
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



Conferința Științifică Anuală
a doctoranzilor cu participare internațională
„CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”

Volumul II

CHIȘINĂU, 2024

**Recomandat pentru publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice
de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
din 31 octombrie 2024, proces-verbal nr. 3**

Recenzenți:

Guțu Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Necula Gina-Aurora, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea
”Dunărea de Jos” din Galați, România

Redactor științific:

Braniște Ludmila, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea
”Al.I. Cuza” din Iași, România

Redactor: Alexandru Burlacu

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

**Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare
internațională "Cercetare, inovare, dezvoltare"** / redactor științific: Braniște Ludmila ;
comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC)
– . – ISBN 978-9975-46-969-2.

Vol. 2. – 2024. – 440 p. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al
Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez.
paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-
207-3.

37(082)

C 65

**Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă”, din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-4777-1550>

CIORBĂ Constantin, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

AFANAS Aliona, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-6369-0940>

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-3494-6016>

BOROZAN Maia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2704-0304>

BRAICOV Andrei, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-6416-2357>

CIOBANU Valentina, conf.univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7323-6629>

COROPCEANU Eduard, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

CUCER Angela, conf. cercet., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-9304-9791>

CUZNEȚOV Larisa, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-7677-1763>

GARȘTEA Nina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1926-6234>

GHICOV Adrian, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-7369-2583>

GÎNJU Stela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-0673-2099>

GLAVAN Aurelia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

MUSTEAȚĂ Sergiu, prof.univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2206-9298>

PAPUC Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-7231-7432>

RACU Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-8143-4908>

RACU Iulia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

RUSU Elena, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-0801-6451>

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

SANDULEAC Sergiu, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>

SIMAC Ana, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2627-6756>

SOCHIRCĂ Elena, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7716-4842>

SOLCAN Angela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>

ȚĂRNĂ Ecaterina, conf. univ., dr.hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

URSU Valentina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>

VACARCIUC Mariana, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5184-4076>

VÎRLAN Maria, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6843-2609>

BEJENARU Ludmila, prof. univ., dr. hab., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4984-0620>

CURNIȘEV Iurii, conf. univ., dr., Universitatea Națională ”Iurii Fedkovici” din Cernăuți, Ucraina

GHEȚMANENKO Natalia, prof. univ., dr., Universitatea Karlov din Praga, Cehia

GUȚU Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova
<https://orcid.org/0000-0001-5357-4217>

HOLMAN Andrei Corneliu, prof. univ., dr., Universitatea ”A. I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0001-9309-3821>

LAVRINENCO Volodimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina

NECULA Gina Aurora, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România
<https://orcid.org/0000-0001-7151-1471>

PAȘCHEVICI Calina, prof. univ., dr., Universitatea Națională de Tehnologii și Design, Kiev, Ucraina

POPESCU Veronica, conf.univ., dr., Universitatea ”Al.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4545-9849>

POTOP Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, România
<https://orcid.org/0000-0001-8571-2469>

VITCU Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea ”Ștefan cel Mare” din Suceava, România

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Președinte:

CIORBĂ Constantin, prof. univ, dr. hab., Președinte al Consiliului Științific UPS „Ion Creangă”

Membri:

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Științe ale Educației”

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Psihologie”

URSU Valentina, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”

DOLGHI Adrian, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”

CHICU Silvia, conf. univ., dr., șef Secția Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării

BADIA Natalia, specialist principal, Direcția de Comunicare, Imagine și Marketing

Instituțional

MIHAI Cristina, specialist principal, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

MELINTE Victoria, specialist, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

SCHIVU Irina, specialist principal, Școala Doctorală „Psihologie”

CECAN Roman, director Direcția de Tehnologii Informaționale

Responsabil de ediție:

LUNGU Ecaterina, specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

**INFLUENȚE ALE ACTIVITĂȚILOR LUDICE ȘI ALE TERAPIILOR SPECIFICE
ASUPRA DEZVOLTĂRII AFECTIVITĂȚII ELEVILOR CU TULBURĂRI DIN
SPECTRUL AUTIST**

**INFLUENCES OF PLAYFUL ACTIVITIES AND SPECIFIC THERAPIES ON THE
AFFECTIVITY DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS**

Neguțu Veronica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-1154-9000>

Neguțu Veronica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-1154-9000>

CZU: 376.3.015.3

Adnotare

Autismul pare să fie prezent peste tot în jurul nostru, în ultima vreme - în ziare, la TV, chiar și pe afișe. Informațiile arată că, rata prezenței sale este în creștere rapidă și fiecare dintre noi cunoaște deja cel puțin un copil având acest tablou de probleme. Și, întrucât, ultimele noutăți sugerează că, intervenția timpurie este critică pentru succesul recuperării și integrării în societate, părinții copiilor de vârste tot mai mici sunt atenți la eventualele semne de autism, dorind cât mai multe surse de informare.

Provocarea mea, a fost determinată de o experiență reală cu copiii diagnosticați cu autism. Atitudinea de înțelegere a nevoilor reale, individualizate, ale copilului a facilitat un studiu mai profund a acestei problematice.

Înțelegerea lumii sociale solicită următoarele: conștientizarea existenței celorlalți, o dorință de apartenență, de a fi incluși sau de a împărtăși cu alții, o înțelegere a modului cum ceilalți s-ar comporta sau ar răspunde. Când înțelegem că, autismul este o întârziere de dezvoltare și copiii cu autism de multe ori se comportă ca fiind mult mai mici decât vârsta cronologică, suntem la jumătatea drumului spre descifrarea modului în care ei se joacă.

Cuvinte-cheie: poveste socială, joc social, expoziție fotografii, autism.

Annotation

Autism seems to be all around us lately - in newspapers, on TV, even on posters. The information shows that the rate of its presence is increasing rapidly and each of us already knows at least one child with this picture of problems. And, since the latest news suggests that early intervention is critical for the success of recovery and integration into society, parents of children of ever younger ages are attentive to possible signs of autism, wanting as many sources of information as possible.

My challenge was determined by a real experience with children diagnosed with autism. The attitude of understanding the real, individualized needs of the child facilitated a deeper study of this issue.

Understanding the social world requires the following: an awareness of the existence of others, a desire to belong, to be included or to share with others, an understanding of how others would behave or respond. When we understand that autism is a developmental delay and autistic children often behave much younger than their chronological age, we are halfway to deciphering how they play.

Keywords: social story, social game, photo voice, autism.

Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii diagnosticați cu autism, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care desfășoară activitatea și comentează situațiile de joc (loto, domino, cuburi, cărți de joc etc).

Multă lume consideră de la sine înțeleasă abilitatea de a avea atenție distributivă. Pentru majoritatea copiilor cu autism jocul se desfășoară prea repede și ei nu pot ține pasul. Copiii cu autism au nevoie de tot sprijinul posibil pentru a înțelege lumea din care face parte, inclusiv lumea jocului.

O poveste socială este un tip de intervenție prin intermediul căreia se predau copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA) și ADHD conștiința de sine, tehnici de autocalmare precum și abilități de management comportamental.

Ideea poveștilor sociale a fost dezvoltată de către Carol Gray (1991) ca o modalitate de a furniza informații concrete care să ajute la îmbunătățirea "abilităților sociale ale elevilor și la dezvoltarea de către aceștia a unor comportamente adecvate".

O poveste socială utilizează anumite tipuri de propoziții pentru a preda aptitudini sociale. Ea este scrisă pentru un anumit elev într-o situație specifică; în consecință, stilul și conținutul variază în funcție de vârsta elevului și de evenimentul prezentat.

O poveste socială este o modalitate ușoară și eficientă de a preda elevilor modalități de a gestiona situații problemă în moduri adecvate. Situațiile care cauzează dificultăți pentru elevii cu TSA includ tranziția de la o clasă la alta, înțelegerea unor situații sociale cum ar fi jocul în pauză și de igienă personală, cum ar fi efectuarea unui duș zilnic, spălatul pe mâini etc.

Când dezvoltăm o poveste socială, subiectul acesteia este determinat prin observarea copilului și colectarea de informații legate de situația care prezintă probleme. Atunci când este posibil, povestea socială este scrisă cu elevul. În plus, este citită și cu copilul cât de des este necesar și poate fi introdusă în programul său de zi cu zi.

Dacă este necesar, se utilizează imagini, fotografii, pictograme pentru a ajuta creșterea înțelegerii. Se construiește povestea socială din materiale corespunzătoare pentru nivelul de dezvoltare al copilului folosind carton, postere, pagini laminate, etc.

În cazul în care elevul nu pare să răspundă la povestea socială, se adaptează conținutul poveștii și/sau accesul elevului la povestea socială.

Se șterge povestea socială în cazul în care rezultatul dorit este menținut și reintroduci-o, dacă este necesar. Persoanele care prezintă tulburări cognitive și de dezvoltare, tulburări de comportament, cum ar fi TSA sau ADHD întâmpină mari dificultăți în a face față situațiilor neprevăzute, cum ar fi acest episod TV, precum și a altor provocări pe care viața ni le aruncă. Prin urmare, ei devin extrem de supărați când apar modificări în rutină.

Povestirile sociale vizează deficiențele de judecată socială. Metoda este concepută pentru a ajuta copilul să înțeleagă regulile sociale. În povestiri apar propoziții ce învață copilul cum să vadă lucrurile din perspectiva altora, astfel încât, să intuiască gândurile și sentimentele acestora, propoziții descriptive, în care se arată, care sunt personajele, ce anume se întâmplă, unde, când, și de ce se întâmplă și propoziții directive, prin care se sugerează anumite reacții. Într-un raport, se furnizează un ghid de auto-gestionare a comportamentului în situații sociale specifice.

Poveștile sunt narațiuni simple, scurte, realizate la persoana I, care ajută copilul să învețe să reacționeze corespunzător în cadrul unui anumit context, sau în cadrul unei anumite activități. De exemplu, un copil poate fi învățat când să spună "mulțumesc", când să se spele pe mâini, cum să împrumute jucăriile lui și ale altor copii, cum să participe la diferite activități care au loc în clasă.

PRIMII PAȘI PENTRU O POVESTE SOCIALĂ...

Primul pas în scrierea unei povești sociale este identificarea comportamentului țintă.

Scrieți povestea socială având grijă ca vocabularul utilizat să se potrivească nivelului de funcționare/citire pe care elevul îl are. Dacă este posibil, scrie povestea cu elevul.

Formatul utilizat pentru prezentarea poveștii trebuie să se potrivească cu vârsta elevului și nivelul de funcționare.

De exemplu, când scrieți o poveste socială pentru un elev de vârstă fragedă, luați în considerare limitarea numărului de propoziții de la 1 la 3 pe pagină și utilizați un format de tip carte.

În cazul în care scrieți o poveste socială pentru un elev mai mare care are abilități cognitive de nivel mediu sau mai sus de mediu, ia în considerare construirea unei povești pe o bucată de hârtie sau utilizând un singur spațiu format dublu care seamănă cu un eseu.

Dacă este necesar, utilizați imagini, fotografii, pictograme pentru a ajuta creșterea înțelegerii.

Construiți povestea socială din materiale corespunzătoare pentru nivelul de dezvoltare al copilului folosind carton, postere, pagini laminate, etc.

Furnizați o rutină adecvată pentru ca povestea socială să fie citită.

În cazul în care elevul nu pare să răspundă la povestea socială, ajustați conținutul poveștii și/sau accesul elevului la povestea socială.

Ștergeți povestea socială în cazul în care rezultatul dorit este menținut și reintroduceți-o, dacă este necesar. Amintiți-vă că unii elevi pot continua să se bazeze pe o poveste socială pentru o perioadă extinsă de timp.

JOCUL DRAMATIC

Jocul dramatic este începutul comunicării interactive între adulți și copii, încurajând copilul să dezvolte empatia – înțelegerea a ceea ce altă persoană simte. Empatia este foarte importantă, pentru a putea fi conștienți de nevoile altora și pentru a înțelege implicațiile acțiunilor lor.

JOCUL CREATIV CONSOLIDEAZĂ ÎNVĂȚAREA:

- ✓ ascultarea instrucțiunilor;
- ✓ acțiune conform instrucțiunilor;
- ✓ cooperare și comunicare.

Această învățare informală este instructivă și distractivă și dezvoltă:

- ✓ conștientizarea spațiului;
- ✓ vocabularul;
- ✓ controlul fizic și mental;
- ✓ încrederea în sine și încrederea în alții;
- ✓ conștientizarea motivațiilor altor persoane și a diferitelor situații.

