduri și propriul vocabular, care nu întotdeauna este ușor de înțeles de către părinții moldoveni. Potrivit lui Grasso M., [5, p. 201-216] „implicațiile culturale ale căror modele educaționale implementate, tind spre criptarea și specificitatea extremă a limbajului folosit, uneori este de neînțeles pentru familiile străine și de foarte multe ori ambiguitatea și dificultatea se cuibărește tocmai în nespus și neînțeles”. De asemenea, unii termeni, ca: „portofoliu”, „credite de formare”, sau chiar unele acronime, pun în dificultate familiile, aceștia fiind termeni care dau ideea unui sistem greu de interpretat [8, p. 46]. „Acest limbaj are implicații emoționale asupra relației dintre părinți și profesori, într-un context care favorizează puțin sau deloc multilingvismul și schimbul comunicativ” [4, p. 77-91], prin urmare, existând o problemă de bază, de comunicare, care de multe ori este ignorată de școală. Barierele lingvistice creează astfel neînțelegeri „uneori chiar banale, dar dacă sunt prelungite în timp, acestea pot degenera până la punctul de a induce părinții să adopte o atitudine detașată față de instituții și, pe de altă parte, profesorii să-și construiască o imagine stereodactilografiată despre familiile de imigranți” [7, p. 23-36].

Pe lângă acestea, există factori structurali care afectează foarte mult participarea familiilor de moldoveni imigranți la viața școlară: problematici legate de situația socioeconomică, dificultățile sociale, condiții în locuințe, precare. „Familiile de imigranți aparțin unei clase sociale joase și această condiție se revarsă uneori asupra realității școlii și asupra performanței școlare ale copiilor lor” [4, p. 77-91]. De asemenea, printre factorii structurali se numără și programul de lucru al familiilor de imigranți moldoveni (adesea incompatibil cu programul de lucru a școlii), nivelul lor de educație, insuficient să-și poată ajuta copiii la teme, cât și apatia, sau interesul diminuat pentru situația școlară a copiilor, împreună cu lipsa de motivație în participarea la viața școlară, deoarece nu este apriori. Acești factori completează tabloul care se referă „la absența unei rețele familiale extinse, în special într-un sistem de bunăstare precum cel italian, bazat pe sprijinul informal al familiei extinse în îngrijirea copiilor”, [6, p. 13].

Așadar, în urma prelucrării datelor, s-au conturat următoarele dimensiuni:

Participarea familiei la școală și bariera lingvistico-relațională

Din interviurile cu profesorii constatăm nevoia de interes, dialog, ascultare, împărtășire și implicare, care privesc ambele părți: familia și școala, astfel încât să se genereze o relație pozitivă, care poate conduce la o participare eficientă a familiilor de moldoveni imigranți.

„În opinia mea, aceste două instituții importante au un scop comun în dezvoltarea și creșterea elevului. Acesta este motivul pentru care amândouă trebuie neapărat să lucreze în aceeași direcție. Prin urmare, cred că o asemenea uniune, colaborativă, reprezintă una dintre variabilele care are un impact major asupra performanței academice, în special pentru adolescenți”. (A., Profesor de muzică)

„Eu cred că aceste două realități simbolizează o alianță educațională. Învățătorul își poate cunoaște mai bine elevii, dacă are ocazia de a se confrunta cu părintii lui. Prin urmare, între învățători și părinți trebuie să se dezvolte un adevărat pact, care să le permită ambilor să cunoască parcursul școlar și cel legat de casă, astfel, încât să poată contribui la „construirea” viitorului copiilor, împreună”. (F., Profesor de limba franceză)

Viața legată de școală se derulează nu doar la orele de lecții, ci și în momentele de discuții periodice între profesori și părinți, asupra unor întâlniri comune, cum ar fi de exemplu, alegerile reprezentanților în Consiliul clasei și în Consiliul școlar. În acest sens, un profesor, care are mai mulți elevi moldoveni în clasă, a povestit cu un strop de amărăciune experiența ultimelor alegeri, la care au participat doar doi părinți moldoveni, ceea ce nu s-a întâmplat niciodată în trecut, absența familiilor de moldoveni, fiind justificată de faptul că părinții erau angajați în timpul adunării la locul de muncă. În acest context, cuvintele profesorului fotografiază această situație cu claritate:

„În cadrul Consiliului școlii, ne-am gândit să propunem părinți străini, moldoveni, pentru că sunt foarte puțini care astăzi fac parte din Consiliu (și mai puțini sunt dispuși să facă parte). Căutăm o modalitate de a-i implica mai mult. Cu siguranță trebuie încă să înțelegem cum trăiesc acești părinți și cum văd ei școala, ce cred despre școala noastră. Deci, implicându-i în aceste alegeri și decizii, s-ar atinge cumva mai mult de problemele școlare. Dar gândindu-ne la dorința lor de participare, credem că au nevoie să le oferim instrumentele pentru a putea participa activ. Prin urmare, trebuie să cunoască și să înțeleagă cel puțin limba italiană, cel puțin la discreție sau să fie însoțiți de oameni care să le explice această dinamică. Și este destul de dificil, dar școala trebuie să facă ceva pentru a-i apropia și să-i facă parte integrantă din ea”. (M., Profesor de limba italiană)

Potrivit acestui profesor și a multor alora, prezența redusă a părinților moldoveni la adunările școlare se datorează, în general cunoștințelor reduse legate de limba italiană. Prin urmare, majoritatea cadrelor didactice fac referire la necesitatea oferirii de resurse din partea școlii, cu privire la nevoia de a forma cadre didactice cu rol de mediatori, pentru a facilita comunicarea, mai ales cu familiile recent sosite în Italia.

„Multe familii de imigranți moldoveni nu vorbesc bine limba italiană, bineînțeles că ținem cont și de limba de origine, vârsta la care au sosit aici, situația socioeconomică și numai decît motivația de a învăța o nouă limbă. Există deci o problemă de comunicare, pentru care nu este responsabilă școala. După părerea mea, un curs de limba italiană pentru asemenea familii ar

facilita cu siguranță integrarea lor și, în consecință, participarea. Cu toate acestea, dorința de a învăța este foarte relevantă. Dar din nefericire, în această școală unitatea de mediator lingvistic și cultural este absentă”. (G., Profesor de literatură italiană)

„Mediatorul ar fi cu siguranță figura perfectă, care ar permite o mai mare implicare a familiilor de imigranți moldoveni” (M., Profesor de religie)

Multe mărturii în acest sens, se referă la viziunea comunicării, ca sistem relațional, întrucât bariera lingvistică afectează conținutul și, acesta are impact pe relație. Totuși, în pofida acestui lucru, multe familii de moldoveni manifestă o atitudine pozitivă față de limba și cultura italiană:

„Se străduiesc să vorbească limba italiană imediat ce vin la școală, poate greșită, inițial monosilabică, dar angajamentul este foarte remarcabil și se vede rușinea în ochii lor, când nu se pot exprima sau când fac greșeli lingvistice”. (P., Profesor de limbă engleză)

Personalitatea mediatorului ar putea avea cu siguranță un rol semnificativ, dar totuși este necesar să se păstreze conceptul de competență comunicativă, prin deținerea „sensibilității, cunoștințelor și abilităților necesare pentru a putea interacționa eficient și adecvat cu oameni din culturi diferite” [1, p. 421-427].

Gradul și tipul de implicare familială

Din relatările profesorilor, implicarea în școală are mai multe fațete:

„Cu siguranță implicarea este medie-scăzută pentru familiile de moldoveni. Și chiar dacă își doresc acest lucru, nu pot colabora din motive de timp, muncă, bani, în raport cu familiile italiene care sunt mai prezente și se implică de bunăvoie, fiind ajutate poate de rude”. (L., Profesor de literatură italiană). *„În opinia mea, unele familii de imigranți moldoveni sunt foarte ocupate și au puțin timp de petrecut cu copiii lor. Dar sunt și din acelea care țin foarte mult la parcursul școlar al copiilor lor”.* (S., Profesor de educație sportivă)

Este interesant să observăm modul în care variabila angajamentelor de muncă par să determine o participare aproape exclusivă a mamelor la adunările și întâlnirile școlare:

„Mamele sunt mai prezente, unde sunt prezenți în familie și tații copiilor, probabil pentru că nu lucrează” (L., Profesor de educație artistică)

În general, aspectul angajamentelor de muncă, conform scenariilor subliniate de profesori, conduc la o reflecție mai amplă, prezența fizică, nefiind singura variabilă prin care să se măsoare implicarea familiilor, o altă formă de participare fiind reprezentată de sprijinul social și emoțional, prin care aceste nuclee se manifestă față de copiii lor, strategia cea mai comună fiind înscrierea la activități extracurriculare: *„Copiii care sunt sprijiniți de părinți, sunt remarcați imediat. În primul rând pentru că vin la școală, asta însemnând că au motivația pentru a învăța, pentru a se integra. Și se vede foarte bine că sunt stimulați acasă să învețe și să meargă mai departe. Atunci când îi vezi, sunt foarte atenți, mereu încearcă să nu facă greșeli. La rândul lor, părinții, unii, nu toți, sunt*

interesați și „împing” copiii să participe la activități extrașcolare, astfel încât să poată relaționa cu toți ceilalți colegi de clasă”. (A., Profesor de muzică)

„Este important să motivăm copiii în procesul de studii și să-i încurajăm tot mai mult. Acest lucru este valabil mai ales pentru acei copii ai căror părinți sunt puțin implicați în viața lor”. (S., Profesor de educație sportivă)

Potrivit unor profesori, familia trebuie să se angajeze să dezvolte relațiile sociale ale copiilor lor prin diverse inițiative, prin înscrierea acestora la activitățile extracurriculare, care se organizează la școală (întreceri sportive, manifestări lingvistico-culturale, excursii educative), la care să participe împreună cu familia lor.

„De foarte multe ori părinții, implicați prea mult în munca lor, nu se gândesc la ce este sănătos, corect sau ce nu este benefic pentru copiii lor, de aceea cred că familiile ar trebui să-și încurajeze copiii să participe la activități extracurriculare, care cu siguranță le priesc spre bine din punct de vedere al viziunii culturale, relaționale și, prin urmare, sociale”. (M., Profesor de religie)

„Cred că părinții ar trebui să-și cunoască copiii mai mult, prin urmare dialogul este esențial... la fel, este foarte binevenit ca părinții să cunoască colegii de clasă a copilului lor, performanța lui școlară. Din păcate, însă, unii copii moldoveni se simt abandonați și puțin considerați de familie”. (L., Profesor de literatură greacă)

„În opinia mea, aspectul integrativ este cel mai important, tocmai pentru că acționează ca un lipici. Spun asta pentru că remarc că mai mulți copii moldoveni tind să aibă relații școlare și extrașcolare numai între ei. Dar asumându-și această atitudine, cred că se distanțează de alți copii. În consecință, se întâmplă ca în ocazii de petrecere, zile de naștere, copiii italieni să nu-i invite, pentru că percep acest lucru... că nu ar fi o plăcere pentru ei. Eu cred că în asemenea cazuri, familia ar trebui să intervină, făcându-i pe copiii lor să înțeleagă că este important să relaționeze cu toată lumea, fără diferențe. Probabil acest lucru se întâmplă și din cauza că familiile tind să comunice mai mult cu cei care aparțin naționalității lor”. (O., Profesor de religie)

Prin urmare, observațiile profesorilor, tind să sublinieze responsabilitatea acțiunii [6, p. 13], tradusă prin obligația măsurilor planificate pentru bunăstarea copiilor, pe care familia trebuie să și-o asume. Totodată, în ultimii ani, au fost dezvoltate o serie de inițiative incluzive, care tind să implice familiile de moldoveni într-un mod mai activ. Iată câteva dintre declarațiile profesorilor intervievați:

„În diversele ocazii pe care le-am avut cu mai mulți părinți moldoveni, mi-am dat seama că au niște idei creative foarte bune, doar că niciodată nu iau inițiativa să și le expună, din frica de a nu greși, de a nu fi acceptate, sau pentru că nu se simt adecvați acestui context”. (R., Profesor de matematică). „Activitățile promovate de școală nu sunt chiar așa de multe, dar cele realizate au intenția de a implica familiile acestor copii. Cel mai des sunt organizate sărbători legate de multiculturalitate, unde părinții moldoveni sunt foarte activi. Îmi amintesc faptul că multe mămici moldovence au venit la școală cu bucate tradiționale moldovenești și ne-au servit pe toți. Desigur

că acea zi a fost una memorabilă și foarte apreciată de toți copiii. Și de aici ne dăm seama că școala reprezintă totuși o instituție importantă, de agregare a diverselor culturi, religii, limbi și că de fapt nu există bariere decât dacă le inventăm noi”. (G., Profesor de matematică)