FOLOSIREA PĂPUȘILOR ÎN POVEȘTI

Folosirea teatrului de păpuși este un mijloc de dezvoltare a exprimării și a comunicării cu copiii și adulții, în cazul în care există dificultăți în exprimarea verbală directă.

Teatrul de păpuși este integrat, de obicei, în practica stimulării prin teatru și nu este considerată o practică de sine stătătoare

METODA PHOTOVOICE- Expoziție de fotografie

Metoda utilizată în cadrul acestui proiect este exprimarea prin fotografie – photovoice constă în noutatea fotografiilor, poveștilor realizate, astfel în fiecare copil existând o dorință puternică de comunicare.

Prin această metodă se creează o experiență autentică și captivantă, bazată pe puterea vizuală a imaginilor. Fotografiile vorbesc de la sine. Prin intermediul fiecărei imagini, intrăm în lumea sensibilă și creativă a copiilor, această formă de comunicare va fi la fel de bogată și convingătoare precum orice cuvinte ar putea fi. Expoziția de fotografii îndrăznește să aducă în prim-plan viziunea unică și sensibilitatea artistică a copiilor cu autism, oferind privitorilor o incursiune captivantă în lumea lor interioară. Fiecare fotografie este o mărturie a modului în care acești copii percep și interacționează cu mediul înconjurător, aducând în lumină nuanțe și detalii adesea trecute cu vederea de ceilalți.

Se va observa:

- Texturi și Detalii: Fotografiile surprind adesea detaliile minore ale obiectelor sau ale mediului înconjurător, evidențiind sensibilitatea lor la texturi și modele.
- Culori și Contrast: Expresia creativă se manifestă și prin alegerile de culori și contrast, oferind o perspectivă unică asupra preferințelor vizuale ale copiilor cu autism.
- Comunicare Nonverbală: Fotografiile pot fi o formă de comunicare nonverbală puternică, oferind o fereastră către lumea interioară a copiilor cu autism și modul în care ei văd și simt lumea.
- Perspective Unice: Unele fotografii pot surprinde unghiuri neobișnuite sau perspective neașteptate, reflectând modul în care acești copii se apropie de lumea din jurul lor.

Scopul Expoziției: Expoziția nu doar aduce în atenție talentul artistic al copiilor cu autism, dar și încurajează empatia și înțelegerea față de experiența lor unică. Copiii implicați în proiect sunt beneficiari ai Centrelor Școlare pentru Educație Incluzivă din județul Constanța.

Bibliografie

1. GHERGUȚ, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Iași: Ed. Polirom, 2006.
2. GHERGUȚ, A., Cozma T. Introducere în problematica educației integrate. Iași: Ed. Spiru Haret, 2000.
3. GHERGUȚ, A., NEAMȚU, C. Psihopedagogie specială. Iași: Ed. Polirom, 2000.
4. IUCU, R. Instruirea școlară. Iași: Ed. Polirom, 2001.
5. JINGA I., ISTRATE, E. Manual de Pedagogie. București: Ed. ALL, 2006.
6. PAUNESCU, C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1976.
7. PĂUNESCU, C.; MUȘU I., Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal. București: Ed. Medicală, 1990.
8. POPOVICI, D.V. Adaptarea curriculară și planul de intervenție individualizat pentru copiii cu CES. În: Societate și handicap, nr. 2, 1999, p. 42-46.
9. POPOVICI, D.V. Elemente de psihopedagogia integrării. București: Editura Pro-Humanitate, 1999.
10. POPOVICI, D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii deficienți mintal. București: Ed. Pro-Humanitate, 2000.
11. POPOVICI, D.V. Introducere în terapia ocupațională. București: Ed. Pro-Humanitas, 2000.
12. POPOVICI, D.V., RACU A., CREȚU V., DANI A. Intervenția recuperativ terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple. Chișinău: Ed. Ruxandra, 2009.
13. POPOVICI, D.V. Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbal. București: Editura Universității, 2016.
14. PEETERS, T.H. Autismul. Teorie și intervenție educațională. Iași: Editura Polirom, 2009.
15. POTOLEA D., NEACȘU I., RADU, I.T. Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii. SNEE, 1996.
16. RADU G. Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal. București: Ed. ProHumanitate, 2000.

ARTELE VIZUALE RESURSE DIDACTICE PENTRU O ȘCOALĂ A VIITORULUI

VISUAL ARTS TEACHING RESOURCES FOR A SCHOOL OF THE FUTURE

Nour Apostol Zinica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-6766-9251>

Nour Apostol Zinica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-6766-9251>

CZU: 37.025+004

Adnotare

Această lucrare investighează adaptarea educației artistice în contextul digital, evidențiind modul în care tehnologia revoluționează accesul și creația artistică, aducând noi provocări și solicitând abordări pedagogice inovatoare. Este discutat impactul digitalizării, inclusiv creșterea accesibilității, apariția artelor digitale și a noilor instrumente creative, precum și importanța adaptării curriculumului pentru a încorpora aceste modificări. Abordările pedagogice moderne, precum învățarea bazată pe proiecte, sunt esențiale pentru a stimula creativitatea și gândirea critică a elevilor. Prin studii de caz și exemple practice, lucrarea ilustrează modul în care tehnologia și metodele pedagogice contemporane pot îmbogăți educația artistică, subliniind necesitatea unei abordări echilibrate care să valorifice atât inovațiile tehnologice, cât și tradițiile artistice..

Cuvinte-cheie: accesibilitate, arte digitale, pedagogie inovatoare.

Annotation

This paper investigates the adaptation of art education in the digital context, highlighting how technology is revolutionizing the access and creation of art, bringing new challenges and requiring innovative pedagogical approaches. The impact of digitization, including increased accessibility, the emergence of digital arts and new creative tools, is discussed, as well as the importance of adapting the curriculum to incorporate these changes. Modern pedagogical approaches such as project-based learning are essential to foster creativity and critical thinking among students. Through case studies and practical examples, the paper illustrates how technology and contemporary pedagogical methods can enrich art education, emphasizing the need for a balanced approach that capitalizes on both technological innovations and artistic traditions.

Keywords: accessibility, digital arts, innovative pedagogy, artistic education.

Într-o eră marcată de transformări digitale fără precedent, când tehnologia redefineste fiecare aspect al existenței noastre, educația artistică se află la o răscruce de drumuri, străbătută de valuri de inovație și schimbare. Odinioară o disciplină ce valorifica intimitatea gestului uman și materialitatea creației, educația artistică este acum provocată să îmbrățișeze orizonturile nelimitate ale erei digitale. Această tranziție nu este doar o necesitate, ci o oportunitate strălucitoare de a repensa și reînvia modul în care arta este predată, experimentată și împărtășită.

Accesibilitatea sporită este o veritabilă revoluție, democratizând educația artistică și oferind fiecărui elev cheia către un univers vast de cunoaștere și inspirație.

Simultan, asistăm la nașterea și integrarea noilor forme de artă, de la arta digitală la animație, care își revendică locul în curriculumurile educaționale. Instrumentele digitale, precum tabletele grafice și software-urile de editare avansată, deschid noi aveni pentru creativitate, oferind modalități inovatoare de exprimare artistică care transcend limitele tradiționale [4, p. 154].

Pierderea contactului fizic cu materialele artistice tradiționale și potențialul de suprasaturare informațională impun o reflecție profundă asupra modului în care educația artistică poate menține un echilibru între vechi și nou. Profesorii se confruntă cu imperativul adaptării continue, pentru a naviga și integra eficient tehnologiile emergente în practicile pedagogice, fără a sacrifica esența experienței artistice.

Un curriculum inovator care îmbrățișează tehnologia, nu doar ca instrument, ci și ca mediu de explorare artistică, poate deschide drumul către o educație artistică reînnoită. Accentul pus pe dezvoltarea gândirii critice și promovarea creativității este esențial în formarea unei generații capabile să aprecieze și să creeze artă în moduri profund semnificative și sustenabile.

Integrarea tehnologiei în educația artistică nu este un simplu act de adaptare, ci o renaștere, o redescoperire a artei prin lentila digitală. Tabletele grafice, software-urile de editare avansată și realitatea augmentată sunt acum pensulele, dățile și pânzele noii ere, oferind studenților o paletă infinită de posibilități creative. Aceste instrumente digitale permit o explorare fără precedent a expresiei artistice, îndepărtând barierele fizice și deschizând porțile imaginației.

Tehnologia facilitează o interconectivitate globală, transformând învățarea artistică într-o experiență comună, transculturală. Elevii pot acum colabora la proiecte artistice cu colegi din întreaga lume, împărtășind idei și inspirându-se reciproc într-un dialog creativ fără frontiere. Această rețea globală de creativitate deschide drumul către o înțelegere mai profundă și respect reciproc între diversele culturi artistice și tradiții.

Necesitatea de a menține un echilibru între noile mijloace digitale și abordările artistice tradiționale reprezintă o temă recurentă în dezbaterile educaționale. Este vital să cultivăm o apreciere echilibrată pentru ambele domenii, asigurându-ne că tehnologia servește ca un amplificator al creativității, nu ca un substitut pentru fundamentul artistic.

Pe măsură ce navigăm prin această eră digitală, responsabilitatea de a integra tehnologia în educația artistică cade în egala măsură pe umerii educatorilor și ai elevilor. Educatorii sunt chemați să fie mereu în pas cu inovațiile tehnologice, îmbrățișând noi metode de predare care să inspire și să motiveze generația digitală. Elevii, la rândul lor, sunt îndemnați să exploreze aceste noi instrumente cu un spirit critic și creativ, înțelegând că tehnologia este atât un mijloc, cât și un partener în călătoria lor artistică.

Tehnologia și arta se împletesc în moduri din ce în ce mai complexe și creative, platformele și aplicațiile educaționale inovatoare joacă un rol crucial ca instrumente educaționale. Aceste instrumente digitale nu doar că facilitează un acces mai larg la cunoaștere, dar și redefinește modul în care cunoașterea este creată, împărtășită și experimentată. Printre acestea, Adobe Creative Cloud, Canva, Tinkercad și Scratch se disting ca fiind unele dintre cele mai influente și accesibile resurse pentru elevi și profesori deopotrivă.

Adobe Creative Cloud reprezintă o suită extensivă de aplicații de design grafic, editare video, design web și fotografie, oferind studenților și profesioniștilor unelte necesare pentru a aduce la viață viziunile creative. De la Photoshop, care permite manipularea imaginilor în moduri aproape nelimitate, la After Effects, care transformă ideile în animații captivante, Adobe Creative Cloud este esențial în educația artistică contemporană. Studenții învață nu doar fundamentalele designului, ci și cum să comunice vizual într-o lume în care imaginea este limba universală.

Canva a schimbat jocul designului grafic făcându-l accesibil oricui, democratizându-l, indiferent de nivelul de experiență. Cu o interfață prietenoasă și mii de șabloane pre-construite, Canva încurajează explorarea designului și exprimarea creativă fără necesitatea unor abilități tehnice avansate. În educație, acesta servește ca un instrument excelent pentru proiecte de grup sau individuale, de la prezentări vizuale până la materiale de marketing pentru evenimente școlare, cultivând abilități de design care sunt valoroase atât în context academic, cât și profesional.

Tinkercad, un program simplu de modelare 3D [6], introduce studenții în lumea designului și printării 3D. Prin crearea de modele digitale care pot fi transformate în obiecte fizice, Tinkercad deschide un univers de posibilități în educația STEM și artistică. Elevii pot experimenta cu concepte de geometrie spațială, design de produs și chiar arhitectură, dezvoltând în același timp o înțelegere a procesului de gândire necesar pentru a transforma o idee din concept în realitate.

Scratch: Scratch transformă programarea într-o formă de expresie artistică accesibilă copiilor și începătorilor. Dezvoltat de MIT Media Lab, Scratch permite utilizatorilor să creeze povești interactive, jocuri și animații prin blocuri de cod ușor de înțeles, promovând gândirea logică și creativitatea. În contextul educației artistice, Scratch oferă o poartă către înțelegerea conceptelor de bază ale programării, în timp ce încurajează explorarea narativă și vizuală, dovedind că arta și știința pot coexista în armonie.