„De la începutul anului trecut am avut plăcerea să începem proiectul intercultural „Curcubeul culturilor”, reprezentat de o serie de ateliere diferite (imagine și teatru, sculptură, desen, lucrări manuale, muzică, redescoperirea poeziei). Acest proiect se adresează în principal copiilor, dar este și în colaborare cu familiile lor. Deci, vreau să spun că, anume părinții moldoveni au creat un grup WhatsApp, unde au colaborat în privința materialelor didactice care urmau a fi cumpărate, contactând mereu profesorii dacă aveau unele îndoieli sau chiar nedumeriri. Aceste ateliere aveau loc la fiecare 15 zile. Totuși, chiar dacă s-a convenit un orar disponibil pentru toți părinții, părinții moldoveni nu veneau, nu participau în acea zi”. (S., Profesor de literatură italiană)

Un alt obstacol care împiedică implicarea familiilor imigrante de moldoveni, se referă la prezența sau lipsa serviciilor publice, legate de politicile de bunăstare și incluziune socială. Acestea reprezintă elementele care au o influență semnificativă asupra relației de familie cu școala, referindu-ne în special la lipsa unei rețele familiale extinse. De fapt, potrivit unor profesori:

„Famiile copiilor moldoveni nu se prezintă adesea la adunări, nu pentru că sunt dezinteresate de educația copilului lor, ci deoarece nu au sprijinul rețelei familiale extinse: bunici, unchi, etc. Practic nu vin, pentru că nu au cui să le încredințeze copiii lor, contrar familiilor italiene, care au un sprijin familial destul de solid” (P., Profesor de limba engleză)

„Aproape întotdeauna, multe familii de imigranți moldoveni, nu știu în grija cui să lase copiii lor, asta fiind o problemă reală, mai ales când trebuie să meargă la medic..., prin urmare acești părinți își iau copiii după ei. Pe când alții îi lasă singuri în casă, chiar dacă sunt destul de mici”. (E., Profesor de sprijin)

Unii profesori intervievați, însă, subliniază importanța valorizării culturii de origine a părinților moldoveni, ca factor care poate facilita relația de colaborare.

„Unii părinți moldoveni vor să-și spună povestea despre originea lor, studiile pe care le-au urmat, faptul că în Republica Moldova locuiau într-o casă splendidă, cu toate cele necesare. Am observat că nu le place să fie considerați doar în baza situației actuale, dar pentru toată experiența lor de viață. Un tată moldovean care muncește aici în construcții mi-a povestit că acolo era profesor de educație sportivă, de exemplu”. (M., Profesor de sprijin)

„În baza experienței mele școlare, am observat că familiile de moldoveni sunt foarte dornice să ne spună că și ei au studiat în țara lor, doar că spre regret studiile nu a fost suficiente pentru a câștiga de-ajuns. Deseori relatează despre ceea ce au avut acolo și ce-au pierdut. Din acest motiv au așteptări mari de la copiii lor”. (N., Profesor de literatură greacă)

„Este corect să prețuim cultura fiecărei familii, pentru că anume ea reprezintă un punct forte. De fapt, școala nu și-ar permite niciodată să anuleze cultura și, prin urmare, identitatea acestor

copii, întrucât pentru școală diversitatea culturală reprezintă o valoare adăugată, altfel nu s-ar putea vorbi despre școala noastră că este incluzivă sub diverse puncte de vedere”. (M., Profesor de matematică). Prin urmare, factorii culturali nu sunt doar elemente legate de anumite obstacole, ci și o resursă în relația familie-școală.

Concluzii

În baza celor relatate de către profesori, ne dăm seama cât de important este și uneori dificil de stabilit o relație reciprocă cu implicarea deplină a familiilor de moldoveni imigranți în contextul școlar, chiar dacă în spatele eforturilor depuse stă obiectivul major de a-i face pe copii să se simtă bine, de a le favoriza dezvoltarea și integrarea lor în societatea-gazdă. Potrivit profesorilor, aspectul comunicativ, care înglobează ascultarea și împărtășirea, este foarte important pentru eficientizarea acestor relații. Totuși, din ceea ce reiese din sondaj, obstacolele care s-au reliefat în mărturiile cadrelor didactice pot fi rezumate după cum urmează: lipsa unui mediator lingvistic și cultural, care să faciliteze integrarea și participarea familiei moldovenești, pornind de la înțelegerea și utilizarea corectă a limbii italiene; lipsa unei pregătiri adecvate în limbi străine, cu referință la profesori; instabilitatea socioeconomică a familiilor și, deci, dificultatea de a suporta unele cheltuieli; incompatibilitatea programului de lucru cu programul de școală, care nu permite familiilor de imigranți moldoveni să participe la întâlniri, activități școlare și/sau alte adunări; absența unei rețele familiale extinse, care să permită familiilor să fie mai prezente și mai participative în școală.

Bibliografie

1. Abis, M. Background e motivi della ricerca: fra integrazione e integrazioni. În: *Micro e Macro Marketing*, nr. 2, 2004, pp. 421-427.
2. Bolognesi, I. Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. În: *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, nr. 2, 2016, pp. 81-93.
3. Cartei, C. Una Scuola dell'infanzia accogliente, tra aspettative delle famiglie immigrate ed esperienze in atto. În: *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, nr. 2, 2008, pp. 73-85.
4. Granata, A., Mejri, O., Rizzi, F. Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorse nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. În: *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, nr. 10, 2015, pp. 77-91.
5. Grasso, M. Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. În: *Rivista italiana di educazione familiare*, nr. 1, 2015, pp. 201-216.
6. Jonas, H. Il principio di reponsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica. Torino: Einaudi, 1990, p. 13.
7. Silva, C. La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. În: *Rivista Italiana di educazione familiare*, nr. 3, 2009, p. 23-36.
8. Zoletto, D. Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità. Milano: Raffaello Cortina, 2007, p. 46.

CONCEPTUALIZAREA PROIECTĂRII ȘI ORGANIZĂRII ACTIVITĂȚILOR ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT EXTRAȘCOLAR

STARÎȘ Dana, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ.,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul reliefează aspecte definitorii ale interpretării semnificației de proiectare și organizare a activităților extrașcolare, oferind un șir de definiții a acestor concepte, cât și principii necesare pentru pregătirea și realizarea de către cadrele didactice a propriilor modele de activități extrașcolare. Problema proiectării și organizării activităților a constituit în permanență o preocupare în rândurile teoreticienilor, dar și a practicienilor, care activează în instituțiile de învățământ. Actualmente, cadrele didactice din instituțiile de învățământ primar, secundar general, dar și extrașcolar mai pun în discuție necesitatea proiectării activităților.*

Cuvinte-cheie: *proiectare, planificare, organizare, proiect didactic, educație nonformală/extrașcolară.*

Abstract. *The article highlights defining aspects of the interpretation of the meaning of design and organization of extracurricular activities, providing a series of definitions of these concepts, as well as principles necessary for the preparation and implementation by teachers of their own extracurricular activities. The problem of designing and organizing activities has always been a concern among theorists, but also practitioners, who work in educational institutions. Currently, teachers in primary, secondary and general education institutions also discuss the need to design activities.*

Keywords: *design, planning, organization, teaching project, non-formal / extracurricular education*

Pornind de la semnificația științifică, dar și praxiologică a conceptului de proiectare, am considerat oportun de a evidenția opinia cercetătoarei I. Maciuc, care argumentând din punct de vedere istoric importanța și necesitatea proiectării activităților, remarcă că „în decursul a peste o sută de ani, planurile de lecții și planificările calendaristice au fost considerate documente obligatorii și doveditoare ale activității profesorului” [7, p. 295].

Cercetările din domeniu au pus în evidență necesitatea proiectării și organizării activităților care nu trebuie să lipsească din preocupările cadrelor didactice, pentru a asigura un proces educațional calitativ și eficient. Așa cum precizează și autoarea D. Sălăvăstru „experiența a demonstrat că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică, cu cât este mai temeinic și mai minuțios pregătită” [11, p. 120].

În literatura științifică se întâlnesc diverse concepte care desemnează acțiunea sau activitatea de proiectare: „design al instruirii”, „proiectare didactică”; „proiectare pedagogică”; „proiectare

educațională”; „proiectare curriculară”; „planificare” etc. Iar, produsul final al acestei activități este realizat în următoarele documente proiective: „proiect de lecție”; „proiect didactic”; „proiect de tehnologie didactică”; „proiect didactic de lungă durată”; „proiect didactic de scurtă durată”; „proiect educativ”; „proiectare anuală” etc.

O altă abordare a acestui concept prezentată de cercetătoarea V. Goraș Postică, care atribuie o semnificație mult mai vastă termenului proiect, datorită procesului de dezvoltare socială și economică a întregii lumi, subliniind următoarea constatare *„și-a impus conotațiile sale manageriale și financiare, prin sensul de bază cucerește multiple domenii ale vieții actuale: proiect didactic, proiect de dezvoltare a școlii, proiect de dezvoltare personală, proiect de dezvoltare profesională, proiect ca ansamblu de acțiuni propuse pentru soluționarea unor probleme concrete în baza unei cereri de finanțare etc.”* [8, p. 140].

În viziunea cercetătorului N. Silistraru *„proiectarea reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată într-o viziune sistematică, a modelelor, activităților didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ, obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi formele de activitate didactică”* [5, p. 107].

Organizarea este un proces didactic, care nu poate fi privită separat de proiectare și realizare, iar în viziunea lui N. Silistraru *„organizarea reprezintă activitatea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materialele necesare punerii în funcție a componentelor procesului de învățământ - obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi, formele de activitate didactică”* [Ibidem].

Proiectarea, în abordarea L. Pogolșa, presupune a gândi și a structura soluțiile stabilite prin consens în faza anterioară într-o manieră rațională, care prevede organizarea și evaluarea în timp a activităților propriu-zise de instruire [4, p. 38].

M. Stoica definește proiectarea pedagogică drept *„acțiunea de anticipare a demersurilor educaționale, necesare planificării, organizării și desfășurării procesului de învățământ”* [13, p. 169].

V. Andrițchi și T. Cojocaru, propun următoarea distincție între conceptele „proiect” și „plan”: proiectul cuprinde un set de intenții generale vizând dezvoltarea unei entități; planul reprezintă un sistem unitar de activități orientate spre atingerea unor obiective clar definite, analiza de nevoi educaționale și resursele disponibile [1, p. 23].

Astfel, analizând literatura științifică am constatat, că cercetătorii utilizează termenul de planificare pentru a desemna activitatea managerială. Planificarea este percepută ca fiind un exercițiu, o acțiune sau funcție, care constă în identificarea obiectivelor, stabilirea resurselor și mijloacelor necesare pentru atingerea obiectivelor, într-un anumit cadru temporal și spațial.

În literatura de specialitate găsim mai multe accepțiuni cu privire la criteriile, care stau la baza clasificării formelor educației. Însă cel mai frecvent, autorii utilizează criteriul de instituționalizare, pentru clasificarea formelor educației în trei mari categorii: - *Educația formală (oficială)*; - *Educația nonformală (extrașcolară)*; - *Educația informală (spontană)*.

Conform opiniei lui G. Văideanu, *educația nonformală (extrașcolară)* este reprezentată de totalitatea activităților cu caracter opțional sau facultativ promovate de școală, de organizațiile de tineret, de școală în colaborare cu asociațiile culturale, de elevii înșiși [13, p. 232-233].

Autoarea E. Macavei evidențiază următoarele caracteristici ale activităților extrașcolare și extrauniversitare: cercuri, vizite, expoziții, excursii, tabere, serbări, concursuri, festivaluri, conferințe, mese rotunde, reuniuni științifice, schimburi de experiență etc.; unele activități sunt organizate de către personalul didactic în școală, altele sunt organizate, cu participarea școlii, și au rostul de a completa și îmbogăți experiența de cunoaștere și de viață a copiilor, tinerilor și adulților; datorită acestor activități, orizontul de cunoaștere se extinde și se adâncește, experiența de cunoaștere și cea de viață se îmbogățeste cu elemente noi, în moduri interesante și atrăgătoare [10, p. 11].

În viziunea lui M. C. Călin, educației nonformale îi sunt specifice următoarele caracteristici: este organizată în școală, în afara orelor de curs, cât și în alte locuri, gratuit (case particulare, biserici, palate sau cluburi ale copiilor și tinerilor etc); este destinată unui scop pedagogic identificabil: să atenueze carențele și contradicțiile educației școlare prin programe flexibile, care să răspundă unor preocupări speciale ale celor care învață; se adresează atât elevilor (chiar dacă nu sunt înscriși în mod organizat în cadrul ei), cât și tinerilor (ei nemaifiind elevii unei anumite școli); este realizabilă de către anumite cadre didactice, care nu sunt specializate pentru învățământ; este deschisă spre mediu, urmărind să răspundă mai bine trebuințelor culturale ale audiențelor săi; costurile acestei educații sunt mai mici față de cele ale educației formale [2, p. 35].

Evident că activitățile desfășurate în mediul extrașcolar sunt atractive pentru copii și tineri, pentru că ele sunt organizate nu numai din inițiativa cadrelor didactice, dar și din inițiativa educabililor, care optează pentru crearea unui mediu educațional, ce ar permite dezvoltarea personalității pentru libera exprimare și afirmare în societatea contemporană în permanentă schimbare.

Potrivit Recomandării din 30 aprilie 2003 a Consiliului Europei, principiile specifice educației extrașcolare/nonformale sunt: 1. *Principiul flexibilității informaționale* – îmbunătățirea experienței educative a elevilor, raționalizarea timpului liber; 2. *Principiul cooperării* – mediu școlar bazat pe respect, comunicare, cooperare între cadrul didactic – educabil, cadrul didactic – societate, responsabilizarea tuturor factorilor sociali implicați în susținerea procesului educativ, inițierea de rețele interșcoli la nivel local, național, european, internațional; 3. *Principiul accesului egal la educație* – reducerea excluziunii sociale, reducerea fenomenelor de abandon școlar, absenteism și analfabetism; 4. *Principiul complementarității educației formale și nonformale* – recunoașterea educației nonformale ca parte esențială a educației obligatorii, ca spațiu aplicativ pentru educația formală.

Conform O. Costea, M. Cerkez, L. Sarivan (2009), *Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească*, sunt evidențiate următoarele principii specifice educației extrașcolare/nonformale: 1. Necesitatea de a asigura continuitatea educației, pentru a evita eroziunea de cunoștințe; 2. Adaptarea curriculumului și a metodelor la obiectivele particulare și originale fiecărei societăți; 3. Pregătirea cetățenilor societății la toate nivelurile de educație pentru un spațiu real unde au loc evoluții, schimbări și transformări; 4. Mobilizarea și utilizarea tuturor mijloacelor de formare și de informare din societate; 5. Realizarea de relații între diferite forme de acțiune (tehnică, politică, industrială, manufacturieră, comercială etc.) și obiectivele educației din societate.

Este important să menționăm, că de cele mai dese ori activitățile organizate în mediul extrașcolar, pot avea un caracter spontan, neprevăzut, bazat pe creativitate. Însă acest fapt nu semnifică că activitățile extrașcolare nu pot fi proiectate și organizate din timp, ceea ce solicită o acțiune anticipativă a etapelor instructionale ale demersului educațional. În acest sens, vom evidenția următoarea afirmație: activitatea de creație specifică, proiectarea pedagogică vizează valorificarea optimă a timpului real destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar [2, p. 197].

Analiza surselor de specialitate a permis constatarea faptului că, în prezent nu există un model unic de proiectare pedagogică, iar diferitele modele și micromodele prezentate de cercetători reliefează exemple de acționare pentru cadrele didactice, rolul cărora constă în alegerea celui mai optim model – ca mijloc de proiectare și organizare a activităților.

În literatura științifică sunt prezentate diverse modele ale proiectării activităților în funcție de tipul acestuia, care contribuie la organizarea și realizarea demersului educațional. Cadrul didactic din instituția extrașcolară poate folosi în activitatea practică orice model pe care-l consideră funcțional și util, doar că acesta trebuie să fie elaborat corect din punct de vedere teoretic și metodologic.

În instituțiile de învățământ extrașcolar, la fel ca și în instituțiile de învățământ secundar general, organizarea procesului educațional constituie un sistem complex de factori interni și externi (conținuturi tematice, strategii educaționale și mijloace de învățământ etc.), de resurse (informaționale, umane, materiale etc.) și de relații pedagogice între cadru didactic și educat. Astfel, în programe se definesc scopurile și obiectivele, temele și timpul acordat instruirii, conținuturile repartizate pe ani de studii, contingentul de elevi [3, p. 11].

Cercetătoarea G. Cristea delimitează următoarele tipuri de activități în cadrul educației/instruirii nonformale [6, p. 62]: a) activități extradidactice, organizate în afara clasei: cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare; ansambluri sportive, artistice, culturale etc; întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare/universitare; b) activități perișcolare, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber cu resurse tradiționale (excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole/teatru, cinema, expoziții etc.) și cu resurse moderne (videotecă, mediatecă, discotecă, radio, televiziunea școlară, instruire asistată pe calculator, cu rețele de programe nonformale); c) activități parașcolare organizate în mediu socio-profesional, ca „soluții

alternative” de perfecționare, reciclare, recalificare, instituționalizate special la nivel de presă pedagogică, radio, televiziune școlară, cursuri, conferințe tematice – cu programe speciale de educație permanentă.

În concluzie, proiectarea activităților educaționale reiese din caracterul organizat, planificat și sistemic al educației extrașcolare. Proiectarea și organizarea sunt procese educaționale deschise, în permanentă schimbare, care necesită flexibilitate, creativitate, competențe psihopedagogice și profesionale, ce vor asigura succesul activităților în instituția de învățământ extrașcolar.

Conținutul învățământului extrașcolar are un caracter formativ, se eșalonează pe profiluri și niveluri, și necesită proiectarea și organizarea activităților educaționale. Pentru realizarea optimă a activităților este necesar de a anticipa acțiunile ce prezintă conținutul acestora, adică proiectarea procesului educațional extrașcolar. Așadar, când „un proiect de activitate educațională este gândit și realizat din perspectiva fundamentelor și exigențelor psihopedagogice, acesta dobândește caracteristicile unui instrument de lucru operațional și util în activitatea practică a cadrului didactic”.

Bibliografie

1. Andrițchi, V., Cojocaru, T. Programul raional/municipal de dezvoltare a învățământului: conceptualizare și implementare. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2015. 52 p.
2. Călin, Marin C. Teoria și metateoria acțiunii educative: reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative. București: Editura Aramis, 2003. 207 p. ISBN 973-85940-3-0.
3. Cebanu, L. Managementul activităților extrașcolare. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia „Cavaioli”, 2015. 84 p. ISBN 978-9975-48-083-3.
4. Costea, O. (coord.) Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească. București: EDP, 2009. 215 p. ISBN 978-973-30-2605-1.
5. Cristea, S. Concepte fundamentale în pedagogie. Educația. Concept și analiză. Vol. II. București: Editura Didactica Publishing House, 2016. 117 p. ISBN 978-606-683-378-3.
6. Cristea, G. Pedagogie generală. Ediția a II-a, București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2008. 212 p. ISBN 978-973-30-2056-1.
7. Florea, Nadia, M., Țăranu Adela, M. (coord.). Pedagogie. Curs de formare inițială pentru cariera didactică. Ediția a II-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2008. 296 p.
8. Goraș-Postică, V. (coord.) Competența acțional-strategică?! Chișinău. Centrul Educațional „PRO DIDACTICA”. Tipografia „Bons Offices”, 2012. 152 p. ISBN 978-9975-4125-5-1.
9. Maciuc, I. Pedagogie. Formarea continuă a cadrelor didactice. Craiova: Omniscop, 1998. 312 p.
10. Macavei, E. Pedagogie. Propedeutică. Didactică. București: EDP, R.A, 1997. 516 p.
11. Sălăvăstru, D. Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice. Ediția a II-a revăzută. Iași: Editura Polirom, 2006. 192 p. ISBN 973-46-0496-1.
12. Stoica, M. Pedagogie și Psihologie. București: Editura „Gheorghe Alexandru”, 2001. 279 p.
- Văideanu, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 326 p.

TEHNOLOGIE ASISTIVĂ PENTRU COPII CU DIZABILITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

STAMATI Elena, drd., asistent universitar,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul propus descrie conceptul de tehnologie asistivă, reliefează avantajele acestora și vine cu răspuns la întrebările: ce tipuri de probleme de învățare abordează tehnologia asistivă și ce tipuri de instrumente de tehnologie asistivă sunt disponibile?*

Abstract. *The proposed article describes the concept of assistive technology, highlights their advantages and answers the questions: what types of learning problems do assistive technology address and what types of assistive technology tools are available?*

Cuvinte-cheie: *tehnologie asistivă, dificultăți de învățare, TIC.*

Keywords: *assistive technology, learning difficulties, TIC.*

"Minunea reală a tehnologiei este ca poate avea capacitatea să elimine
barierele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități "
(Simon, 1991).

Tehnologia are un mare potențial în asigurarea accesului pentru toți cei care învață, precum și capacitatea de a accesa curriculum-ul de învățământ general. "Tehnologii asistive" este un termen generic care include dispozitive asistive, de adaptare și de reabilitare a persoanelor cu dizabilități și include "practic orice ce ar putea fi folosite pentru a compensa lipsa anumitor abilități ", variind de la dispozitive low-tech (cum ar fi cârje sau o prindere speciala pentru un stilou) la mai multe elemente avansate cum ar fi ajutoare pentru a auzi sau ochelari, la dispozitive high-tech precum calculatoare cu un software specializat pentru a ajuta dislexicii să citească.

De asemenea, cunoscute sub numele de "ajutoare tehnice" sau "echipamente asistive", inclusiv a tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC), tehnologii proiectate universal, tehnologii educaționale în curs de dezvoltare, tehnologii inovatoare și tehnologii accesibile; ele pot fi "orice element care este utilizat pentru a crește, menține sau a îmbunătăți capacitățile funcționale ale persoanelor cu dizabilități, și ajutându-i-i să lucreze pentru a compensa un handicap."

În cadrul primului pachet legislativ orientat către tehnologii de asistență pentru persoanele cu dizabilități, emis de Congresul american în 1988, Tehnologia Asistivă (TA) este definită ca fiind orice element sau componentă a unui echipament sau sistem, achiziționat comercial ca produs de

serie sau modificat, personalizat, care este utilizat pentru a menține sau îmbunătăți capacitățile funcționale ale unei persoane cu handicap.

O altă definiție a Tehnologiilor asistive (de suport, de sprijin și de asistență) este propusă de UNESCO, drept orice produs sau tehnologie bazată pe servicii care permit persoanelor cu CES să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber.

Tehnologia asistivă (TA) este disponibilă pentru a ajuta persoanele cu mai multe tipuri de dizabilități - de la probleme cognitive la deficiențe fizice.

Utilizarea tehnologiei pentru îmbunătățirea învățării este o abordare eficientă pentru mulți copii. În plus, subiecții cu dificultăți de învățare au adesea un succes mai mare atunci când li se permite să își folosească abilitățile (punctele forte) pentru a lucra în jurul dizabilităților lor (provocări). Instrumentele TA combină cele mai bune dintre ambele practici.

Este important de menționat cu cât suntem mai informați cu privire la tehnologiile asistive, cu atât sunt mai mari șansele copilului de a experimenta succesul la școală, în recreere și, în cele din urmă, la locul de muncă. De asemenea, se necesită să învățăm cum să alegem instrumentele TA care sunt fiabile și să selectăm o tehnologie adaptată nevoilor, abilităților și experienței individuale a copilului.

TA pentru copiii cu dizabilități de învățare este definit ca orice dispozitiv, echipament sau sistem care ajută la ocolirea, rezolvarea sau compensarea deficiențelor specifice de învățare ale unei persoane. În ultimul deceniu, o serie de studii au demonstrat eficacitatea TA pentru persoanele cu dizabilități de învățare. TA nu vindecă sau elimină dificultățile de învățare, dar poate ajuta copilul să-și atingă potențialul, deoarece îi permite să-și valorifice punctele forte și să ocolească zonele de dificultate. De exemplu, un elev care întâmpină dificultăți la lectură, dar care are abilități de ascultare bune, ar putea beneficia de ascultarea cărților audio.

În general, TA compensează deficiențele de competențe ale unui elev sau zona (zonele) de dizabilitate. Cu toate acestea, utilizarea TA nu înseamnă că un copil nu poate primi, de asemenea, instrucțiuni de remediere menite să atenueze deficitele (cum ar fi software-ul conceput pentru a îmbunătăți abilitățile fonice slabe). Un subiect ar putea folosi software-ul de citire corectivă, precum și să asculte cărți audio. De fapt, cercetările au arătat că TA pot îmbunătăți anumite deficite de calificare (de exemplu, citirea și ortografia).