Aceste platforme și aplicații nu sunt doar unelte, ci parteneri în călătoria educațională, deschizând uși către moduri noi și inovatoare de exprimare și înțelegere, sunt punțile spre viitor. Prin încurajarea explorării creative și oferind acces la tehnologii avansate, ele contribuie la formarea unei generații de creatori care sunt nu doar consumatori de conținut digital, ci și inovatori și pionieri ai viitorului artistic și tehnologic. Astfel, rolul lor în educația artistică modernă este indispensabil, marcând un pas esențial către pregătirea elevilor pentru un viitor în care tehnologia și arta vor continua să se împlătească în moduri pe care le putem doar începe să le imaginăm.

În contextul evoluției tehnologiei și al platformelor educaționale inovatoare, conceptul de „instalație” în artă câștigă noi dimensiuni și posibilități de exprimare. Instalația artistică, tradițional înțeleasă ca o lucrare de artă concepută pentru a modifica percepția spațială a unui mediu, se transformă sub influența tehnologiilor digitale, oferind artiștilor și educatorilor noi modalități de a explora și de a interacționa cu spațiul, timpul și mediul.

Tehnologiile digitale extind granițele „*instalațiilor*” tradiționale, permițând crearea de medii imersive care combină lumina, sunetul, proiecțiile video și realitatea augmentată sau virtuală pentru a crea experiențe multisenzoriale profunde. Aceste instalații noi, adesea interactive, invită spectatorul să devină parte a lucrării, să interacționeze și să influențeze mediul creat, deschizând discuții despre relația dintre artă, tehnologie și spectator.

Platforme precum Tinkercad și software-uri din Adobe Creative Cloud pot fi utilizate pentru a proiecta și simula instalații artistice digitale, oferind elevilor și educatorilor un laborator virtual pentru experimentare și învățare. De exemplu, Tinkercad poate fi folosit pentru a crea modele 3D ale instalațiilor fizice, permițând elevilor să exploreze și să înțeleagă aspectele spațiale și materiale ale lucrărilor lor înainte de realizarea fizică.

Scratch oferă o platformă accesibilă pentru introducerea conceptelor de interactivitate în instalații. Prin programarea simplificată, studenții pot crea proiecte care răspund la mișcarea

sau la alegerea spectatorilor, integrând elemente interactive în instalații care îmbogățesc experiența artistică și educativă.

Canva poate fi folosit pentru a crea prezentări vizuale și materiale de promovare pentru instalații artistice, permițând studenților și educatorilor să comunice conceptele și procesul creativ din spatele lucrărilor lor unui public mai larg. Aceasta facilitează nu doar vizualizarea, dar și discuția și aprecierea instalațiilor în contexte educaționale și expoziționale. Prin integrarea tehnologiilor digitale, conceptul de instalație artistică se extinde, oferind noi orizonturi de explorare și exprimare. Această evoluție nu doar că redefinesc instalația ca formă de artă, dar și accentuează rolul esențial al platformelor și aplicațiilor educaționale în formarea viitorilor artiști. În era digitală, instalațiile devin spații de întâlnire între artă, tehnologie și educație, stimulând creativitatea și gândirea critică și pregătind studenții pentru un viitor în care granițele dintre real și virtual sunt din ce în ce mai estompate.

Explorarea metodelor pedagogice contemporane care favorizează dezvoltarea creativității, inclusiv învățarea bazată pe proiecte și gândirea critică.

În educația artistică contemporană, abordările pedagogice moderne joacă un rol important în modelarea unui mediu de învățare care să încurajeze dezvoltarea creativității, inovației și gândirii critice. Aceste metode, adaptate la nevoile și interesele studenților din era digitală, pun accent pe experiență directă, experimentare și reflexie, încurajând o învățare profundă și semnificativă.

Învățarea bazată pe proiecte se distinge ca o strategie pedagogică esențială în educația artistică modernă, deoarece implică studenții în proiecte complexe, care reflectă provocări reale din lumea artistică și dincolo de ea. Această abordare încurajează elevii să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, să colaboreze cu colegii și să dezvolte soluții creative la probleme complexe. Proiectele pot varia de la crearea unei instalații artistice interactive, la dezvoltarea unei campanii de promovare folosind instrumente digitale, până la conceperea și implementarea unui atelier de artă comunitar [1, p.397].

Promovarea gândirii critice este esențială în abordările pedagogice moderne, oferind studenților instrumentele necesare pentru a analiza și evalua lucrări de artă, procese creative și informații din diverse surse. În educația artistică, gândirea critică ajută elevii să dezvolte o înțelegere profundă a contextului cultural, istoric și social al lucrărilor de artă, să recunoască și să aprecieze diverse perspective și să formeze judecăți estetice bine fundamentate.

Pedagogia inversată reprezintă o altă metodă inovatoare, inversând modelul tradițional de predare pentru a plasa studenții în centrul procesului de învățare. În loc să primească inițial instrucțiuni directe, studenții explorează noi concepte și idei în mod independent sau în grupuri mici, folosind resurse digitale, după care aduc întrebări și descoperiri în clasă pentru discuții ghidate și aplicări practice sub îndrumarea profesorului. Această abordare încurajează autonomia, curiozitatea și un angajament activ în procesul de învățare.

Integrarea tehnologiei în metodele pedagogice moderne amplifică oportunitățile de învățare și creativitate. Platforme educaționale, aplicații de creație digitală și resurse online permit accesul la o gamă largă de materiale, inspirație și comunități de practică. Tehnologia facilitează, de asemenea, învățarea personalizată și adaptivă, permițând educatorilor să răspundă mai eficient la nevoile individuale ale studenților.

Abordările pedagogice moderne în educația artistică reflectă o viziune integratoare, care valorifică experiența personală a elevilor, menținând însușirea acestora, încurajează

explorarea și exprimarea creativă și dezvoltă competențe esențiale pentru lumea contemporană. Prin adoptarea acestor metode, educația artistică devine nu doar un domeniu de exprimare estetică, ci și un teren fertil pentru dezvoltarea gândirii critice, a colaborării și a inovației, pregătind elevii pentru provocările și oportunitățile unei lumi în continuă schimbare [3, p.69].

Aprofundând teoriile și abordările discutate în capitolele anterioare, acest capitol explorează studii de caz și exemple practice care ilustrează cu succes integrarea tehnologiei și a metodelor pedagogice moderne în educația artistică. Aceste exemple evidențiază modul în care teoria se transformă în practică, contribuind la modelarea viitorului educației artistice.

Studiu de caz 1: Proiectul „Arta digitală în școli”

Un proiect inovator implementat într-o școală de artă și design a fost „Arta digitală în școli”, care a integrat Adobe Creative Cloud în curriculumul său. Elevii au fost încurajați să folosească Photoshop și Illustrator pentru a crea lucrări de artă digitală, explorând în același timp teme sociale actuale. Proiectul a culminat cu o expoziție virtuală, unde lucrările elevilor au fost prezentate comunității largi printr-o platformă online interactivă. Această inițiativă a demonstrat puterea tehnologiei de a extinde audiența pentru arta tinerilor creatori și de a promova dialogul social prin artă.

Beneficiile acestui proiect au fost multiple: elevii au dobândit competențe tehnice valoroase, au dezvoltat o înțelegere mai profundă a rolului artei în societate și au experimentat puterea artei digitale ca mijloc de exprimare și comunicare. De asemenea, expoziția virtuală a oferit o platformă de vizibilitate în era digitală, demonstrând cum tehnologia poate deschide noi căi pentru prezentarea și aprecierea artei. Noile tehnologii de informare și comunicare (NTIC) au potențialul de a contribui la învățare, fiind un „veritabil motor de construcție de sens”. Mesajul audiovizualului trebuie abil integrat într-o strategie didactică activizantă [2, p.334].

Studiu de caz 2: Programul „Gândire critică prin artă”

Un alt exemplu remarcabil este programul „Gândire critică prin artă”, implementat la elevii mai mari. Acest program a folosit pedagogia inversată și învățarea bazată pe proiecte pentru a încuraja elevii să exploreze și să analizeze critic opere de artă contemporană. Elevii au fost împărțiți în grupuri și au primit sarcina de a alege opere de artă, pe care apoi le-au studiat folosind resurse digitale, au creat prezentări video și au organizat sesiuni de discuții în clasă.

Prin acest program, elevii au învățat să aprecieze diversitatea perspectivei artistice și să dezvolte argumente bine fundamentate despre operele de artă alese. De asemenea, prin crearea de conținut digital și organizarea discuțiilor, au dobândit abilități de lider și competențe de colaborare, esențiale pentru succesul în orice domeniu profesional.

Aceste studii de caz ilustrează modul în care integrarea tehnologiei și a abordărilor pedagogice moderne poate îmbogăți experiența educațională în domeniul artei, oferind elevilor oportunități valoroase de a-și dezvolta creativitatea, gândirea critică și competențele sociale. Prin proiecte precum „Arta digitală în școli” și „Gândire critică prin artă”, educația artistică devine un domeniu dinamic și relevant, pregătind studenții nu doar pentru cariere în arte, ci și pentru a fi cetățeni conștienți și implicați în lumea digitală și multiculturală a secolului XXI.

Integrarea instalației ca formă de artă în educația copiilor de clasă primară poate fi o modalitate excelentă de a stimula creativitatea, gândirea critică și colaborarea. Iată un exemplu concret de proiect care ar putea fi realizat cu elevii de clasa primară:

Proiectul „Povești din natură: O instalație artistică”

Obiectivul proiectului: Crearea unei instalații artistice colective de către elevii de clasa primară, inspirată de teme naturale și povești, care să încurajeze explorarea mediului înconjurător, creativitatea și munca în echipă.

Materiale necesare:

Obiecte naturale colectate de copii (frunze, pietre, crengi, flori etc.)

Materiale reciclabile (carton, hârtie, sticle de plastic etc.)

Culori, markere, lipici, sfori

Tehnologie simplă, cum ar fi lumini LED mici, playere audio pentru sunetele naturii

Etapele Proiectului:

Explorarea și colectarea: Copiii sunt încurajați să exploreze natura din jurul școlii sau din parcuri locale, colectând obiecte naturale care le atrag atenția și despre care cred că ar putea povesti o istorie.

Planificarea și proiectarea: În clasă, copiii își împărtășesc găsirile și discută despre poveștile sau temele pe care le pot ilustra prin instalația lor. Împreună cu învățătorul, decid asupra unui concept pentru instalația lor, cum ar fi ciclul vieții unei plante, habitatul unui animal sau un peisaj dintr-o poveste citită recent.

Crearea Instalației: Folosind materialele colectate și reciclabile, copiii încep să construiască instalația, fiecare adăugând elemente care contribuie la tema aleasă. Lumini LED și sunete ambientale pot fi integrate pentru a adăuga dimensiuni suplimentare și a crea o experiență imersivă.

Prezentarea și discuția: Odată finalizată, instalația este prezentată restului școlii și părinților. Copiii sunt încurajați să vorbească despre procesul de creare, despre ce au învățat și cum au colaborat pentru a aduce proiectul la viață.

Reflecția: După prezentare, copiii reflectă asupra experienței, discutând ce le-a plăcut cel mai mult, ce provocări au întâmpinat și ce ar face diferit data viitoare.

Beneficii educaționale:

Creativitate și imaginație: Copiii sunt încurajați să folosească imaginația pentru a transforma obiecte naturale în artă și să gândească creativ despre cum să le integreze într-o poveste vizuală.

Colaborare: Proiectul promovează munca în echipă, deoarece copiii trebuie să lucreze împreună pentru a-și aduce contribuția la instalația finală.

Conștientizare ecologică: Prin folosirea obiectelor naturale și a materialelor reciclabile, copiii învață despre importanța protejării mediului înconjurător și a reciclării.

Gândire critică: Evaluarea și decizia asupra celor mai bune moduri de a folosi materialele colectate stimulează gândirea critică și rezolvarea de probleme.

Reveria creativă: Proiectarea activității într-un scenariu cu succes, în scene care permit desfășurarea imaginației [5, p.328].

Acest proiect nu doar că îmbogățește experiența educațională a copiilor, dar îi și pregătește pentru o abordare multidisciplinară în învățare, îmbinând arta, știința și literatura într-un mod captivant și semnificativ.

Proiectul "Educația artistică în era digitală" aduce în fața unui peisaj educațional în continuă transformare, unde tehnologia și arta se împletesc pentru a deschide noi orizonturi de explorare și învățare. Prin cele cinci capitole parcurse, se explorează impactul digitalizării asupra educației artistice, inovațiile în materie de platforme și aplicații educative, rolul

instalațiilor în arta contemporană, abordările pedagogice moderne și, în cele din urmă, studii de caz și exemple practice care ilustrează integrarea reușită a tehnologiei în pedagogia artistică.