TA poate crește încrederea în sine a copilului și sentimentul de independență. Copiii care se luptă la școală sunt adesea excesiv de dependenți de părinți, frați, prieteni și profesori pentru ajutor cu sarcinile. Prin utilizarea TA, copiii pot experimenta succesul lucrând independent.

Ce tipuri de probleme de învățare abordează tehnologia asistivă?

TA poate aborda multe tipuri de dificultăți de învățare. Un elev care are dificultăți de scriere poate compune un raport școlar dictându-l și transformându-l în text printr-un software special. Un copil care e slab la matematică poate folosi un calculator de mână pentru a ține scorul în timp ce joacă un joc cu un

prieten. Și un adolescent cu dislexie poate beneficia de TA, care va citi cu voce tare manualul de instruire online al angajatorului său. Există instrumente AT pentru a ajuta elevii care întâmpină greutăți la:

Ascultare. Anumite instrumente de tehnologie asistivă pot ajuta persoanele care au dificultăți în procesarea și amintirea limbii vorbite. Astfel de dispozitive pot fi utilizate în diverse setări (de exemplu, o prelegere la curs sau o întâlnire cu mai mulți vorbitori).

Matematica. Instrumentele de tehnologie de asistență pentru matematică sunt concepute pentru a ajuta oamenii care se luptă cu calculul, organizarea, alinierea și copierea problemelor matematice pe hârtie. Cu ajutorul asistenței vizuale și / sau audio, utilizatorii pot configura și calcula mai bine problemele de bază la matematică.

Organizare și memorie. Instrumentele de tehnologie asistivă pot ajuta o persoană să planifice, să organizeze și să țină evidența calendarului său, a programului, a listei de sarcini, a informațiilor de contact și a notelor diverse. Aceste instrumente îi permit să gestioneze, să stocheze și să recupereze astfel de informații cu ajutorul unui software special și a unor dispozitive portabile.

Citare. Există o gamă largă de instrumente de tehnologie asistivă disponibile pentru a ajuta persoanele care se luptă cu lectura. În timp ce fiecare tip de instrument funcționează puțin diferit, toate aceste instrumente ajută prin prezentarea textului ca vorbire. Aceste instrumente ajută la facilitarea decodificării, a fluenței citirii și a înțelegerii.

Scris. Există o gamă largă de instrumente de tehnologie asistivă disponibile pentru a ajuta subiecții care însușesc mai greu scrisul. Unele dintre aceste instrumente îi ajută pe elevi să ocolească sarcina fizică reală a scrisului, în timp ce altele facilitează ortografia corectă, punctuația, gramatica, utilizarea cuvintelor și organizarea.

Ce tipuri de instrumente de tehnologie asistivă sunt disponibile?

Termenul „tehnologie asistivă” a fost de obicei aplicat hardware-ului și software-ului computerului și dispozitivelor electronice. Cu toate acestea, multe instrumente TA sunt acum disponibile pe Internet. Instrumentele TA care susțin copiii cu dificultăți de învățare includ:

- Expande de abreviere

Utilizate cu procesarea textelor, aceste programe software permit utilizatorului să creeze, să stocheze și să refolosească abrevieri pentru cuvinte sau expresii utilizate frecvent. Acest lucru poate salva apăsările de taste ale utilizatorului și poate asigura ortografia corectă a cuvintelor și frazelor pe care le-a codificat ca abrevieri.

- Tastaturi alternative

Aceste tastaturi programabile au suprapuneri speciale care personalizează aspectul și funcția unei tastaturi standard. Subiecții care au dificultăți sau au probleme la tastare pot beneficia de personalizare care reduce opțiunile de intrare, grupează tastele după culoare / locație și adaugă grafică pentru a ajuta la înțelegere.

- Cărți și publicații audio

Cărțile înregistrate permit utilizatorilor să asculte text și sunt disponibile într-o varietate de formate, cum ar fi casete audio, CD-uri și descărcări MP3. Unitățile de redare speciale permit utilizatorilor să caute și să semneze pagini și capitole. Serviciile de abonament oferă colecții extinse de biblioteci electronice.

- Fișe electronice de lucru matematic

Fișele de calcul electronice pentru matematică sunt programe software care pot ajuta utilizatorul să organizeze, să alinieze și să rezolve problemele matematice pe ecranul unui computer. Numerele care apar pe ecran pot fi, de asemenea, citite cu voce tare printr-un sintetizator de vorbire. Acest lucru poate fi util pentru persoanele care au probleme în alinierea problemelor matematice cu creionul și hârtia.

- Software de baze de date Freeform

Utilizat împreună cu procesarea de text sau alt software, acest instrument permite utilizatorului să creeze și să stocheze note electronice prin „notarea” informațiilor relevante de orice lungime și despre orice subiect. Ulterior, el poate prelua informațiile tastând orice fragment din nota originală.

- Organizatori grafici și schițare

Organizatorii grafici și programele de conturare ajută utilizatorii care au probleme cu organizarea și conturarea informațiilor pe măsură ce încep un proiect de scriere. Acest tip de program permite utilizatorului să „descarce” informațiile într-un mod nestructurat și ulterior îl ajută să organizeze informațiile în categorii și ordine corespunzătoare.

- Administratori de informații / date

Acest tip de instrument ajută o persoană să își planifice, să organizeze, să stocheze și să-și recupereze calendarul, lista sarcinilor, datele de contact și alte informații în formă electronică. Administratorii de date cu caracter personal pot fi dispozitive portabile, portabile, software de calculator sau o combinație a acestor instrumente care lucrează împreună prin „partajarea” datelor.

- Recunoaștere optică a caracterelor

Această tehnologie permite utilizatorului să scaneze materialele tipărite într-un computer sau unitate portabilă. Textul scanat este apoi citit cu voce tare printr-un sistem de sinteză vocală / citire a ecranului. Recunoașterea optică a caracterelor (OCR) este disponibilă ca unități independente, software de calculator și ca dispozitive portabile, de dimensiuni de buzunar.

- Sisteme personale de ascultare FM

Un sistem de ascultare FM personal transmite vocea unui difuzor direct la urechea utilizatorului. Acest lucru poate ajuta ascultătorul să se concentreze asupra a ceea ce spune vorbitorul. Unitatea constă dintr-un emițător wireless (cu microfon) purtat de difuzor și un receptor (cu căști) purtat de ascultător.

- Procesoare de text portabile

Un procesor de text portabil este un dispozitiv ușor, ușor de transportat (de exemplu, de la clasă la casă). Poate fi util copiilor care pot avea probleme cu scrisul manual și preferă să folosească o tastatură. Procesarea textului permite utilizatorului să-și editeze și să-și corecteze lucrările scrise mai eficient decât să le facă manual.

- Programe de corectură

Subiecții care se luptă cu scrierea (de exemplu, ortografie, gramatică, punctuație, utilizarea cuvintelor și structura frazelor) pot beneficia de programe software (incluse în multe sisteme de procesare a textului) care scanează documentele de procesare a textelor și alertează utilizatorul cu privire la posibile erori.

- Programe de recunoaștere a vorbirii

Un program de recunoaștere a vorbirii funcționează împreună cu un procesor de text. Utilizatorul „dictează” un microfon, iar cuvintele sale rostite apar pe ecranul computerului ca text. Acest lucru poate ajuta un utilizator a cărui abilitate de limbă orală este mai bună decât abilitățile sale de scriere.

- Sintetizoare vocale / cititoare de ecran

Aceste sisteme pot afișa și citi cu voce tare text pe un ecran de computer, inclusiv text care a fost tastat de utilizator, scanat din pagini tipărite (de exemplu, cărți, litere) sau text care apare pe Internet.

- Calculatoare vorbitoare

Un calculator vorbitor are un sintetizator de vorbire încorporat care citește cu voce tare fiecare număr, simbol sau tastă de funcționare pe care o apasă un utilizator; de asemenea, vocalizează răspunsul la problemă. Acest feedback auditiv îl poate ajuta să verifice exactitatea tastelor pe care le apasă și să verifice răspunsul înainte de a-l transfera pe hârtie.

- Vorbitoare de ortografii și dicționare electronice

Verificările ortografice vorbitoare și dicționarele electronice pot ajuta un ortograf sărac să selecteze sau să identifice cuvintele adecvate și să corecteze erorile de ortografie în timpul procesului de scriere și corectură. Dispozitivele vorbitoare „citesc cu voce tare” și afișează cuvintele selectate pe ecran, astfel încât utilizatorul să poată vedea și auzi cuvintele.

- Magnetofone cu viteză variabilă

Casetofonele / playere permit utilizatorului să asculte text preînregistrat sau să capteze informații vorbite (de exemplu, o prelegere la clasă) și să le redea mai târziu. Înregistratoarele de bandă cu control al vitezei variabile (VSC) accelerează sau încetinesc rata de redare fără a distorsiona vocea „difuzorului”.

- Programe de predicție a cuvintelor

Software-ul de predicție de cuvinte poate ajuta un utilizator în timpul procesării de text prin „prezicerea” unui cuvânt pe care intenționează să-l introducă. Predicțiile se bazează pe ortografie, sintaxă și utilizarea frecventă / recentă. Acest lucru îi determină pe copiii care se luptă cu scrisul să folosească ortografie, gramatică și alegeri de cuvinte adecvate, cu mai puține apăsări de tastă.

Utilizarea adecvată a celor mai eficiente tehnologii asistive aduc o serie de avantaje pentru beneficiar [3]:

- sprijină și facilitează procesul de predare-învățare-evaluare;
- constituie o strategie eficientă în adaptarea curriculară;
- dezvoltă/susține autonomia elevilor în planificare, organizare, luarea de decizii;
- permit copiilor cu probleme în comunicare să depășească barierele și să comunice cu mediul înconjurător;
- încurajează construcția activă a cunoștințelor;
- asigură contexte semnificative pentru învățare;
- stimulează creativitatea și competitivitatea, dar și lucrul în echipă;
- sporesc eficiența învățării și încrederea în forțele proprii;
- cresc motivarea elevilor pentru învățare, comunicare și participare;
- asigură eficiența receptării informației;
- facilitează procesul de elaborare și adaptare a sarcinilor în conformitate cu necesitățile și posibilitățile individuale;
- asigură calitatea actului educațional, care devine mai dinamic, intuitiv și participativ;
- substituie materiale și instrumente didactice scumpe sau greu de procurat;
- contribuie la perfecționarea abilităților profesionale ale cadrelor didactice;
- sporesc șansele pentru socializarea și integrarea copiilor.

Bibliografie

1. Foloștină, R., Simion, E. Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport. București: Editura Universitară, 2020 292 p. ISBN 978-606-28-1207-2
2. Educație incluzivă. Unitate de curs. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf .
3. <https://alexandra8maftei.wordpress.com/2013/04/27/tehnologia-asistiva/>
4. <http://www.ldonline.org/article/6380/>

POZIȚIONAREA PSIHOLOGULUI ÎN PROCESUL DE CONSILIERE

ȚAPU Grigore, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol

CANȚÎR Ina, masterandă, Program de studii Psihologie și consiliere educațională,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. În eseu de față sunt expuse câteva sugestii pe marginea abordării problemelor persoanelor în procesul de consiliere psihologică. Autorul pledează pentru demararea procesului respective având ca punct de plecare necesitatea descoperirii și analizei unor probleme de fond ale persoanelor consultate.

Abstract. In this essay the author presents several suggestions regarding the approach to the client's problems in the process of counseling. The author insists on the studying and analysis of the basic problem of the client.

Cuvinte cheie: consiliere, problemă, nivel de cunoaștere, poziționare perceptivă.

Keywords: counseling, problem, level of knowledge, perception position

În ontogeneză cunoașterea umană are ca punct de plecare particularul. Dezvoltarea ființei umane, edificarea acesteia sunt subordonate proceselor și mecanismelor extensiei cunoașterii. În mod tradițional, în cadrul educațiilor formale și a celei informale este pus în aplicare principiul avansării în procesul de cunoaștere, – de la particular – la general.

Categoria de "particular" trimite, de regulă, la ceva concret (obiect, situație etc.), cea de "general" – la o abstracție: ambele în egală măsură fiind pasibile de a fi formulate prin intermediul unor cuvinte. Or, tocmai așa numitele "nivele ale cunoașterii" descrise de Gr. Bateson reprezintă un model clasic de avansare a cunoașterii de la particular – la general. [1, p. 99].

Modelul respectiv este valabil și pentru cunoașterea psihologică. Acest gen de cunoaștere trebuie neapărat să includă, - la debut – cunoștințe despre cele mai elementare conținuturi psihice: gânduri, emoții, motivații, trăsături și calități ale personalității. Mai apoi, trebuie să urmeze o cunoaștere a conceptelor, care abordează, uneori la modul cel mai variat și diferit respectivele conținuturi. Această etapă de cunoaștere psihologică se dovedește a fi o adevărată piatră de încercare pentru "digitaliști, pentru cei care au gândire concretă și "lineară". Afirmatiile de mai sus sunt absolut valabile și pentru cunoașterea domeniului consilierii psihologice.

Mare parte de specialiștii care activează în domeniul nominalizat se regăsesc, din start, pe interiorul unui concept, a unei doctrine, lăsându-se amăgiți de magia "ofertei" și rămânând fideli acestui concept pentru restul activității profesionale. Se trece cu vederea faptul că un asemenea

specialist nu poate fi fidel, decât solicitanților de oferte psihologice. Aceștia de la urmă, fiind diferiți, cu diferite probleme vin cu provocări la adresa consilierului, care depășesc limitele unui singur concept, fie psihodinamic, fie behavioral.

Prin urmare, un psiholog practicant are nevoie în primul rând de o pregătire vastă în domeniul psihologiei teoretice, mai exact al psihologilor teoretici. Fapt, care, i-ar oferi, - de fiecare dată – posibilitatea de a trata fiecare persoană consultată din perspectivă particularităților acesteia, problematicii acesteia, și nu a conceptului. Iar în funcție, deja de natura persoanei, a problematicii ei ea poate fi abordată dintr-o perspectivă ”fie freudiană, fie adleriană, fie jungliană” [2, p. 288].

Mi se poate reproșa faptul, că în lumea modernă există o tendință de specializare îngustă în toate domeniile. La fel și în cel al consilierii. Specializarea este potrivită acolo, unde permite ”geografia locului”: metropolă, urbe cu o populație masivă și, ca urmare – a unui număr impunător de ”suferinzi”. Ideea de nivele al învățării, lansată de G. Bateson a fost preluată de J. Ginder și I. Delozier. Asume varianta acestor doi autori este cea mai relevantă pentru activitatea profesională a unui psiholog consilier. J. Ginder și I. Delozier evidențiază și descriu ”trei pozitivii perceptuale” [3, p. 42].

Din prima poziție persoana consultată percepe lumea (pe sine, problema sa) doar din punctul propriu de vedere în baza propriei realități interioare.

La rândul său, consilierul poate fi atras și captat de acest punct de vedere, deseori unilateral și eronat. Evident, persoană respectivă realizează un transfer pozitiv colosal, manifestat prin recunoștință față de psihologul care o ”înțelege” și împărtășește, împreună cu ea ”suferințele” ei.

Cazul ”Gloria” prezentat împreună cu K. Rogers, reprezintă un exemplu clasic de intervenție de o primă poziționare a percepției interlocutorilor. O implicare a unui psiholog în situația celuilalt poate doar afectivă, nu și cognitivă sau existențială.

La ce schimbări, din partea clientului ne putem aștepta la nivel de intervenție afectivă a unui consilier? O implicare afectivă poate fi suficientă doar în varianta de consiliere suportivă: ca o consiliere paliativă, sau consiliere în situații de criză.

În procesul de consiliere sunt implicate cel puțin două persoane: consilierul și persoana consiliată. Ambii se regăsesc în acest proces prin intermediul unui anumit nivel de percepție asupra problemei celei de la urmă. În cazul, în care cel consultat manifestă o percepție de prim nivel el, realmente, fiind captat de problema sa, se regăsește pe interiorul acestei probleme. De la sine înțeles el, - intenționat, sau neintenționat îl atrage și pe consilier în ”capsulă” sa.

În una din cele trei ședințe celebre ”Gloria”, prezentat de către K. Rogers, consilierul nu face nimic altceva, decât să între în confluență cu persoana respectivă, să o ”înțeleagă”, și, practic să rămână acolo împreună cu ea. Orice intervenție a unui psiholog-consilier urmărește o schimbare.

Pentru a induce o schimbare, este necesară o trecere de la un nivel inferior de percepție la altul – mai superior. O trecere atât a specialistului cât și a clientului. Deja, începând cu nivelul doi

al percepției consilierul îl poate conduce pe cel consultat spre o nouă optică, mai puțin subiectivă a problemelor sale. Totodată considerăm că o primă intervenție de analiză a situației clientului trebuie realizată de la cel mai înalt nivel al percepției, de la care clienți diferiți, situații diferite, la fel și probleme aparent diferite se dovedesc a avea, deseori rădăcini identice.

La un nivel mai avansat de percepție și înțelegere a realității psihice diversitatea și multitudinea incomensurabilă a problemelor cu care se confruntă oameni se dovedește a fi iluzorie. Multiple probleme, cu ușurința pot fi raportate de către un specialist, competent și antrenat în mecanismele percepției și înțelegerii de gradul trei, - la o singură problemă de fond. În caz contrar, ar însemna, pentru specialist, să fie captat de un "copac" din pădure, fără să i-a în calcul "pădurea" per ansamblu.

Vom ilustra, în continuare, afirmațiile de mai sus printr-un exemplu sugerat de o glumă cunoscută. Este vorba despre cazurile acelor bolnavi psihic, care se dau drept împăratul Napoleon. Iar pe lângă acestea și a celui care "se crede" tort Napoleon.

Evident, un psiholog nu e în drept să-și asume riscul de a se implica în tratamentul celor ce suferă de tulburări psihice vădite. Poate doar alături de psihiatri în cadrul ospiciilor pentru cei bolnavi psihic. Cea mai mare și considerabilă parte din Napoleoni se regăsesc, cu regret, în afara instituțiilor menționate. În spațiul public, îndeosebi în culturile mai mult sau mai puțin devansate, la care poate fi raportată și cultura moldovenească.

Majoritatea celor ce ajung să preia și să dețină un post devin pe loc, sau treptat Napoleoni. Pentru cei, care-și alimentează acest complex din copilărie dar, din diferite motive nu reușesc să se realizeze în mediul social, rămâne, în calitate de "teren pentru experimentare" familia. Ca urmare, din cauza unui mini-maxi dictator suferă, fie societatea, fie familia. Complexul "tortului Napoleon" este absolut diferit de complexul "dictatorului Napoleon" pentru cei, ce se conduc de o percepție de gradul unu. Argumentele sunt simple: primul complex este asociat ideii de gust alimentar, cel de-al doilea – ideii de putere. Într-adevăr, ele sunt diferite, - la nivel de simptome. În aspect de problemă, problemă de fond, ambele au aceleași rădăcini: excepționalitatea și grandoarea persoanelor în cauză. Mai exact, gânduri și sentimentele latente de a fi excepțional, genial etc., și dorința deja manifestă de a fi recunoscut de către cei din jur în calitatea respectivă.

De la sine înțeles, se impune o întrebare, de loc retorică: încotro urmează să se orienteze demersul consilierii – spre simptome, sau spre abordarea problemei de fond? Evident, spre cea de fond. Din exemplul analizat pot fi deduse două concluzii majore. Una din acestea vizează iluzia, împărtășită chiar și de unii specialiști în domeniul consilierii cu privire la infinitatea problemelor cu care se confruntă reprezentanții speței umane. În realitate, majoritatea problemelor pot fi reduse, la un nivel profund al psihismului uman la o categorie finită.

Cea de-a doua concluzie ține de natura personalității umane, în special de accentuările și/sau patologiei acesteia. O percepție de nivelul trei (sau poate chiar și de nivelul patru) îl poate conduce, pe un consilier spre cele mai cunoscute, dar și aplicabile în practică abordări ale personalității.

Asemenea termeni, ca schizoiditatea și schizotimia, versus cicloiditatea și ciclotimia (întâlniți frecvent în psihanaliză, în lucrările celebre ale lui E. Kretschmer, și în majoritatea absolută a testelor de personalitate) nu sunt doar simplu etichete. Ele înglobează grupuri distincte de persoane cu anumite caracteristici, tipice pentru reprezentanții acestor grupuri. Fiind concomitent tipice și problemele majore cu care se confruntă aceste persoane.

În eseile sale, dedicate aspectelor problematice ale psihoterapiei C.G. Jung evidențiază, pe de o parte două tipuri de schizoizi – astenici și afectivi, pe de altă - două tipuri de nevrozați [2, p. 304]. Schizoizii astenici sau senzitivi se regăsesc preponderent pe interiorul propriului lor psihism. Problemele lor majore sunt legate de incapacitatea de a construi și menține diverse relații cu lumea din exterior.

Schizoizii afectivi, dimpotrivă sunt suficient de activi pe exterior, uneori peste măsură. Acest activism este unul agresiv, expansiv și dominant. Probleme acestor persoane derivă din comportamentul respectiv, chiar dacă ele pun vina, pe cei din preajmă. Persoanele nevrozate, la rândul lor, se împart în două grupuri: 1) dezadaptate; 2) care dau dovadă de adaptabilitate, dar opun rezistența la schimbare, fie din orgoliu, fie din dorința de a-și păstra un anumit "status-quo". Demersul procesului de consiliere derivă, în ambele cazuri din natura și esența problemelor menționate.

Un alt grup de persoane, care poate fi alcătuit convențional din cel puțin două din cele analizate – schizoizii astenici și nevrozați dezadaptați, - este cel al "conflictualilor conceptuali sau vizionali". Aceștia se confruntă cu probleme, controversate filosofice sau religioase - în ansamblu: cu probleme existențiale" [2, p. 304].

Mult mai pregnante, la fel și evidente sunt alte două grupuri de indivizi. Reprezentanții uneia din ele suferă de "concupiscenta" celuilalt – de "superbia". Cei dintâi se află, – în permanența – în căutarea modalităților de satisfacere a unor plăceri infantile; cei de la urmă în încercarea de ași camufla, ascunde slăbiciunile prin intermediul unor funcții investite cu putere. În primul caz problema majoră este cea a imaturității, în cel de-al doilea a conflictului dintre sentimentul de inferioritate și al tendinței spre supremație, - în spațiul public sau cel familial.

Un specialist competent, va lua în calcul, la rândul său faptul, că problemele majore menționate se regăsesc, de fiecare dată la persoanele consultate într-o variantă individuală.

Bibliografie

1. Бейтсон, Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии психиатрии и эпистемологии., Смысл, 2000.
2. Юнг, К. Г. Избранное. Попури, Минск, 1998, 448 с.
3. Гриндер, Д., Делозье, Д. Черепехи до самого низа. Предпосылки личной гениальности. Изд. Харвест, Прайм Еврознак, 2007, 129 с.

PROGRAM DE CONSILIERE REMEDIALĂ PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE MINTALE UȘOARE DIN ȘCOLILE INCLUZIVE

ȚĂRUȘ Mariana-Andreea, profesor de psihodiagnoză,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă, Brăila, România

Rezumat. *Prin orientarea studiului, lucrarea de față își propune identificarea nevoii de consiliere a elevilor cu CES integrați în învățământul de masă. Totuși conceptul de consiliere, de cele mai multe ori, rămâne doar la nivel teoretic fiind adesea confundat cu o consiliere informativă, directivă în care consilierul este autoritatea epistemică, iar clientul este executantul. Așadar, ghidată fiind de dorința îmbunătățirii acestei situații am realizat un program de consiliere remedială în vederea creșterii stimei de sine a adolescenților cu deficiențe mintale ușoare din școlile incluzive*

Abstract. *By focusing on the study, this paper aims to identify the need for counseling for students with SEN integrated into mainstream education. However, the concept of counseling, in most cases, remains only at the theoretical level being often confused with an informative counseling, a directive in which the counselor is the epistemic authority and the client is the executor. Therefore, guided by the desire to improve this situation, we developed a remedial counseling program in order to increase the self-esteem of adolescents with mild mental disabilities in inclusive schools.*

Cuvinte-cheie: *consiliere remedială, stima de sine, deficiența mintală, adolescența, școala incluzivă*

Keywords: *remedial counseling, self-esteem, mental retardation, adolescence, inclusive school*

Necesitatea implementării unui program de creștere a stimei de sine la adolescenții cu dizabilități mintale ușoare din școlile incluzive. La nivel macrosocial, persoanele cu deficiențe nu au beneficiat de un real suport în ceea ce privește consilierea, pe de-o parte fiind marginalizați din cauza intoleranței față de deficiența a oamenilor sănătoși, iar pe de altă parte a curențelor materiale (și nu numai) ale familiilor din care acești copii provin. Din fericire, în ceea ce privește consilierea de grup a persoanelor cu CES în țara noastră începând cu anul 2000 a fost lansat la nivel național „un program de integrare și reabilitare în/ prin comunitate a copilului cu deficiență” care a presupus activități de învățare, compensare, integrare, socializare și reabilitare. Sintagma reabilitare bazată pe comunitate accentuează rolul comunității în planificarea, implementarea și evaluarea programelor pentru persoanele cu dizabilități, responsabilizând pentru prima dată nu numai specialiștii, ci întreaga comunitate, implicit persoanele cu dizabilități și familiile acestora. La nivel microsocail, în unitățile de învățământ incluzive procesul de consiliere este realizat parțial, defectuos sau nu este realizat deloc. Deși una dintre atribuțiile profesorului de sprijin / itinerant este consilierea elevilor, a

părinților și a profesorilor, aceasta se rezumă doar la o consiliere informativă motivându-se numărul mic de ore pe săptămână, ziua metodică, întocmirea PIP-urilor care necesită mult timp, colaborare.