Această abordare evidențiază câteva puncte cheie:

Adaptarea la schimbare este esențială: Educația artistică trebuie să țină pasul cu evoluțiile tehnologice, integrând instrumente digitale inovatoare care pot îmbogăți procesul de învățare și creație artistică.

Echilibrul între tradițional și digital: Menținerea unui echilibru între tehnicile artistice tradiționale și noile metode digitale este crucială pentru a asigura o educație artistică completă și echilibrată [5, p.186].

Dezvoltarea gândirii critice și a creativității: Tehnologia oferă noi modalități de explorare și exprimare artistică, stimulând gândirea critică și creativitatea elevilor.

Colaborarea și interdisciplinaritatea: Proiectele care încurajează colaborarea și îmbină diverse discipline, cum ar fi arta, știința și literatura, pregătesc elevii pentru o lume complexă și interconectată.

Importanța studiilor de caz și a exemplului practic: Exemplele concrete de integrare reușită a tehnologiei în educația artistică servesc drept modele inspiraționale pentru educatorii și instituțiile de învățământ din întreaga lume.

Deci, educația artistică în era digitală nu este doar despre adoptarea noilor tehnologii, ci și despre reinterpretarea rolului artei și al educației artistice în societatea contemporană. Este despre deschiderea unui dialog între trecut și viitor, tradiție și inovație, creând un mediu educațional dinamic care să încurajeze elevii să exploreze, să experimenteze și să se exprime în moduri mereu noi și relevante.

Prin îmbrățișarea acestor provocări și oportunități, putem asigura că educația artistică rămâne vibrantă și semnificativă, pregătind astfel generațiile viitoare pentru o lume în continuă schimbare, unde creativitatea și inovația sunt mai valoroase ca niciodată.

Bibliografie

1. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Ed. Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0
2. BOCOȘ, M.-D., *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Ediția a III-a. Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 428 p. ISBN 978-973-47-0534-4
3. DOORLEY, R. *Să meșterim! Ghid practic pentru micii inventatori*. Iași: Ed. Gama, 2017. 270 p. ISBN 978-973-149-753-2
4. PĂUN, E. *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemice*. Iași: Editura Polirom, 2022. 234 p. ISBN 978-973-46-8934-7
5. PETCU, M. *Psihologia educației pentru domeniul artelor plastice*. Cluj-Napoca: Ed. Albastră, 2009. 439 p. ISBN 978-973-650-260-6
6. <https://www.youtube.com/watch?v=ns2o4Mhx3WY>

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR CREATIVE ALE COPIILOR PRIN ACTIVITATEA DE POVESTIRE ȘI REPOVESTIRE

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVE SKILLS THROUGH STORYTELLING AND RETELLING

Olariu Carmen Daniela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-0376-7853>

Olariu Carmen Daniela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-0376-7853>

CZU: 373.3.025:82-3

Adnotare

Vârsta școlarului mic reprezintă etapa de formare și de optimizare a deprinderilor de comunicare și a capacităților cognitive, de aceea, educarea limbajului are legătură cu implicarea profesorilor din învățământul primar în tot ce ține de educația formativă și informativă a școlarilor. Activitățile realizate în școli îi ajută pe școlari să își dezvolte spiritul de observație, de investigație, le cultivă creativitatea, imaginația, le disciplinează comportamentul și ajută la formarea mecanismelor psihice.

Povestirea are un rol esențial în dezvoltarea vorbirii și a comunicării, deoarece perioada copilăriei nu există fără lumea minunată a poveștilor și a basmelor având rolul de a forma și a informa, copilul asimilând diverse informații, satisfacându-și setea de cunoaștere, stimulându-i imaginația și educându-l moral și estetic.

Cuvinte-cheie: metodă, povestire, limbaj, creativitate, dezvoltare.

Annotation

The age of the young schoolboy represents the stage of formation and optimization of communication skills and cognitive abilities, therefore, language education is related to the involvement of primary school teachers in everything related to the formative and informative of schoolchildren. The activities carried out in schools help schoolchildren to develop their spirit of observation, investigation, cultivate their creativity, imagination, discipline their behavior and help to form psychic mechanisms.

Storytelling has an essential role in the development of speech and communication, because the period of childhood does not exist without the wonderful world of stories and fairy tales and the role of forming and informing, the child assimilating various information, satisfying his thirst for knowledge, stimulating his imagination and educating him morally and aesthetically.

Keywords: method, storytelling, language, creativity, development.

„Hai mai bine despre copilărie să povestim, căci ea este veselă și nevinovată și drept vorbind, acesta-i adevărul.”

(Ion Creangă)

În epoca modernă, literatura pentru copii trezește interesul pedagogilor, literaților și a sociologilor, deoarece conștientizează cât de complexă este aceasta și ce implică, nelimitându-se doar la sfera literară.

Nicolae Manolescu, unul dintre cei mai mari critici ai literaturii românești, a fost cel care a analizat manualele de literatură pentru copii în vigoare la momentul respectiv și a luat decizia că valoarea artistică și valoarea universală sunt cele ce contează și că literatura pentru copii ar trebui resorbită de studiul literaturii în general, fie românească sau străină [1, p. 143].

Acest tip de literatură se adresează atât copiilor, cât și adulților, deoarece, așa cum afirmă și George Călinescu „copilăria nu dispare niciodată din noi, ea constituie izvorul permanent

din care decurg toate meandrele vieții noastre” [2, p. 27]. Aceasta cuprinde creații simple, cu o tematică clară, o structură compozițională bine definită și mijloace de expresie, și răspunde particularităților de asimilare a frumuseților literare.

Literatura pentru copii trebuie să fie inspirată din universul acestor vârste și este necesar să dețină valențe educative și creative, să fie obiectivă și să cerceteze propriul univers de cunoaștere al copilului.

În creațiile de specialitate, tematica este vastă, interesantă și stimulează copiilor curiozitatea, creativitatea, ajutându-i să își creeze o bază de informații despre o anumită temă, specifică vârstei.

Educarea morală, estetică și literară a copiilor este esențială, de aceea prin literatura specifică vârstei, școlarul mic va descoperi lucruri noi despre oameni și societate, deschizându-și mintea, își va îmbogăți vocabularul, iar în momentul în care se vor identifica cu personajul poveștii, vor avea trăiri, emoții și senzații pe care nu le-au mai avut, descoperind elemente ale diferitelor culturi sau ale epocii [3, p. 176].

Copilul epocii moderne, mai informat și mai emancipat decât predecesorii săi, este tradiționalist și „denunță” trecerea literaturii contemporane *„dincolo de jocul gratuit, de gingășia disimulată, de peripeții și năzdrăvănii- în lumea gravă a ideilor și sentimentelor proprii epocii noastre. Revoluționarea genului constă tocmai în această scoatere din inerție și stereotipie, prin dinamizarea și aplicarea lui la viața socială... Nu avem însă nevoie de o literatură uscată, tehnicistă, ci de una valoroasă, de largă fantezie, care să nu anihileze poezia funciară din sufletul copilului, nici joaca, nici gingășia, dar care să întărească valorile sociale civice...”* [4, p. 4].

Dacă ne referim la raportul tematic, realizăm că majoritatea copiilor preferă povestiri despre faună, floră, super eroi, univers la vârsta preșcolară, ajungând la vârsta școlarului mic să iubească basmele (cu speciile apropiate acestuia, și anume fabulele, legendele, baladele și snoavele) cu lumea lor fantastică, cu personaje variate și peripețiile acestora [5, p. 97].

Principalul lucru ce stă la baza operelor pentru copii este sensibilitatea artistică a acestora, iar expresivitatea are un rol fundamental în educația multilaterală și în cultivarea de virtuți alese.

Dezvoltarea educației estetice a copiilor, a gustului pentru frumosul artei, naturii și societății și a imaginației artistice creatoare se realizează cu ajutorul literaturii pentru copii.

Termenul de „povestire” are în limba română două sensuri diferite, și anume:

Procedeu epic, tehnică de narare, cunoscută cel mai des cu denumirea de „narațiune”; Specie a genului epic, de dimensiunea nuvelor, subiectivă, cu un singur fir epic. Prin poveste *„copilul trăiește într-un plan imposibil, o problemă fundamental reală, care confruntă exigențe și valori”* [2, p. 30].

Povestirea are rol formativ-educativ și contribuie la formarea unor caracteristici etice și morale, de aceea acțiunea de povestire-repovestire este fundamentală în dezvoltarea și educarea limbajului și al competențelor creative ale școlarilor mici.

Prin intermediul povestirii, copiii își aleg modele de viață, în ceea ce privește comportamentul și întruchiparea binelui și a răului, având șansa de a se regăsi într-un anumit personaj, precum: zâne, prinți, animale sau alți copii [6, p. 186].

Prin ascultarea de povești, școlarul își antrenează activitatea psihică, capacitatea de memorare, de comparare, de analiză a unor situații diverse și, nu în ultimul rând, atenția, poveștile reprezentând hrana spirituală a școlarului.

Îmbogățirea vocabularului, cultivarea de sentimente deosebite, stimularea creativității și a imaginației și capacitatea de comunicare se datorează poveștilor, deoarece acestea formează plăcerea pentru lectură și fac trecerea de la lumea imaginară la cea reală [7, p. 66].

Fiecare cadru didactic își dorește ca elevii săi să facă din cărți, cei mai buni prieteni pe viață și să îi ajute la dezvoltarea discernământului în alegerea valorilor.

În funcție de categoria de vârstă, activitatea de povestire-repovestire este diferită și stimulează creativitatea școlarilor, repovestirea fiind caracterizată de libera imaginație a acestora.

În funcție de atitudinea părintelui și a cadrului didactic, școlarul poate modifica povestea și acțiunile acesteia, introduce noi personaje și poate propune diferite soluții de rezolvare a unor situații neplăcute, dar în același timp trebuie să fie prezentă succesiunea logică a întâmplării și să se folosească o exprimare corectă, nuanțată [3, p. 75].

Povestirea reprezintă o metodă didactică ce dirijează școlarii către fabulos, imaginar și miraculos și în care elevii intră rapid în lumea basmelor și a fabulelor, încep să iubească legendele și miturile și trăiesc odată cu eroii favoriți acțiunea povestirii.

Analizarea și compararea sunt acțiuni ce pot ajuta copilul să priceapă și să deprindă lucruri noi și, în special, esențialul din acestea, deoarece prin intermediul acestora, elevul descoperă cum poate diferenția binele de rău, frumosul de urât, iubirea de ură, prietenia de dușmănie etc.

Pentru a face mai atractivă această metodă, cadrul didactic poate utiliza materiale ilustrative, precum: filme; desene animate; diafilme; proiecții; imagini; desene; înregistrări sonore etc.

„Povestirea îndeplinește și rolul de integrare socială, de reglementare morală a comportamentului, de călăuză pe calea descoperirii relațiilor interumane” [7, p. 82].

Activitatea de repovestire este cea care ajută elevul să fie în centrul atenției și să fie creativ, de aceea trebuie ca acesta să fie mereu încurajat să povestească independent. *„Formele și mijloacele strategice de înfăptuire a scenariilor didactice pot fi concise terminologice prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu și mod de organizare a activității”* [8, p. 282].

Școlarul mic vede povestirea ca pe o activitate atractivă și distractivă, prin care își mărește orizontul, se orientează cu ușurință și își dezvoltă modul de gândire, limbajul și vocabularul. Fără procesul de povestire, copilul ar putea avea goluri, care ar fi greu de eliminat mai târziu.

Pentru școlari, un punct de plecare pentru deprinderea de exprimare sau comunicare este însușirea vocabularului și a structurilor gramaticale.

Povestirea poate reprezenta pentru învățător un instrument de comunicare, expresiv și cognitiv, ce are valoare etică și estetică.

Stimularea creativă este un instrument care nu poate fi concretizată de la sine, dar care este efectul acțiunilor de formare și al preocupării de a descoperi modalități pentru stimularea elevilor, pentru a le dezvolta intelectul.

Sunt de părere că, doar prin educație, un cadrul didactic poate pune un pilon în formarea personalității unui copil, cu scopul de a-l pregăti pentru viață în general [9, p. 42].

Folosind povestirea și metodele activ-participative, evaluarea este instrumentul cel mai eficient și antrenant, de aceea folosirea metodei povestirii ajută la întipărirea și expunerea cunoștințelor acumulate într-un anumit interval de timp.

Majoritatea copiilor sunt flexibili în gândire, dar există și unii care au o gândire rigidă, lucru ce poate fi bine observat și dedus prin folosirea metodelor activ-participative, succesul actului educativ fiind obținut prin introducerea școlarului în lumea basmelor, o lume cu elemente reale și fantastice, plină de aventuri și prin intermediul căreia se dezvoltă și se educă cel mai ușor limbajul și creativitatea [8, p. 94].

Prin utilizarea metodei povestirii, procesul instructiv-educativ este eficientizat și ajută la o înțelegere mai bună și de durată a conținutului, lectura sensibilizându-i pe copii și ajutându-i să învețe cu ușurință și rapiditate normele etice și morale ce au fost transmise prin aceste povești.

Povestirea trebuie realizată conform procesului instructiv-educativ din învățământul primar, planificarea povestirilor realizându-se eșalonat, pe întregul an școlar, selectarea conținuturilor fiind realizată cu atenție în funcție de competențe și obiective; în schimb, metodele și procedeele utilizate pot fi diferite, în funcție de categoria de vârstă [9, p. 75].

Pentru ca expunerea povestirii să fie expresivă, cadrul didactic trebuie:

- să își modeleze vocea; să schimbe ritmul vorbirii; să accentueze anumite pasaje: să scadă intensitatea vocii: să utilizeze întrebări retorice cu scopul de a atrage atenția elevilor; să creeze dinamism și emoție;

- să facă expunerea la nivelul de înțelegere al școlarilor; să păstreze stilul autorului; să pună întrebări ritmice; să utilizeze un ton și o mimică adecvate.

Prin metoda repovestirii activitatea este centrată pe elev, acesta urmând să prezinte un subiect povestit deja de învățător, cu scopul de a-și dezvolta: capacitatea de exprimare; claritatea vorbirii; corectitudinea în vorbire; coerența vorbirii [10, p. 112].

Este necesar ca un cadrul didactic să găsească și să utilizeze mijloace și strategii eficiente pentru a putea dezvolta personalitatea școlarului, deoarece aceștia sunt diferiți și nu pot fi comparați, de aceea procesul instructiv-educativ este bazat pe cunoașterea personalității elevului și se adaptează în zilele noastre la particularitățile fizice, psihice și la categoria de vârstă a copilului.

Folosirea poveștilor în educarea școlarilor mici are legătură cu necesitatea de a-i crește într-o atmosferă nouă, deoarece sunt vizibile diferențele dintre un copil care se dezvoltă într-un mediu în care contează calitatea și cantitatea vorbelor și un copil cu care nu se comunică mai deloc.

Din momentul în care copilul descoperă lumea poveștilor, aceasta va deveni o necesitate zilnică pentru el atât în mediul academic, cât și în cel familial, deoarece povestirea are caracter formativ și informativ, iar copilul asimilează informații care îi satisfac setea de cunoaștere, îi stimulează imaginația și îl face să asimileze diverse aptitudini de comunicare.

Prin intermediul acțiunii de repovestire, realizată pe grupuri mici de copii, educarea este mai eficientă, pentru că devine un impuls pentru școlari în activizarea lor. Ascultarea de povești și reproducerea acestora ajută școlarii să își întipărească în minte expresii literare noi, să își

îmbogățească lexicul, putând ca pe viitor să fie capabili să se exprime nuanțat prin propoziții complexe. Prin utilizarea explicației pentru descoperirea de sinonime a cuvintelor necunoscute, școlarii pot, pe viitor, să folosească aceste cuvinte în comunicarea proprie [11, p.104].

Psihicul școlarilor este antrenat în timpul ascultării unor povești, deoarece aceștia urmează atent informațiile prezente în povești, memorează, analizează și compară anumite elemente și evenimente și se transpun în personaj, motiv pentru care vârsta școlarului mic trebuie valorificat la cote maxime.

La această vârstă, gândirea este mult mai abstractă și elevul își mărește capacitatea de acțiune a imaginației, aceștia putând să aibă posibilități de transformare diferite ale reprezentărilor, față de vârsta preșcolară.

Poveștile specifice vârstei de 6-10/11 ani abundă în învățături și evidențiază calitățile eroilor pozitivi (indiferent că sunt oameni sau animale), mod prin care ajută școlarii să își formeze personalitatea, atitudinea și să își îmbogățească vocabularul [10, p. 114].

Cu ajutorul poveștilor, elevii își pot dezvolta deprinderi comportamentale, igienice, deprinderea de a asculta sfaturile unui adult și cea de a respecta anumite reguli ce îi sunt impuse.

Un exercițiu important ce poate fi utilizat cu scopul de a dezvolta copiilor vorbirea și comunicarea este folosirea povestirii și a repovestirii la clasă, deoarece ajută la dezvoltarea creativității și imaginației, educă și construiește limbajul și reprezintă un mijloc de a te exprima contextual, jucând un rol esențial în educația morală și estetică, deoarece școlarii tind să își facă un ideal din anumite personaje [10, p. 73].

Estetic vorbind, atitudinile comportamentale ale școlarilor sunt influențate cu ușurință de acest tip de activități, deoarece îi ajută să își lărgască orizontul de cunoaștere, aflând ce este bine și ce este rău, în ce mod se pedepsește minciuna, lăcomia sau trădarea, un exemplu fiind următoarele povești:

„*Fata babei și fata moșneagului*”;

„*Ursul păcălit de vulpe*”;

„*Scufița Roșie*”;

„*Coliba iepurașului*”;

„*Croitorașul cel viteaz*”;

„*Albă-ca-zăpada și cei șapte pitici*” „*Fetița cu chibriturile*” etc.

Alte povești îi învață pe elevi ce reprezintă și alte aspecte, cum ar fi: Ajutorul reciproc; Prietenia adevărată; Dragostea nemărginită a părinților pentru copiii lor; Grijă, bunătatea și sacrificiul părinților; Iubirea dintre frați.

Lucrurile sunt așezate într-o ordine concretă, lucru la care contribuie poveștile, deoarece copiii sunt mult mai atenți să urmărească acțiunea și să descopere punctul culminant al acesteia. Metoda povestirii îi apropie pe copii de diferite domenii ale vieții, de activitate și le dă informații referitoare la anumite fapte și evenimente ce nu pot fi descoperite decât cu ajutorul poveștilor.

Tot prin povestire, școlarul cunoaște structura limbii române, modul de formare a cuvintelor din punct de vedere gramatical, frumusețea și expresivitatea limbajului, lucruri ce îi dezvoltă, pe lângă vocabular, vorbirea și gândirea.

La vârsta școlarului mic, sentimentele de frică, bucurie și iubire sunt experimentate la nivel maxim, de aceea rolul poveștilor este benefic din punct de vedere afectiv, deoarece prin intermediul acestora, copilul nu este expus unor situații dificile sau periculoase. Într-adevăr, există părinți îngrijorați de modul în care copilul este afectat de anumite emoții puternice se sunt provocate de personajele negative ale poveștilor, de aceea, acest gen de copii trebuie să aibă parte de o poveste „mai îndulcită”, dar trebuie ținut cont de faptul că, la un moment al vieții, aceștia vor trebui să dea piept cu anumite evenimente urâte din viață, deoarece aceasta nu abundă doar cu momente plăcute [8, p. 435].

Poveștile ajută copilul să se dezvolte chiar și de la vârste foarte fragede; spre exemplu, un bebeluș care ascultă povești, nu le înțelege conținutul, dar pe parcurs înțelege ce rol are tonația, își dezvoltă limbajul și pricepe modul de creare și semnificația sunetelor.

Poveștile au un rol benefic și în relația dintre părinți și copii, deoarece se realizează o relație specială între aceștia, trăind aceleași emoții, senzații și imaginându-și aceleași scenarii în timpul lecturii. Un alt factor benefic în această activitate este faptul că părinții își vor petrece timpul cu copiii lor și aceștia nu vor mai fi lăsați prea mult timp în fața calculatorului, jucându-se, sau în fața televizorului, uitându-se la desene animate.

„Pentru a avea succes în instrucție, trebuie prefigurat un traseu procedural bine contextualizat și articulat. Strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generalizării învățării, ale schimbărilor de atitudini și conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate” [8, p. 283].

În învățământul primar, povestirea este folosită atât ca metodă de expunere și comunicare cât și ca formă de activitate destinată cunoașterii mediului înconjurător, dezvoltării limbajului, dezvoltării comunicării și educației pentru sănătate, îndrumând școlarii spre alegeri benefice în viață [11, p. 30].

În concluzie, părerea mea este că rolul și importanța folosirii metodei povestirii și repovestirii în învățământul primar ajută la dezvoltarea personalității copilului în mod benefic, cu ajutorul valorilor cognitive și estetice ale poveștilor, iar în cadrul acestora învățătorul acționează asupra dezvoltării vorbirii, îl ajută pe școlar să își dezvolte dorința de a asculta, dar și de a repovesti singur, lucru ce are drept scop exprimarea corectă, expresivă și coerentă a elevilor.

Bibliografie

1. MANOLESCU N. *Istoria critică a literaturii române*. Volumul I. București: Ed. Fundației Culturale Române, 1997. 300 p. ISBN: 973-577-087-3
2. CĂLINESCU G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Minerva, 1986. 1060 p. ISBN: 973-23-0673-4
3. BRATU B., *Preșcolarul și literatura (Studiu și antologie)*. București: Didactică și Pedagogică, 1977. 214 p. ISBN: 821.135.1-93-822
4. ANDRIȚOIU A. *Antologie de poezie canadiană de limba franceză*. București: Minerva, 1976. 366p.
5. GOLU P., VERZA, E., ZLATE, M., *Psihologia copilului*. București: EDP R.A., 1998. 214 p. ISBN: 973-30-3771-0
6. IONESCU M., *Procesul de învățământ, sistem dinamic și complex*. În: *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 240 p., ISBN 973-35-1084-X
7. CUCOȘ C. *Noi direcții în structurarea conținuturilor, perspectiva interdisciplinară și organizarea modulară*. În: *Pedagogie*, Iași: Polirom, 1996. 124 p. ISBN: 973-9248-03-9
8. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN: POL978-973-464041-6
9. DAMȘA I., TOMA-DAMȘA M., IVANUȘ Z. *Dezvoltarea vorbirii în grădinița de copii și clasele I și a II-a*. București: EDP, 1996. 160 p. ISBN: 973-30-4011-6
10. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. București: EDP, 1976. 320 p. ISBN: POL973-460175-X
11. MITU F. *Literatura pentru cei mici - antologie de texte comentate, însoțite de sugestii metodice-Grădiniță- Clasele I-IV*. București: Humanitas Educational, 2005, 206 p. ISBN: 973-689-024-4

EXPLORAREA EXPERIENȚEI DE LECTURĂ ÎN RÂNDUL PREȘCOLARILOR ȘI ȘCOLARILOR MICI PRIN INTERMEDIUL INTERVIULUI DE TIP FOCUS-GROUP

EXPLORING THE READING EXPERIENCE AMONG PRESCHOOLERS AND YOUNG SCHOOLCHILDREN THROUGH FOCUS GROUP INTERVIEWS

Olteanu-Sturza Adelina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0008-8446-9100>

Olteanu-Sturza Adelina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0008-8446-9100>

CZU: 373.2/3:801.7

Adnotare

Această cercetare se concentrează pe explorarea experienței de lectură în rândul preșcolarilor și școlarilor mici prin intermediul interviului de tip focus-grup. Scopul principal al acestui studiu este de a obține o înțelegere mai profundă a modului în care copiii din aceste grupuri de vârstă percep și interacționează cu cărțile și lectura în general. Pentru a atinge acest obiectiv, s-au format mai multe grupuri de focus, în care copiii au fost invitați să discute despre preferințele lor de lectură, experiențele cu cărțile și impactul acestora asupra lor. Cercetarea se concentrează pe identificarea preferințelor de lectură, a momentelor și factorilor care influențează plăcerea sau displăcerea față de lectură la aceste grupe de vârstă. Participanții, selectați din diverse medii socio-economice, au fost implicați în discuții deschise și ghidate de un moderator experimentat. Rezultatele indică o atitudine general pozitivă față de lectură, evidențiind importanța povestirilor interesante și a sprijinului familial în promovarea acestei activități. De asemenea, se subliniază nevoia de a asigura accesul egal la cărți și de a sprijini copiii din medii defavorizate pentru a le dezvolta interesul și abilitățile de lectură. Concluziile oferă implicații practice pentru instituțiile de învățământ, evidențiind importanța promovării lecturii în rândul preșcolarilor și școlarilor mici.