Generic vorbind, la persoanele cu dizabilități sentimentul stimei de sine este strâns legat de deficiență, în sensul în care neputința generează scăderea stimei de sine, care la rândul ei se reflectă în reușita integrării școlare și sociale. Pentru a face față problemelor de integrare subiecții au nevoie: să se cunoască mai bine, să-și cunoască limitele și punctele tari, să-și accepte imperfecțiunile/ dizabilitatea, să-și gestioneze propriile sentimente/emoții negative, să dezvolte relații de grup, să fie toleranți cu cei din jur, să comunice asertiv, pentru ca în final să realizeze o racordare la realitate, urmărind scopul final de integrare socio-profesională. Pentru îndeplinirea dezideratelor noastre propunem parcurgerea pe perioada a nouă săptămâni a programului de creștere a stimei de sine. Monitorizarea progreselor în această perioadă se va face prin completarea unui jurnal reflexiv de către participanți cu sprijinul familiei în care se vor nota evenimente/ experiențe din săptămâna care a trecut, în ce măsură au reușit, ce dificultăți au întâmpinat în aplicarea informațiilor, deprinderilor însușite. De asemenea, precizăm că unul dintre motivele pentru care am optat pentru varianta de consiliere de grup este constituit pe baza identificării tendințele antisociale, a unei nevoi comune de interacțiune pozitive ceea ce va potența stima de sine.

Imaginea de sine face referire la imaginea unei persoane despre sine însăși, sub aspect fizic, sociologic sau mental și presupune conștientizarea a "cine sunt eu" și a „ceea ce pot face eu", influențează atât percepția lumii înconjurătoare, cât și a propriilor comportamente. Stima de sine este o componentă fundamentală a sănătății mintale și reprezintă gradul în care persoana se valorizează, e prețuiește pe sine și implică atât component cognitive, cât și afective. Crouch și Straub diferențiază între o stimă de sine bazală, format în urma experiențelor de viață timpurii și o stimă de sine funcțională, dezvoltată mai târziu ca urmare a interacțiunilor cu ceilalți [apud Paloș, R., 2009, p. 26]. Persoana cu stimă de sine ridicată are mare încredere în propriile capacități, se mobilizează mai bine, își asumă, își acceptă riscuri, are o puternică dorință de a reuși, iar succesele îi alimentează continuu încredere. Persoana cu stimă de sine scăzută adoptă strategii de apărare și de evitare a riscurilor și a eșecurilor, limitându-se la situațiile în care se simte în siguranță, cu un risc minim de eșec.

Atunci când ne referim la persoanele cu dizabilități, anumite elemente care intră în structura personalitatii lor – imaginea de sine și stima de sine – capata o importanță deosebită și influențează în mare măsură raporturile cu cei din jur și, nu în ultimul rând, acceptarea de sine. Analizând imaginea de sine a copiilor cu dizabilități pentru mulți dintre ei această componentă a personalității determină un set complex de probleme de adaptare și integrare în mediul social, sentimente de inferioritate, atitudini de evitare, tulburări de comportament, nervozitate exagerată, anxietate, invidie etc. În ceea ce privește relațiile în cadrul grupului aceștia sunt deseori considerați „mascota

grupului”, omul care îndeplinește sarcinile mai puțin plăcute, ceea ce are un impact negativ asupra stimei de sine. Aceasta conduce la comportamente de apărare: fie se interiorizează, se izolează de grup, fie încearcă să-i pedepsească pe ceilalți sau devin (auto)agresivi. La elevii cu deficiență mintală stimă de sine este fragilă, de aceea este necesar să se construiască pas cu pas un plan de consiliere care să-i dea posibilitatea să reușească și astfel să se întărească în fața eșecurilor de integrare.

Procesul de analiză și cunoaștere a personalității indivizilor cu dizabilități ridică o serie de probleme și dificultăți determinate de tipologia tulburărilor și deficiențelor, limitele impuse de gravitatea deficienței, atitudinea și gradul de acceptare față de sine și de către cei din jur. Înclinația spre iritabilitate, furie, tendințele spre stări afective joase, intrinseci stării precare de sănătate, relațiile vulnerabile cu colegii (și chiar cu familia), plasează copilul cu dizabilități în fața unui stres emoțional pe care nu este pregătit să-l gestioneze singur. Avem responsabilitatea, trasată atât prin prisma profesiei, cât și în calitate umană, să fim un real sprijin pentru aceste cazuri. Această propunere de program care vizează consilierea reprezintă o mică verigă din ceea ce ar trebui să reprezinte un efort comun în încercarea de a stinge problemele emoționale cu care subiecții noștri se confruntă (inclusiv cele legate de stimă de sine scăzută) susținut de la nivel individual, familial, până la nivelul comunității românești, pentru multitudinea de copii care se trebuie să facă față aceluiași probleme.

Scopul și obiectivele programului de consiliere. Programul de față își propune consilierea elevilor cu CES (autocunoaștere, autoacceptare, autocontrol, dezvoltarea relațiilor cu ceilalți) în scopul creșterii stimei de sine/ integrării acestora în școlile de masă.

PARTENERI: librării, papetării.

Programul propus va fi pretestat pe un lot inițial de 10 adolescenți cu deficiențe mintale ușoare împreună cu familiile acestora în liceul în care s-a desfășurat investigația noastră. În urma pretestării voi avea datele necesare pentru a decide asupra eventualelor modificări, și implementarea programului va fi extinsă.

Obiectiv general: O1: Creșterea stimei de sine a deficienților mintali integrați în școlile de masă.

Obiective specifice:

- OS1: (Auto)cunoașterea și stabilirea contactelor cu colegii de grup;
- OS2: Identificarea calităților și limitelor personale;
- OS3: Concentrarea asupra realizărilor proprii în detrimentul insucceselor;
- OS4: Înlăturarea credințelor negative despre stima de sine;
- OS5: Recunoașterea, trăirea unor emoții negative în condiții de securitate și analiza unor posibile consecințe;

- OS6: Creșterea gradului de relaționare pozitivă cu grupul;
- OS7: Stimularea cunoașterii de către părinți a propriului copil și a personalității sale în formare.

Metode și tehnici de consiliere:

- *Jurnalul stimei de sine* – este o metodă de înregistrare zilnică a unor declarații corelate cu succesul, calitățile și experiențele pozitive. Jurnalul este util pentru cei care întâmpină dificultăți în generarea gândurilor pozitive. Este proiectat să fie cât mai simplu, menționând în același timp calitățile importante pentru creșterea stimei de sine.

- *Povestea terapeutică* – reprezintă „o tehnică care se adresează intuiției și fanteziei, lărgind spațiul interior al copilului, reprezentând totodată o lecție de viață, potrivit pentru modele comportamentale și valori morale” [3 p. 19].

- *Fișă cognitiv-comportamentală de provocare a gândurilor negative* – reprezintă o metodă prin care consilierul pune la încercare gândurile negative și distorsiunile cognitive și urmărește conștientizarea acestora de către client.

- *Exerciții de consiliere pentru (inter)cunoaștere* – aplicații, jocuri, activități individuale sau de grup, fiind în strânsă legătură cu obiectivul terapeutic urmărit.

- *Tema pentru acasă* – este un exercițiu care fixează și potențează informațiile și abilitățile însușite în cadrul întâlnirilor de consiliere.

- *Adesarea întrebărilor* – principalul instrument utilizat în definirea, clasificarea problemelor și, ulterior, în gestionarea și rezolvarea acestora. În consiliere sunt utilizate întrebări deschise, închise, justificative și ipotetice.

- *Tehnica de relaxare* – este descrisă drept „o tehnică mult apreciată care-i ajută pe subiecți să facă față stresului. Relaxarea reprezintă o metodă de autoreglare care presupune destinderea musculară și calmarea psihică” [2, p. 63-73].

- *Ascultarea activă* – Consilierul susține și încurajează nonverbal (prin postură, privire, mimică, mișcări ale capului, sunete aprobative) ceea ce spune clientul

- *Tehnica de reflectare* – Repetiția ecou – consilierul reia parte din ceea ce spune subiectul, ca un ecou, accentuând elemente semnificative din discursul clienților; – Repetiția pe alt ton – consilierul reia o parte din ceea ce spune subiectul, dar pe alt ton, cu o nuanță de umor.

- *Tehnici de reformulare prin:* – inversiunea raportului figură-fond, reformularea sinteză, reformularea clarificatoare;

- *Parafrizarea* – constă în reformularea spuselor clientului într-o manieră sintetizată integrând anumite cuvinte/sintagme pe care acesta le-a subliniat pe parcursul relatării.

- *Asistarea clientului, observarea* – plan verbal, nonverbal și paraverbal.

- *Furnizare de informații* – ca urmare a identificării nevoilor, intereselor, preferințelor clientului, consilierul îi poate pune la dispoziție un volum de cunoștințe satisfăcătoare și corect.

Structura Programului de consiliere pentru părinții și adolescenții cu dizabilități mintale ușoare:

DURATA PROGRAMULUI: 9 săptămâni

DURATA ȘEDINTELOR: 1 ședință de 40 de minute săptămânal

PARTICIPANȚI: adolescenți cu deficiențe mintale și aduși care interacționează cu adolescenții (părinți/tutori legali/ cadre didactice/ profesori itineranți/de sprijin)

NUMĂRUL PARTICIPANȚILOR: maximum 10 persoane pentru fiecare grup

NEVOI IDENTIFICATE: inadaptare școlară, deficit în comunicare, impulsivitate crescută, anxietate, tendințe depresive, tulburări de comportament, tendințe antisociale, agresivitate, stimă de sine scăzută;

OBIECTIV GENERAL: Creșterea stimei de sine a deficienților mintali integrați în școlile de masă;

METODE ȘI TEHNICI: metode cognitiv-comportamentale, metode umaniste, art-terapie;

ACTIVITĂȚILE PROGRAMULUI DE CONSILIERE:

Săptămâna 1 – Activitatea I – „SĂ FACEM CUNOȘTINȚĂ”

Săptămâna 2 – Activitatea II – „CALITĂȚILE ȘI LIMITELE MELE”

Săptămâna 3 – Activitatea III: – „REALIZĂRILE MELE”

Săptămâna 4 – Activitatea IV: – „SPUNE-MI CĂ SUNT ALTFEL DECÂT CRED EU CĂ SUNT”

Săptămâna 5 – Activitatea V: – “GESTIONAREA EMOȚIILOR NEGATIVE”

Săptămâna 6 – Activitatea VI: – “GESTIONAREA EMOȚIILOR NEGATIVE”

Săptămâna 7 – Activitatea VII: – “UNDE-S MULȚI STIMA CREȘTE”

Săptămâna 8 – Activitatea VIII: – “OXIGENUL STIMEI DE SINE”

Săptămâna 9 – Activitatea IX: – “SUNTEM VALOROȘI” .

Detaliem în continuare două activități din finalul programului de consiliere:

Săptămâna 8 – ACTIVITATEA VIII: – “OXIGENUL STIMEI DE SINE”

Exercițiul 1. Îndrăznește!

Obiectiv: Creșterea gradului de relaționare pozitivă cu ceilalți; *Materiale necesare:* Poveste terapeutică; *Durață:* 40 minute.

Desfășurarea activității: Persoana cu stimă de sine ridicată are curajul de a acționa, de a-și învinge teama de necunoscut. Stima de sine se dezvăluie în acțiune și în confruntarea cu realitatea.

Consilierul spune grupului povestea terapeutică „*Despre curajul de a risca o încercare*” care are drept morală încurajarea acțiunilor. După lectura poveștii se poartă discuții cu privire la importanța, meritele încrederii în sine. La finalul activității consilierul dă temă de lucru pentru acasă, ca până la următoarea întâlnire fiecare elev să îndrăznească să facă o vizită de mulțumire către o rudă/persoană apropiată sau să inițieze unui dialog cu o persoană necunoscută, vecin, coleg de școală cu care nu ai interacționat neavând un motiv anume.

Săptămâna 9 – ACTIVITATEA IX: – “SUNTEM VALOROȘI”. Ședința de consiliere începe prin împărtășirea experiențelor curajoase din săptămâna trecută, consilierul felicită fiecare membru pentru încercările făcute și îndeamnă ca acest exercițiu să fie reluat de către subiecți în mod permanent.

Exercițiul 1. Bancnota mootolită!

Obiectiv: Întărirea stimei de sine; *Materiale necesare:* bancnotă de 10 lei; *Durată:* 40 minute.

Desfășurarea activității: Exercițiul demonstrează participanților că valoarea lor rămâne neschimbată indiferent de modul în care se simt, sau modul în care se percep în comparație cu ceilalți. Se ia o bancnotă, iar membrii grupului sunt invitați să facă orice cu aceasta, atâta timp cât o păstrează intactă în forma ei de bancnotă. Pot călca pe ea, o pot mototoli sau chiar împături de mai multe ori. Bancnota este pasată între membrii grupului până în momentul în care aceasta din urmă ajunge la consilier. Se evidențiază ideea că bancnota valorează la fel de mult – unele s-a putea să fie mai tocite, sau ușor mototolite, altele pot fi noi și curate, dar valoarea este aceeași. Se subliniază că fiecare dintre noi este acea bancnotă – indiferent ce ni s-a întâmplat de-a lungul vieții, valoarea noastră rămâne intactă, chiar dacă ne simțim nevaloroși, oboșiți, fără valoare. *Exercițiu adaptat după Belmont, J., A., 2015, p. 322.*

Considerații finale

Fiind conștientă de importanța pe care o are incluziunea școlară la adolescenții cu CES am accentuat rolul care revine participării active a factorilor educativi și consecințele sale asupra societății și a individului. Sporirea numărului de persoane instituționalizate, asistate social și costurile ridicate pentru sprijinirea acestora sunt tot atâtea motive care m-au determinat să trag un semnal de alarmă asupra consecințelor malintegrării elevilor cu CES în „școlile incuzive”, deoarece în ceea ce privește situația din România ne poziționăm în top-urile celor cu un procent mic de inserție pe piața muncii a acestei categorii defavorizată psihosocial, ca o consecință a neintegrării școlare depline, în toate sensurile și sub toate aspectele ce o definesc. Consider că acest demers științific are un potențial sporit de interes pentru a putea fi implementat în viitor, mai ales ținând cont de faptul că integrarea este o preocupare pe cât de veche, pe atât de actuală pentru specialiști. Subiectul este inepuizabil, cauzele sunt de fapt complexe etiologice, formele de manifestare sunt variate, astfel încât măsurile de acțiune, remediale sunt greu de prescris, atât pentru situații generale, cât și pentru cazuri particulare: copiii cu deficiențe mintale ușoare.

Bibliografie

1. Belmont, J. A. 103 activități de grup. Idei de tratament și strategii practice. București: Trei, 2015.
2. Mărgărițoiu, A. Consiliere pentru persoanele cu dizabilități. Note de curs, 2018.
3. Nelson-Jones, R. Manual de consiliere. Învăță ce spui ca să ajuți. București: Editura Trei, 2009.
4. Paloș, R. Abilitati psihologice: ghid pentru profesor si student. Timișoara: Ed. de Vest, 2009.
5. Vasile, C. Consiliere psihologică. Teorii, strategii și tehnici. Ploiești: Ed. Universității Petrol-Gaze, 2014.

IMPACTUL CLIMATULUI EDUCAȚIONAL FAMILIAL ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A COPILULUI: ABORDĂRI TEORETICE ȘI STRATEGII DE INTERVENȚIE

VORONIUC Ina, psiholog, grad didactic superior,

Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes Saavedra”, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. *Familia are calitatea unică de a influența cele mai variate domenii ale vieții copilului. Deficitul de comunicare cu părinții, insuficiența de contacte emoționale au o influență directă nu numai asupra dezvoltării fizice, dar și în dezvoltarea emoțională, cauzând formarea prematură a componentelor negative ale personalității. Lucrarea pune în evidență impactul pe care îl are climatul familial asupra afectivității copilului cât și propune părinților modalități de intervenție în profilaxia și remediarea tulburărilor emoționale.*

Abstract. *The family has the unique quality of influencing the most varied areas of the child's life. Deficient communication with parents, insufficient emotional contact have a direct influence not only on physical development, but also on emotional development, causing the premature formation of negative components of personality. The paper highlights the impact that the family climate has on the child's affection and proposes to parents ways to intervene in the prophylaxis and remediation of emotional disorders.*

Cuvinte-cheie: *climat familial, competențe emoționale și sociale, metode de intervenție.*

Keywords: *family climate, emotional and social skills, methods of intervention.*

Tot mai frecvent, rolul afectivității în formarea personalității copilului devine subiect de cercetare. Contribuții valoroase în acest domeniu au adus savanții C. Sherrington, 1900; W. Cannon, 1915, 1927, 1931; L. S. Vîgotski, 1983; S. L. Rubenștein, 2000; V. Pavelcu, 1967, 1972; P. Popescu-Neveanu, 1995; U. Șchiopu, 1987; E. Macovei, 1997; I. Racu, 1995 ș.a. Inteligența emoțională sau competențele emoționale sunt absolut necesare, conform multor studii (Eisenberg, Fabes, Murphy, 1996; Squires, 2003; CMHFAN, 2001; Stefan, Kalllay, 2007; Blair, 2002) în atingerea scopurilor sociale, în relaționarea interpersonală, în obținerea multor beneficii în planul relaționării sociale. Goleman (1998) și Mayer, Salovey & Caruso (1998) au pus bazele conform cărei inteligența emoțională este cel mai puternic predictor al performanței în muncă și al dezvoltării competențelor profesionale.

Un argument al necesității de a aborda acest subiect reiese din observațiile noastre asupra creșterii numărului de elevi în instituție cu abateri în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală - în special, evoluarea agresivității în rândurile minorilor, intensificarea

manifestărilor de anxietate, neîncredere în sine, epuizarea forțelor fizice și intelectuale, creșterea numărului de adolescenți cu boli somatice.

Problemele cu care se confruntă părinții de asemenea sunt multiple și complexe: frecvența crescândă a concubinajelor, creșterea numărului divorțurilor, opțiunea unor femei de a avea un copil în afara căsătoriei, insecuritatea socială, situațiile limită, conflictualitatea frecventă între soți, migrația peste hotare, etc. Acestea la rândul său au ca urmare sporirea numărului de copii privați de afectivitate, dragoste, grijă și protecție parentală. Din observațiile efectuate de noi asupra elevilor cu insucces școlar, celor care prezintă sindromul hiperactiv, cu comportament opozant, comportament agresiv etc. pe primul plan se atestă și o competență scăzută a părinților în educația copilului, o mare parte din părinți nu au consultat sau refuză să consulte un psihiatru, psiholog, chiar dacă au observat anumite devieri în dezvoltarea copilului. Mulți părinți consideră unele abateri în dezvoltare ca ceva temporar, legate mai mult de particularitățile unei perioade de vârstă sau de criză, care fiind ignorate, în timp, duc în consecință la tulburări semnificative.

Scopul acestei lucrări este de a pune în evidență rolul primordial al familiei în dezvoltarea inteligenței emoționale a copilului, impactul pe care îl are climatul familial asupra afectivității copilului cât și de a propune părinților modalități de intervenție în profilaxia/remedierea tulburărilor emoționale.

Educarea părinților în vederea educației corecte a copilului, informarea lor despre specificul particularităților psihice, emoționale și comportamentale ce au loc la diferite perioade de vârstă, ar facilita menținerea sănătății a copilului, va contribui la crearea condițiilor de dezvoltare normală, păstrarea regimului de muncă și odihnă al minorului [11]. În linii generale, inteligența emoțională reprezintă abilitatea unei persoane de a conștientiza, a accesa și genera emoții și de a-și asista propriile gânduri, de a înțelege emoțiile și cunoștințele emoționale și de a-și controla reflexiv propriile emoții precum și de a promova dezvoltarea intelectuală și emoțională. (Mayer & Salovey, 1997).

Un motiv stringent pentru care a crescut tot mai mult interesul pentru dezvoltarea și implementarea programelor de educație emoțională, este atestarea faptului că abilitățile emoționale și sociale ale copilului reprezintă factor primordial de obținere a succesului academic. Prin urmare, dezvoltarea QE este noua formulă a succesului, idee susținută de Goleman D. (2007), Albu G. (2009), Cojocaru V. (2003), Cosnier J. (2003) etc.

Modelele de conduită oferite de părinți, calitatea afectivă a căminului familial creează condiții favorabile pentru formarea și afirmarea unei personalități, apte a se integra eficient în societate, respectând normele și legile acesteia. Rolul familiei ca principal mediu de dezvoltare a personalității copilului este foarte important încă din etapele timpurii ale evoluției sale și continuând până la sfârșitul adolescenței, când această dezvoltare ajunge la maturitate, căpătând un caracter stabil.

Influența familiei asupra personalității copilului se exercită pe trei căi principale: prin educație explicită, intenționată, prin transmiterea unor modele de valori, de atitudini și comportamente și prin climatul familial. Acțiunile enumerate se realizează diferit, de la familie la familie, în funcție de variabile ca: tipul de familie, statutul socio economic și cultural, tipul de disciplină parentală, unele caracteristici psihopatologice ale părinților etc.

Din observațiile efectuate de noi în ultimii trei ani asupra elevilor din grupul de risc, (elevi cu comportament opozant, agresiv, conflictogen, anxios etc.) pe primul plan se atestă o competență scăzută a părinților în educația copilului. În general s-a putut observa că părinții nu conștientizează pe deplin modul în care climatul familial îi afectează pe copii, ei considerând că dacă condițiile materiale sunt asigurate, celelalte rămân în competența școlii. O bună parte din părinții care întâmpină dificultăți de relaționare cu copilul frecvent au refuzat sau ignorat adresarea la psiholog, chiar dacă au observat sau au fost informați despre unele abateri în comportamentul copilului.

Pentru a determina rolul structurii familiei și climatului ei afectiv în formarea și dezvoltarea personalității copilului, prezentăm pe scurt datele examinărilor efectuate pe parcursul anului de învățământ 2020-2021 pe un lot de 75 de copii din grupul de risc și selectiv a celor care s-au adresat după suport psihologic în această perioadă de timp. În funcție de obiectivul enunțat am ales o serie de metode și instrumente care să examineze cât mai autentic variabilele supuse cercetării: observația, convorbirea, ancheta de determinare a tipului de agresivitate predominant la elevi, tehnici de studiere a stării de nervozitate, tehnica de studiere a autoaprecierii (Dembo-Rubisntein), chestionare de identificare a nivelului anxietii (Philips, ș.a), desenul familiei în acțiune (KFD – Kinetic Family Drawings R. Burns, H. Kaufmann), testul omulețului (Goodenough), testul „Omul sub ploaie”, „Animalul inexistent”, testul arborelui (Koch–Storra), testul Rozenzweig, metoda Rene Jili, testul fabulelor Düss etc.

Conform rezultatelor obținute 75% din copiii ce manifestă stări anxioase, nervozitate accentuată, fobii, potențial agresiv, frustrare și alte tulburări de afectivitate provin din familii socialmente vulnerabile, ceialți – din familiile cu o pregătire precară în educația copilului. În aceeași ordine de idei, am constatat că acești copii sânt mai interiorizați, întâmpină mai multe dificultăți în respectarea disciplinei școlare și familiale, manifestă mai frecvent simptome psihosomatice (dureri stomacale, cefalee, migrene), se simt mai frustrați decât copiii din familiile organizate, familiile în care se pune accent pe importanța afectivității copilului.