Cuvinte-cheie: experiență de lectură, interviu de tip focus-grup, sprijin familial, acces la cărți, promovarea lecturii.

Annotation

This research focuses on exploring the reading experience among preschoolers and young school children through focus group interviews. The main purpose of this study is to gain a deeper understanding of how children in these age groups perceive and interact with books and reading in general. To achieve this goal, several focus groups were formed, in which children were invited to discuss their reading preferences, experiences with books and their impact on them. The research focuses on identifying reading preferences, moments and factors that influence the enjoyment or dislike of reading in these age groups. Participants, selected from diverse socio-economic backgrounds, were engaged in open discussions guided by an experienced moderator. The results indicate a generally positive attitude towards reading, highlighting the importance of interesting stories and family support in promoting this activity. It also highlights the need to ensure equal access to books and to support children from disadvantaged backgrounds to develop their interest and skills in reading. The findings provide practical implications for educational institutions, highlighting the importance of promoting reading among pre-school and early school age children.

Keywords: reading experience, focus group interview, family support, access to books, reading promotion.

Interviul de tip focus grup este o metodă de cercetare calitativă care implică adunarea unui grup mic de participanți pentru a discuta despre anumite subiecte sau întrebări specifice, sub îndrumarea unui moderator. Scopul acestui tip de interviu este de a obține înțelegeri profunde și diverse despre anumite subiecte, în special în ceea ce privește percepțiile, opiniile, atitudinile și experiențele participanților.

Câteva *caracteristici cheie* ale interviului de tip focus-grup [3, p.225-241]:

Participanți: De obicei, un focus grup este compus din 6 până la 12 participanți. Aceștia sunt selectați pentru a reprezenta diferite perspective sau grupuri demografice relevante pentru subiectul discutat.

Moderator: Un moderator facilitează discuția din cadrul focus-grupului. Rolul acestuia este de a introduce subiectul, de a ghida conversația și de a se asigura că toți participanții își exprimă opiniile și experiențele.

Obiective clar definite: Focus-grupul are un set clar de obiective și întrebări de cercetare. Acestea sunt stabilite în avans și sunt utilizate pentru a ghida discuția.

Discuție structurată: Moderatorul începe de obicei discuția cu întrebări deschise, permițând participanților să-și exprime liber opinii și idei. În timpul discuției, moderatorul poate utiliza întrebări de clarificare sau să încurajeze participanții să dezvolte anumite subiecte.

Interacțiune între participanți: Focus-grupul oferă oportunitatea participanților de a interacționa unii cu alții și de a reacționa la ideile și experiențele celorlalți. Această interacțiune poate genera perspective și idei noi și poate stimula discuții profunde.

Înregistrare și analiză: De obicei, sesiunea de focus-grup este înregistrată pentru a putea fi analizată în detaliu ulterior. Această analiză poate implica identificarea de tendințe, modele și puncte de vedere comune sau divergente.

Confidențialitate: Participanții sunt adesea asigurați de confidențialitatea răspunsurilor lor în cadrul focus-grupului, permițându-le să se exprime liber.

Interviul de tip focus-grup poate fi utilizat în diverse domenii, inclusiv cercetarea de piață, educație, sănătate, politică și multe altele, pentru a obține perspective profunde și variate asupra diferitelor subiecte sau întrebări.

Un interviu de tip focus-grup în experiența de lectură a copiilor se bazează pe mai multe *teorii și abordări din domeniul psihologiei și al învățării* [9]. Aceste teorii furnizează fundamente pentru înțelegerea modului în care copiii își formează și își dezvoltă relația cu lectura și cu cărțile în general. În continuare amintim câteva dintre aceste teorii:

Teoria dezvoltării cognitive: Acest cadru teoretic se concentrează pe modul în care copiii își dezvoltă gândirea și înțelegerea lumii. În cadrul unui focus-grup, se poate explora cum evoluează percepția și înțelegerea cărților pe măsură ce copiii cresc și își dezvoltă abilitățile cognitive.

Teoria socială a învățării: Această teorie subliniază importanța interacțiunii sociale în procesul de învățare. În contextul unui focus-grup, copiii pot discuta despre cum sunt influențați de perechile lor sau de adulți în ceea ce privește lectura și cum își construiesc înțelegerea prin interacțiunea cu ceilalți.

Abordarea constructivistă: Conform acestei abordări, cunoștințele sunt construite activ de către individ în urma experiențelor sale. Într-un focus-grup, copiii pot explora cum își construiesc înțelegerea despre lectură prin intermediul experiențelor lor personale cu cărțile și prin interpretarea lor subiectivă.

Teoria interacționismului simbolic: Această teorie se concentrează pe modul în care oamenii atribuie sens simbolurilor și semnificațiilor sociale. Într-un focus-grup, copiii pot discuta despre semnificațiile pe care le atribuie cărților și personajelor acestora și despre modul în care acestea influențează percepția lor despre lectură.

Teoria motivației intrinseci: Conform acestei teorii, oamenii sunt motivați de plăcerea și satisfacția pe care le obțin din activitățile în sine. În cadrul unui focus-grup, copiii pot exprima ce îi motivează să citească, ce cărți îi atrag și de ce, și cum se simt în timp ce citesc.

Teoria zonei de dezvoltare proximală: Această teorie sugerează că există o zonă de dezvoltare proximală în care copiii pot învăța cel mai bine cu ajutorul altor persoane mai competente. Într-un focus-grup, copiii pot dezvălui modul în care interacțiunea cu adulții sau cu alți copii îi ajută să-și dezvolte abilitățile de citire și înțelegere a cărților.

În ansamblu, aceste teorii și abordări oferă un cadru util pentru înțelegerea modului în care copiii experimentează și percep lectura. Un interviu de tip focus-grup folosește aceste fundamente teoretice pentru a aduna informații relevante și a obține o înțelegere mai profundă a experienței de lectură a copiilor.

Metodologie

Etapele unui interviu de tip focus-grup [5]:

- stabilirea temei de discuție;
- stabilirea structurii grupului și a modalităților de selectare a participanților;
- elaborarea și testarea ghidului de interviu;
- stabilirea datei, locului și pregătirea acestuia pentru întâlnire;
- pregătirea moderatorului, a asistentului de moderator;
- derularea focus-grupului.

Formularea clară a scopului: scopul, obiectivele și finalitatea interviului de tip focus-grup derivă din scopul cercetării realizate. Am dorit să cercetăm nivelul de percepere al poveștilor, cercetarea având ca obiectiv determinarea nivelului de experiență de lectură al copiilor / elevilor, să înțelegem ce îi motivează pe preșcolari și școlarii mici să citească, ce cărți preferă, cum se simt în timpul lecturii etc.

Planificarea interviului: se va alege timpul adecvat interviului, urmărindu-se câteva aspecte: ce problemă cercetăm, de ce am ales această metodă, ce așteptări avem de la acest studiu, ce facem cu rezultatele obținute, ce studiu cantitativ ar putea urma după aplicarea acestei metode calitative etc. Am ales această metodă de colectare a datelor deoarece preșcolarii și școlarii mici nu sunt încă alfabetizați.

Selecția participanților: Participanții au fost selectați dintr-un eșantion diversificat de copii din grădiniță și școala primară, acoperind diferite medii socio-economice pentru a asigura o reprezentare cât mai cuprinzătoare a experienței de lectură a copiilor. Pentru a crea diversitate, grupul trebuie să fie reprezentativ, copiii fiind aleși după anumite criterii: criteriul de gen – băieți, fete, vârsta copiilor, nivelul de trai, criteriul învățării: copii talentați și copii care necesită condiții speciale de dezvoltare. Această metodă o folosim în etapa de constatare și de control ale experimentului.

Formarea grupurilor: Grupurile de focus au fost constituite pe baza vârstei copiilor (preșcolari și școlari mici) și au fost compuse din 8, respectiv 17 participanți pentru a facilita interacțiunea și discuția deschisă. De asemenea, s-a avut grijă ca grupurile să fie echilibrate din punct de vedere al genului, al diversității socio-economice și al diversității culturale.

Ghid de întrebări: Am elaborat un ghid de întrebări care să abordeze aspecte relevante pentru experiența de lectură a preșcolarilor și a școlarilor mici. Întrebările au fost orientate spre preferințele lor de lectură, modul în care percep cărțile, cum își aleg cărțile preferate și ce îi motivează să citească.

Mediu confortabil: Am asigurat un mediu relaxat și prietenos pentru desfășurarea interviului, astfel încât copiii să se simtă în largul lor și să fie dispuși să împărtășească experiențele lor.

Moderarea focus-grupului: Fiecare sesiune de focus-grup a fost condusă de un moderator experimentat în lucrul cu copiii și în conducerea discuțiilor într-un mediu de grup. Subsemnata, în calitate de moderator, am avut rolul de a ghida discuția, de a menține participanții angajați și de a asigura un mediu deschis și non-judecător. Am fost empatică, cu abilități de comunicare eficientă cu copiii, încercând în permanență să facilitez discuția și să mențin viu interesul copiilor.

Conducerea interviurilor: În cadrul fiecărui focus-grup, participanții au fost încurajați să împărtășească experiențele și percepțiile lor cu privire la lectură. Au fost utilizate întrebări deschise pentru a permite copiilor să-și exprime liber opiniile și să ofere exemple specifice din experiențele lor personale.

Observație și înregistrare: Înregistrarea interviului este esențială pentru a captura toate detaliile și nuanțele discuției. În plus, moderatorul observă gesturile nonverbale ale participanților, pentru a înțelege mai bine reacțiile lor.

Desfășurarea interviului de tip focus-grup

Am organizat două interviuri de tip focus-grup cu participarea copiilor de grupă mare și a elevilor din clasele I-IV, de la Școala Generală și Grădinița Română "Lucian Magdu" din Battonya, Ungaria. Dezbaterile au avut loc în aceeași zi, dar la ore diferite și au durat 30 de minute la preșcolari, respectiv o oră la elevi.

Am utilizat un ghid de interviu anterior pregătit care are rolul asigurării continuității discuției și dirijarea acesteia spre atingerea obiectivelor propuse. Pentru a reda informațiile obținute întocmai, fără a le denatura și pentru a facilita interpretarea datelor, am notat răspunsurile participanților, atât în timpul efectiv al discuției, cât și după terminarea focus-grupului.

Organizare:

- Anunțarea interviului,
- Aranjarea mobilierului în cerc astfel încât participanții să se vadă unul pe celălalt. Rolul meu este acela de moderator.
- Pe toată durata dezbaterilor am consemnat răspunsurile copiilor / elevilor, dar am și notat informații despre mimica, gestică și atitudinea acestora.
- Atunci când a fost cazul, am intervenit cu întrebări ajutătoare fără să compromitem atmosfera destinsă în care se desfășura dezbaterile.
- Prima întrebare din interviu are rolul de „spargere a gheții” și deschiderea unor canale de comunicare între participanți.
- Întrebările sunt de deschidere, introductive, întrebări-cheie și întrebări de închidere.
- Întrebările duc către conceptul de experiență; cineva care experiență în lectură ar trebui să reușească și în construcție cvasi-literară.

În continuare enumerăm câteva *cerințe* referitoare la întrebări:

-Întrebările trebuie să fie deschise, lăsându-i pe intervievați să decidă singuri încotro o iau cu răspunsul: *Ce credeți...?, Ce părere aveți...?, De unde...?, Cât de mult...?*

–Întrebările închise nu sunt interzise, dar se recomandă ca ele să fie formulate fie la început, pentru un sondaj (*Câți dintre voi...?, Cine face...?*), sau spre final, printr-o ofertă cu alegere multiplă sau de tip pereche.

Tipologia întrebărilor:

–Întrebări de deschidere: Sunt formulate pentru a facilita prezentarea participanților. Moderatorul va avea grijă să nu permită evidențierea unor diferențe jenante.

–Întrebări introductive: Se adresează pentru a încuraja discuția, a pune în lumină problema.

–Întrebări de tranziție: Se va elucida cum anume văd participanții problema.

–Întrebări-cheie: Conduc studiul spre scopul declarat. Ele sunt punctele nevralgice ale discuției.

–Întrebări de încheiere: Se adresează pentru a afla poziția finală, a rezuma, a vedea dacă mai sunt probleme, în viziunea participanților. [6]

Altă clasificare a întrebărilor folosite în focus-grup[7]:

–Întrebare frontală: adresată tuturor participanților (*Care este cauza....?*);

–Întrebare directă: adresată unui anume participant (*Ce te face să susții că...?*);

–Întrebare inversată (nedirijată): primită de moderatorul grupului de la unul dintre participanți și returnată acestuia (participantul: *Ce se întâmplă dacă...?*; moderatorul: *Tu ce părere ai?*);

–Întrebare de releu și de completare: este o întrebare pe care un participant o adresează moderatorului, acesta repunând-o unui alt participant sau răspunsul la aceeași întrebare este dat prin completare de alți participanți (A: *Nu credeți că...?* Moderatorul: *A a ridicat o problemă foarte interesantă! Ce părere aveți voi despre asta?*);

–Întrebare de revenire: moderatorul pune această întrebare, reluând o părere emisă anterior de un participant, a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment (*A și-a manifestat înaintea părerea că... Cum credeți...?*);

–Întrebare imperativă: se formulează o cerere categorică și necondiționată (*Vă rog să...!, Analizați următoarea situație:...! etc.*)

–Întrebare de controversă: răspunsurile la această întrebare par contradictorii, în situații principale (*Talentul se moștenește sau nu?*)

Analiza datelor

Datele colectate din sesiunile de focus-grup au fost analizate folosind metode de analiză tematică. Au fost identificate teme și modele comune în răspunsurile participanților pentru a obține o înțelegere mai profundă a experienței lor de lectură și a factorilor care influențează această experiență.

Întrebări:

1. Îți plac poveștile?

Toți copiii, preșcolari și școlari, au afirmat cu plăcere că le plac poveștile.

2. Care a fost ultima poveste pe care ai ascultat-o?

"Azorel", "Ursul păcălit de vulpe", "Fluturașul", "Scufița Roșie", "Omul de zăpadă", "Sam pompierul", "Povestea lui Moș Nicolae", au afirmat preșcolarii, iar școlarii: "Scufița Roșie", "Alba ca Zăpada", "Biblia", "Fata cu părul de aur", "Rapunzel", "Peștele și porcul", "Cei trei purceluși", "Micul prinț", "Ariel", "Cartea Junglei", "Regele Leu", "Elsa", "Fenomene ale naturii", "Moș Crăciun", "Cars", "Peter Pan", "Pikachu", "Alba ca Zăpada", "Wednesday".

3. Cine ți-a citit-o sau ți-a povestit-o?

Unii preșcolari au răspuns că mama le citește înainte de culcare, sau le pune pe tabletă și ascultă poveștile la grădiniță. Alții au răspuns că destul de rar le citește mama, mai degrabă le

pune pe telefon. Școlarii au răspuns că ei singuri citesc povești și poezii, 3 copii și scriu poezii simple, fără rimă. Majoritatea au răspuns că citesc în maghiară. Acest aspect este unul firesc, deoarece la școlile bilingve, prima dată copiii învață să citească în limba maghiară. Alți elevi au afirmat că tata și mama le citesc povești seara, înainte de culcare. A fost și un altfel de răspuns: ”Adorm din prima când mă pun în pat și nu mai ascult povești”. La școală, poveștile le citește doamna învățătoare sau sunt proiectate pe televizor.

4. *Ce alte povești cunoști?*

Printre poveștile enumerate de preșcolari au fost: ”Alba ca Zăpada și cei șapte pitici”, ”Scufița Roșie”, ”Cei trei purceluși”, la care școlarii au adăugat poveștile de desene animate ”Bobiță și Buburuză”, Spiderman și Eroi în pijama, pe lângă poveștile clasice ”Ursul păcălit de vulpe” și ”Capra cu trei iezi”.

5. *Cât de des mama îți citește povești înainte de culcare?*

5 preșcolari au afirmat că mama le citește în fiecare seară și doi copii urmăresc poveștile pe telefon. La școală, răspunsurile au fost diferite: o singură fetiță din clasa a treia a afirmat că mama îi citește în fiecare seară o poveste de 3-5 minute, majoritatea copiilor au răspuns că citesc poveștile care fac parte din lecturile obligatorii din care își scriu apoi jurnalul de lectură.

6. *De ce ai dori / nu ai dori să schimbi ca o poveste să fie citită sau povestită?*

Foarte puțini copii au afirmat că le place ca poveștile să fie citite, majoritatea preferă să fie povestite, sau să urmărească povestea pe telefon sub formă de video sau proiectată pe televizor. Au fost și copii care au afirmat că nu le citește mama decât de pe telefon, că nu au acasă cărți de povești.

7. *Ce îți place când doamna educatoare / învățătoare folosește planșe, imagini, filmulețe și alte materiale când vă spune povești?*

La această întrebare, preșcolarii au afirmat că preferă filmulețele cu povești, le place când doamna educatoare folosește planșe când le expune povestea sau când poveștile sunt proiectate la televizor. Au amintit și de teatrul de păpuși, ca formă de prezentare a poveștilor. Școlarii preferă când doamna învățătoare folosește imagini, când poveștile sunt proiectate și sunt expuse pe un ecran mare, le place atunci când sunt ca și film. Cei mai mari citesc singuri poveștile.

8. *Ce preferi: teatrul de păpuși și dramatizarea poveștilor (atunci când și tu poți avea un rol în poveste)?*

Majoritatea copiilor au răspuns afirmativ la această întrebare; doi preșcolari au amintit de teatrul de umbre. Școlarilor le place teatrul de păpuși, de mai multe ori pe an urmăresc piese la școală. Majoritatea au răspuns că le place când ei joacă un rol la nivel de clasă sau când fac parte din cercul de teatru al școlii. La întrebarea: *Ce rol ai dori să ai în poveste?*, am primit următoarele răspunsuri: supererou, eu să am părul lung, să fiu Rapunzel, prințesă, sirenă, prinț, bibilică pentru că îmi plac animalele și că bibilica zboară și eu aș vrea să zbor, porc, un jucător care câștigă, un jucător în Minecraft, Spiderman, creator să creez desene, youtuber, cineva ca să desenez și să pictez, să pot pescui, să fiu o pisică.

9. *Ce personaj bun, pozitiv cunoști?*

Ca personaje pozitive, preșcolarii au enunțat: Scufița Roșie, Azorel, purcelușii, Alba ca Zăpada, Moș Crăciun pentru că dă cadouri, capra cu trei iezi, ursul, prințul, prințesa. Școlarii au afirmat că supereroii, Alba ca Zăpada, Rapunzel, Cenușăreasa, prințesa, Căpșunica, Superman, Scufița Roșie sunt personaje pozitive. O discuție în contradictoriu a fost despre personajul Joker, un băiat s-a identificat cu acest personaj și de mai multe ori l-a amintit, majoritatea băieților au afirmat însă că este un răufăcător, nu este un personaj bun.

10. Poți să îmi spui un personaj negativ, care nu are un comportament bun?

Preșcolarii au afirmat că lupul, vulpea, vrăjitoarele care sunt groaznice, Bruno, mama vitregă, bau-bau reprezintă personajele negative din povești. La școlari, personajele negative au fost următoarele: uriașul, vrăjitoarea, Joker, balaurul, zombi, Grinch, lupul, vulpea pentru că e rea și vrea să îl smecherească mereu pe urs, Irod, copiii arătând cu degetul mare îndreptat în jos că nu sunt personaje bune.

11. Cum îți place să arate poveștile? (grafică, filme, cărți)

Toți preșcolarii au afirmat că preferă poveștile cu imagini, chiar povestea înainte de culcare, preferă să aibă imagini. Școlarii preferă ca o poveste să fie citită din cărți, dar și mai bine, să fie ca și film. Cei mai mari au afirmat că urmăresc poveștile pe Youtube și pe Netflix.

12. Tu ai făcut vreodată o poveste? De exemplu, când ai pus într-o anumită ordine imaginile, sau când i-ai pus cuiva multe întrebări despre o întâmplare?

Majoritatea preșcolarilor au afirmat că nu pot spune povești; un băiețel a povestit "Ursul păcălit de vulpe" pentru că a fost ultima poveste citită de mama lui cu o seară înainte. La grădiniță obișnuim să povestim la Întâlnirea de dimineață ce am făcut în week-end, cu o zi înainte sau în vacanță.

Câțiva școlari au afirmat că ei scriu povești inventate de ei (majoritatea în limba maghiară), cum ar fi: "Pisica și șoricelul", "Porcul și fermierul", "Fata cu părul lung", "Tăietorul de lemne". Majoritatea elevilor au afirmat că le place să povestească părinților sau bunicilor ce fac la școală în ziua respectivă.

13. Cât de lungă să fie povestea pe care ți-o citește cineva?

Unii preșcolari au afirmat că doresc ca povestea să fie foarte lungă, dar majoritatea preferă ca o poveste să fie "mijlocie", nu prea lungă. Cei mari au afirmat că doresc ca poveștile să fie lungi, de 5 ore sau să aibă 200 sau 1000 de pagini, alții să fie citită într-o oră sau două, să aibă 20 pagini. Elevii au afirmat că citesc 5-10-15 pagini pe zi.

14. Despre ce anume crezi tu că se pot scrie povești sau că există povești?

Poveștile sunt în cărți, există povești cu animale, legende, Scufița Roșie, despre Moș Crăciun, Iepuraș, flori, despre orice se poate scrie poveste, au afirmat preșcolarii. La școlari, există povești despre stea, despre cei 3 crai, despre dinozauri, eroi, mașini, povești cu Grinch, roboți, Hello Kitty, cu vampiri, despre animale, poveste de Crăciun, despre Moș Crăciun, cu SpongeBob, povești despre sporturi, cu un prinț care trebuie să treacă prin mai multe încercări. Observăm că în răspunsul copiilor și al elevilor se observă exemplele de povești inspirate din viața lor și din evenimentele care urmează.

15. Care este partea ta preferată dintr-o poveste? Începutul, mijlocul sau sfârșitul?

Preșcolarii afirmă că partea din mijloc este preferată, atunci "când lupul fuge de vânător". Elevii au afirmat că orice poveste începe cu o formulă de început, apoi vine drama, când are loc acțiunea și sfârșitul poveștii, majoritatea preferând mijlocul, acțiunea din poveste.

16. Dacă ar trebui să refaci tu o poveste, de exemplu..., ce parte ai schimba? De ce?

Preșcolarii ar schimba mijlocul poveștii, acțiunea: "Mama îl sună pe vânător care vine și îl împușcă pe lup"; "Dacă lupul nu o mănâncă pe bunicuță, bunica doarme în continuare și pune pietre în burta lupului"; "Dacă ursului nu i-ar fi înghețat coada, atunci el fugea, dar nu mai prindea pește, doar dacă găsește un lemn pe care prinde o ață, ca o undiță"; "Ca ursului să nu îi fie așa frig că face brrr de frig, apă ar trebui să fie mai caldă". Școlarii ar schimba personajele din poveste, în "Capra cu trei iezi", lupul cu baba cloanța, ar schimba comportamentul, omul,

ar schimba ce-i rău cu ce este bun din personaj, polițiștii cu supereroi, să fie polițiști, să fie acțiune mai multă, personajele să poată zbura, purcelușii să fie mai puternici, povestea mai lungă, mai interesantă și cu lucruri bune, nu cu răufăcători, Garfield să nu fie leneș, doar grăsuț, Ariel să fie cu părul lung.

17. Ce poți învăța din povești?

Preșcolarii au învățat din povești că vulpea este foarte rea și vicleană, șireată, șmecheră, nu trebuie să deschidem ușa pentru că ne mănâncă lupul, prințul care este bun câștigă în lupta cu balaurul, se căsătorește cu prințesa și trăiesc fericiți până la adânci bătrâneți. Școlarii au dat răspunsuri mai elaborate, care s-au bazat pe experiența lor de viață: Să nu mai facem rău, să fim mai buni, să fim harnici, să gândim, să o ajutăm pe mama, să fim mai puternici, să îi ajutăm pe bunici, să îi ascultăm, poveștile ne ajută să fim mai deștepti, să învățăm să gătim, să fim mai buni la școală, să învățăm mai mult, să învățăm să citim, dacă citim povești, exersăm cititul, să fim ascultători, să ne comportăm frumos cu prietenii, să o ascultăm pe doamna învățătoare, să împărțim cu ceilalți, să nu uităm, să învățăm mai repede, să putem să îi ajutăm pe părinți.

Interpretarea datelor

Din răspunsurile participanților, s-au evidențiat următoarele:

Identificarea pattern-urilor, teme și modele comune: Identificarea temelor și modelelor comune în răspunsurile participanților oferă o înțelegere mai profundă a experienței lor de lectură. Este important să se identifice tendințe și să se exploreze motivele din spatele acestor modele.