Desenele copiilor din familiile cu problemele enumerate denotă inadaptare școlară și socială, anxietate sporită, impulsivitate, introversiune, agresivitate, conflicte interne. Aceste manifestări se adevăresc, observând comportamentul copiilor în timpul lecțiilor, pauzelor. Un procent considerabil din acești copii dezvoltă comportament dependent de fumat, computer, cât și tulburări comportamentale latente (lenevie, iresponsabilitate, minciună, furt episodic etc.). Având un prag

foarte scăzut la frustrare, se simt mereu nedreptățiți sau în pericol, au dificultăți mari în controlul furiei și în găsirea de soluții nonagresive în situațiile conflictuale. Adesea ceilalți copii îi evită sau le răspund tot cu ostilitate, mărindu-le astfel percepția ostilității celor din jur și întreținându-le astfel comportamentele maladaptative.

Generalizând rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor, convorbirilor, trainingurilor desfășurate cu părinții elevilor din grupul de risc putem afirma că cele mai acute probleme educative, culminând cu eșecul școlar provin din absența sau ignorarea atenției părinților față de dezvoltarea și supravegherea copilului, dar în deosebi datorită carențelor afective întâlnite în familiile actuale: ignorarea stărilor emoționale ale copiilor, manifestarea disprețului, lipsei de respect față de sentimentele copilului (se interzice orice manifestare a supărării copilului și se pedepsește frecvent chiar și cel mai mic semn de irascibilitate), măsurile de severitate excesivă cu reprimarea oricărei libertăți și inițiative (critică cronică, neîncredere în forțele copilului), aplicarea unor pedepse iraționale și disproportionale (educă supunerea prin frică, pedeapsă), neasumarea responsabilității pentru eșecurile sale și a copilului (cel mai frecvent vina e aruncată pe școală, pe partener), indulgența excesivă, așteptări exagerate de la copil și altele. Analizând relația dintre stilul parental și comportamentul social al copilului, am constatat că relațiile permissive determină comportamente imprecise, neascultare, încăpățănare; relațiile autoritare se asociază cu egocentrismul, infantelismul în luarea deciziilor, lipsa de inițiativă și respect de sine, iar cele supraprotective tind să ducă la comportamente pasive, dependență, hipersensibilitate și lipsa de reacție.

Astfel, putem menționa că dezorganizarea din familie implică dezorganizarea vieții intime a copilului, lăsând loc unor tulburări ce apar la nivelul personalității. Stresul, surmenajul, unele suferințe în plan personal, fără susținerea psihologică din partea celor apropiați, pot declanșa nevroza, violența, depresia, tentativa de suicid etc. Mulți părinți consideră unele abateri în comportament ca ceva temporar, legate de particularitățile de vârstă sau de criză. Dacă un astfel de comportament durează mai mult de 4-6 luni, părinții trebuie să se adreseze la un psiholog sau psihiatru, pentru a interveni cu alte metode de remediere a abaterilor nedorite (psihoterapeutice, medicale).

C. Horney (1993) presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. În cazul dat, la copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistențe, neajutorării, abandonării, trădării, predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepție, invidie. Observațiile din cadrul consilierilor psihologice ne permit să constatăm că majoritatea părinților care se adresează după suport psihologic tind să ofere din punctul lor de vedere copilului tot ce este mai bun, sunt dornici să-și ocrotească copiii de probleme, traumatisme, etc. Frecvent, însă, se întâmplă că părinții uită de regulile *educației* și devin sclavii celor mici. Totodată, frecvent ei nu acordă atenție deosebită laturii afective a copilului, dificultăților relaționale

pe care le are copilul în colectiv, în familie. Frecvent exprimarea sentimentului de dragoste este înțeles diferit de unii părinți, chiar distorsionat. Indicată ar fi ca în *viața de familie* să existe un echilibru în ceea ce privește educația copilului. Niciun părinte nu trebuie să fie excesiv de tolerant, indulgent sau protector. W.W. Wattenberg (1986) consideră că din cauza climatului familial nefavorabil, în deosebi a conduitei parentale hiperpersevere, evoluează diverse tulburări comportamentale.

Reeșind din cele relatate, menționăm ca modalitate eficientă în prevenirea/remedierea tulburărilor emoționale informarea corectă și la timp a familiei atât asupra aspectelor importante referitoare la dezvoltarea normală a copilului cât și asupra atitudinilor corespunzătoare care trebuie avute/afișate față de *copil*. Nu mai puțin important este faptul că părinții ar trebui să-și cunoască și gestioneze corect mai întâi de toate propriile sentimente și emoții. Atunci când părintele își cunoaște propriile sentimente cât mai bine și le poate gestiona în mod eficient, el poate să privească mult mai ușor lucrurile din perspectiva copilului său, să îl înțeleagă și să îl ghideze în a dezvolta și a înțelege relații favorabile cu ceilalți. Prin urmare, se impune o nouă viziune în privința a ceea ce școlile pot face pentru a asigura o formare completă a elevilor care să le permită o mai bună adaptare la realitățile cotidiene. În concepția modernă de educație a copiilor nu se mai poate face o demarcare netă între îndatoririle școlii și cele părintești. Pentru a da roadele așteptate școala are nevoie de sprijinul conștient și colaborarea familiei; familia așteaptă însă de la școală completarea educației de acasă, după norme și metode psiho-pedagogice rigurose concepute și aplicate.

Strategia soluționării situațiilor de impas, în deosebi în familie include mai multe direcții de acțiune educațională asupra copiilor: reabilitare socială, tratament specializat, traininguri psihologice, psihoprofilaxie, psihoterapie etc., direcții de care au nevoie, întâi de toate, părinții, familiile vulnerabile. Fără consiliere psihologică aceste familii posibil ar deveni provocatorii problemelor în dezvoltarea propriilor copii. În această ordine de idei tindem să menționăm că cei mai mulți autori subliniază nevoia de a desfășura *programe de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale* atât la nivelul clasei de elevi sau grupeii de copii cât și la nivelul cadrelor didactice, părinți. Rolul părinților este decisiv în educație, de aceea este bine ca orice părinte să încerce, pe cât posibil, să analizeze situația și abia apoi să acționeze într-un fel sau altul.

Experiențe de valorificare a competențelor emoționale în cadrul familiei:

✓ Interacțiunea zilnică, sistematică cu copilul (numai în așa mod este posibil de a observa orice schimbare a dispoziției, a aspectului fizic, îngrijorările copilului etc);

✓ Întregul proces educativ trebuie condus cu grijă și caldă afecțiune pentru copil și în concordanță cu etapa de dezvoltare în care se află el, fără a-l solicita prea de timpuriu cu lucruri ce nu sunt pe măsura forțelor sale, oferindu-i și cerându-i numai ce nu-i depășește capacitatea de înțelegere;

✓ Oferiți căldură sufletească, structurare și practici pozitive de disciplinare. Folosiți compromisul și negocierea în locul atacurilor verbale, fizice;

✓ Implicarea de la vârsta timpurie în conversațiile cu copilul discuții despre emoții, descriere a emoțiilor, (este necesar ca copilul zilnic să fie întrebat cum se simte, ce a făcut, ce obstacole a întâlnit pe parcursul zilei). Copiii care își înțeleg mai bine stările emoționale sunt capabili să relaționeze eficient cu cei din jur și să acționeze corect atunci când trec prin anumite probleme;

✓ Este important să îi învățați pe copii să reacționeze adecvat emoțiilor, ținând cont de ceea ce simt ei și respectând sentimentele celorlalți. Așadar poți să plângi când ești trist, să râzi când ești vesel, să cauți protecție dacă îți este frică, dar este interzis să lovești pe cineva când ești furios, stresat. Învățarea autocontrolului și asertivității este cel mai recomandabil;

✓ Învățați copilul cum să-și conducă frustrările; supărările, furiile etc. Luați în serios sentimentele copilului și încercați să înțelegeți ce anume îl nemulțumește și îl ajută să găsească căi pozitive de calmare a emoțiilor;

✓ Încurajați copiii să participe la activități extracurriculare (cursuri de balet, pictură, dans, sporturi etc.). Aceste activități frecvent îl ajută pe copil să se împrietenească mai ușor cu alți copii, să-și exprime mai ușor emoțiile și părerile, să-și definească propria personalitate și să-și consolideze și îmbunătățească o multitudine de abilități sociale;

✓ Acordați atenție atitudinilor pozitive ale copiilor. E bine să le comunicăm acceptul nostru în fiecare zi. Copiii, în special cei cu dificultăți, trebuie să știe că-i iubim, chiar și când nu le aprobăm comportamentul. Când copilul greșește trebuie să fim atenți și să dezaprobăm comportamentul și nu persoana. Copiilor nu ar trebui să li se spună niciodată: „Ești un copil rău!” Putem condamna acțiunea, dar nu personalitatea copilului în ansamblu;

✓ Aplicarea recompenselor raționale pentru întărirea comportamentelor pozitive; înlocuirea recompenselor materiale cu cele sociale, focalizarea (cu ajutorul adulților) pe sentimentul de “satisfacție” la împlinirea unei sarcini, astfel dezvoltând copiilor motivarea intrinsecă și perseverența de care vor avea nevoie în viața adultă;

✓ Fiți atenți la sentimentele de gelozie și rivalitate dintre frați. Apreciind prea des realizările unui copil acesta se va simți în curând superior fratelui sau altui copil din casă. Încurajați în mod egal realizările fiecărui copil și subliniați faptul că fiecare este unic în felul lui, cu calitățile și defectele sale;

✓ Rezervați-vă în fiecare zi timp pentru a reveni la o stare de echilibru și relaxare din punct de vedere fizic și psihic. Dacă veți învăța arta relaxării, veți constata că aceasta vă permite să acceptați și înfrunțați mai ușor situațiile tensionate din mediul familial și cel profesional, etc;

✓ Asumarea responsabilității propriilor trăiri afective. Aceasta nu înseamnă resemnare/pasivitate față de emoții, ci deschidere față de cele plăcute, și față de cele neplăcute.

Conștientizarea emoțională activă înseamnă să trăiești experiența prezentă și nu ceea ce ai simțit în trecut;

✓ Participați la întâlniri, discuții de grup, workshopuri, discuții online, pe tema dezvoltării sociale și emoționale. Informați-vă despre resursele existente (serviciul de asistență psihologică a instituției de învățământ unde studiază copilul, centre pentru educație emoțională și socială, cărți, reviste de specialitate, pliante, cursuri de formare) pe tema respectivă.

Experții recomandă cadrelor didactice, psihologilor școlari, părinților să dezvolte oportunitățile educaționale în domeniul socio-emoțional, pentru că, astfel va crește capacitatea elevilor de a învăța, vor primi instrumente prin care pot aspira la realizări personale și profesionale înalte și vor fi abilitați să experimenteze și să obțină satisfacții personale.

În **concluzie**, dezvoltând copilului deprinderile legate de inteligența emoțională, atmosfera familială se poate îmbunătăți considerabil, iar copilul va fi mult mai bine pregătit pentru viață. În baza analizei minuțioase a literaturii de profil și a observațiilor, studiilor realizate de noi putem conchide cu certitudine că familia este cea mai în măsură să răspundă nevoilor copilului, afectiv cea mai adecvată trebuințelor lui pentru că numai aceste relații afective și sentimente de dragoste îl fac pe părinte să înțeleagă și să intuiască copilul și starea lui de copilărie.

Bibliografie

1. Azzopardi, G. Dezvoltați-vă inteligența, București, Teora, 2008.
2. Chabot, M. Pedagogie emotionnelle. New York: Psychology Press, 2000.
3. Cheianu, D și al. Necesitățile specifice ale copiilor și vârstnicilor lăsați fără îngrijirea membrilor de familie plecați la muncă peste hotare. Chișinău, 2011.
4. Cojocaru, M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tip. UPS "Ion Creangă", 2010d. 239 p.
5. Goleman, D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2001.
6. Mayer, J., Salovey P. Teoria inteligenței emoționale. București: Ed. All, 1990. 198 p.
7. Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, J.M., Salovey, P., Gil-Olarte P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school, Psicothema, vol. 18, 2006.
8. Roco, M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iasi: Ed. Polirom, 2001.
9. Saarni, C. The development of emotional competence, Guilford Press, Family & Relationships, 1999.
10. Savca, L. Psihologia personalității în dezvoltare. Chișinău, 2003.
11. Segal, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București, 2008.
12. Savca, Lucia. Problema profilaxiei abaterilor în dezvoltarea copilului. Disponibil: https://Ibn.Idsi.Md/Sites/Default/Files/Imag_File/Problema%20profilaxiei%20abaterilor%20in%20dezvoltarea%20copilului.Pdf .