Preferințe de lectură: Interpretarea datelor evidențiază preferințele de lectură ale copiilor, inclusiv genurile preferate, tipurile de povești și personajele preferate. Aceste informații oferă indicii importante despre ce anume îi atrage pe copii în procesul de lectură.

Evidențierea factorilor de influență: Analiza datelor explorează factorii care influențează plăcerea sau neplăcerea copiilor față de lectură. Acest lucru include impactul sprijinului familial, accesul la cărți, calitatea materialelor de lectură și alte aspecte legate de mediul înconjurător al copiilor.

Diferențe socio-economice: Este importantă examinarea modului în care experiența de lectură poate varia în funcție de mediu socio-economic. Interpretarea datelor evidențiază diferențele semnificative în ceea ce privește accesul la cărți, sprijinul familial și alte resurse disponibile pentru copiii din medii socio-economice diferite.

Implicații practice: Interpretarea datelor oferă implicații practice pentru educație și pentru instituțiile de învățământ. Aceste implicații includ recomandări pentru îmbunătățirea accesului la cărți în comunitățile defavorizate, dezvoltarea de programe de promovare a lecturii și încurajarea sprijinului familial în stimularea interesului și a abilităților de lectură ale copiilor.

Implicațiile interviului: Pe baza rezultatelor obținute, au fost trase concluzii și sugerate recomandări. Acestea se referă la îmbunătățirea accesului la cărți în comunități defavorizate, sprijinirea părinților în promovarea lecturii în rândul copiilor și dezvoltarea de programe educaționale care să încurajeze plăcerea și beneficiile lecturii în rândul preșcolarilor și școlarilor mici.

Adaptare continuă: A fost necesară adaptarea ghidului de întrebări sau a metodei de interviu pe parcurs, în funcție de reacțiile și feedback-ul participanților.

Elaborarea raportului narativ: acest document cuprinde pagina de titlu, cuprins, scopul și procedee, rezultate sau constatări, concluzii, interpretări, recomandări, anexe.

Rezultate

Atitudinea față de lectură: Majoritatea participanților au prezentat o atitudine pozitivă față de lectură, exprimând plăcere în timpul interacțiunii cu cărțile și poveștile.

Preferințe de lectură: Participanții au evidențiat anumite preferințe de lectură, inclusiv genuri preferate (povești cu animale, povești de aventură etc.), autori sau serii de cărți preferate.

Impactul ilustrațiilor: Ilustrațiile au fost identificate ca fiind un element important în experiența de lectură, contribuind la atracția cărților și la înțelegerea poveștilor pentru copii.

Momentul preferat de lectură: Participanții au menționat că momentele preferate de lectură includ momentele de citit înainte de culcare, lectura în timpul liber și activitățile de lectură în cadrul grădiniței sau școlii.

Influența mediului socio-economic: S-a observat că accesul la cărți și sprijinul familial în promovarea lecturii au fost esențiale pentru dezvoltarea interesului copiilor pentru lectură. Copiii din medii socio-economice mai defavorizate au avut adesea acces mai limitat la cărți și au fost mai puțin expuși la lectură în comparație cu cei din medii mai avantajate.

Diferențe de gen: În unele cazuri, s-au observat diferențe în preferințele de lectură sau în atitudinea față de lectură în funcție de genul copiilor, deși aceste diferențe pot fi influențate și de alte factori, cum ar fi preferințele individuale și mediul familial.

Concluzii și implicații

Rezultatele acestei cercetări subliniază importanța promovării lecturii în rândul preșcolarilor și școlarilor mici. În special, identifică necesitatea de a oferi acces egal la cărți și de a sprijini în mod activ copiii din medii defavorizate pentru a le dezvolta interesul și abilitățile de lectură. De asemenea, aceste concluzii pot fi utile pentru educatori și părinți în dezvoltarea unor strategii mai eficiente de promovare a lecturii în rândul copiilor.

Prin utilizarea unui interviu de tip focus-grup în experiența de lectură a preșcolarilor și a școlarilor mici, am obținut o înțelegere mai profundă a nevoilor, preferințelor și experiențelor acestora în legătură cu lectura, ceea ce ne va poate ghida în dezvoltarea și îmbunătățirea programelor și resurselor educaționale.

Bibliografie

1. ADLER, K., SALANTERA S., ZUMSTEIN-SHAHA, M. Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*. 2019, vol.18, pp.1–15.
2. ANTONIU, S. *Metode de cercetare în știința comunicării*. Iași: Lumen, 2012.
3. CAREY, M. A. *The Group Effect în Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*, în Janice M. Morse (ed.), *op.cit.*, pp. 225-241.
4. CARTALEANU T. Interviul focus grup în cercetarea pedagogică. *Didactica Pro....* 2014, nr. 2 (84), pp. 23-27.
5. COJOCARU, D. Focus grupul-tehnica de cercetare a socialului. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*. 2003, vol. 1(aprilie).
6. KRUEGER R.A., CASEY M. A. *Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată*. Iași: Polirom, 2005.
7. ORȚAN F. *De la pedagogie la științele educației*. București: EDP, 2007.
8. RODAT, S. *Teorii și modele în asistența socială*, Cernica: Institutul Teologic Adventist, 2016. ISBN 978-606-92269-5-7.
9. SHEARER R.A. *Interviuri: teorii, tehnici, practici*, ediția a 5-a, SUA: Prentice Hall (Pearson Education), 2005.
10. TUELL L. *Socioeconomic Impact on Reading Comprehension*. California State University, Chico: Liberal Studies Capstone, 2021.

STRATEGII DE ACTIVIZARE A CREATIVITĂȚII MUZICALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN VALORIFICAREA JOCULUI DIDACTIC MUZICAL

STRATEGIES TO ACTIVATE MUSICAL CREATIVITY IN YOUNG SCHOOL AGE STUDENTS BY CAPITALIZING ON THE MUSICAL DIDACTIC GAME

Onofrei Cornelia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7977-425X>

Onofrei Cornelia

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7977-425X>

CZU: 373.3:78

Adnotare

Profesorul optează pentru includerea jocului didactic în demersul său educativ deoarece prin acesta elevul rezolvă sarcini cognitive sau formative, își dezvoltă atenția și spiritul de observație, înțelege rolul regulilor și importanța respectării acestora, stimulează motivația și încrederea elevilor, se poate descoperi sau dezvolta potențialul creativ al acestora.

Jocurile muzicale educative au multiple beneficii, în primul rând pentru că ajută la dezvoltarea abilităților cognitive și lingvistice prin recunoașterea sunetelor, ritmurilor și structurilor muzicale, ceea ce duce la dezvoltarea abilităților cognitive și lingvistice. Participarea la jocuri muzicale care implică dans sau folosirea instrumentelor muzicale contribuie la dezvoltarea coordonării și motricității fine și grosiere și încurajează elevii să se exprime liber și creativ prin muzică și dans, pentru a-și transpune sentimentele în joc.

Colaborând la jocuri muzicale de grup, copiii învață să lucreze împreună, să împărtășească idei și să comunice eficient, deoarece muzica este cunoscută că are efecte pozitive asupra stării de spirit și poate ajuta la reducerea stresului și anxietății, contribuind la un mediu de învățare mai relaxat și plăcut.

Cuvinte-cheie: predare bazată pe joc, caracteristici ale jocului, joc muzical, improvizație muzicală, predare integrată.

Adnotare

The teacher opts for the inclusion of the didactic game because through it the student solves cognitive or formative tasks, develops his attention and the spirit of observation, understands the role of the rules and the importance of respecting them, stimulates the motivation and confidence of the students, it is possible to discover or develop the creative potential of them, which can help educate creativity.

Educational music games have multiple benefits, primarily because they help develop cognitive and language skills by recognizing sounds, rhythms and musical structures, which leads to the development of cognitive and language skills. Participating in musical games involving dancing or using musical instruments contributes to the development of coordination and fine and gross motor skills and encourages students to express themselves freely and creatively through music and dance, to translate their feelings into play.

By collaborating in group music games, children learn to work together, share ideas and communicate effectively, as music is known to have positive effects on mood and can help reduce stress and anxiety, contributing to an environment of learning more relaxed and enjoyable.

Keywords: game-based teaching, game features, musical game, musical improvisation, integrated teaching.

Din multitudinea de abordări ale specialiștilor în ceea ce privește jocul didactic și modul în care acesta poate fi folosit eficient în procesul de învățare, se poate contura o perspectivă care poate fi utilizată pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a elevilor.

Combinăția lor poate fi adaptată și integrată în practica educațională pentru a crea un mediu de învățare stimulat și eficient.

Privit prin prisma *teoriei construcționismului* elaborată de Seymour Papert, jocul și construirea activă a cunoașterii sunt strâns legate. Copiii învață cel mai bine atunci când sunt implicați activ în crearea și explorarea conceptelor, iar jocul este un mediu ideal pentru acest proces [6].

Potrivit *teoriei socioculturale* a lui Vîgotsky, interacțiunea socială și participarea în comunitatea culturală au un rol crucial în dezvoltarea cunoștințelor și abilităților. Jocul didactic poate facilita această interacțiune socială și poate oferi copiilor oportunități de a învăța și de a interacționa într-un mediu social și cultural [8].

Kolb prin *teoria învățării experiențiale* subliniază importanța experiențelor practice și a reflecției în procesul de învățare. Prin intermediul jocului didactic, copiii au oportunitatea să experimenteze și să exploreze conceptele într-un mediu sigur și interactiv, iar apoi să reflecteze asupra experiențelor lor pentru a-și consolida înțelegerea [10].

Piaget a subliniat importanța jocului în dezvoltarea cognitivă a copiilor în *teoria învățării prin joc*. El considera că jocul este o modalitate prin care copiii pot explora și înțelege lumea din jurul lor, iar prin intermediul jocului își pot dezvolta abilități cognitive precum gândirea logică, rezolvarea de probleme și înțelegerea conceptelor abstracte [7, p. 32].

Bruner a susținut *teoria învățării prin descoperire*, potrivit căreia învățarea ar trebui să fie un proces activ în care elevii își descoperă singuri cunoștințele. Jocul didactic poate oferi un cadru propice pentru această explorare activă și descoperire, permițând copiilor să își dezvolte abilitățile de gândire critică și de rezolvare de probleme [9].

Aceste teorii și abordări conturează punctul de pornire în ceea ce privește introducerea jocului în demersul didactic, întărit fiind și de părerea lui Cerghit, care consideră că ”o situație de joc se poate converti într-o situație de învățare; elevii pot să fie foarte bine plasați într-o situație ludică cu caracter de instruire” [1, p. 263].

Jocul didactic posedă anumite *caracteristici* distinctive, care îl diferențiază și îi conferă un scop educațional clar. Aceste caracteristici includ:

- scop educativ: un joc didactic este conceput cu un scop specific de învățare sau dezvoltare a abilităților într-un anumit domeniu;
- interactivitate: jocul implică participarea activă a jucătorilor, care trebuie să interacționeze cu elementele jocului pentru a învăța;
- feedback imediat: oferă feedback imediat jucătorilor în legătură cu acțiunile lor, astfel încât aceștia să poată înțelege mai bine regulile de desfășurare sau să-și îmbunătățească abilitățile;
- structură clară: jocul are o structură bine definită, cu reguli și obiective clare, care sunt orientate spre atingerea scopului educativ;
- motivare: jocul stimulează motivația jucătorilor pentru învățare prin intermediul provocărilor, premiilor și a recompenselor;
- adaptabilitate: poate fi adaptat în funcție de nivelul de cunoștințe sau abilități al jucătorilor, pentru a se potrivi nevoilor individuale de învățare;
- colaborare sau competiție: poate promova atât colaborarea între jucători (când se desfășoară în echipe), cât și competiția sănătoasă, în funcție de designul jocului și de obiectivele educaționale;

- diversitate: oferă o varietate de activități sau sarcini pentru a acoperi diferite stiluri de învățare și pentru a menține interesul jucătorilor;

- valorificarea cunoștințelor: încurajează jucătorii să-și construiască și să-și consolideze cunoștințele prin intermediul experiențelor și al interacțiunilor din joc;

- plăcere și distracție: în ciuda scopului educativ, jocul trebuie să fie plăcut și distractiv pentru jucători, astfel încât aceștia să fie motivați să participe și să învețe în timpul jocului.

Ursula Șchiopu și Emil Verza consideră că școlarul mic conferă o atenție sporită jocului cu reguli, desfășurat în colectiv. "Regula devine fenomen central, un fel de certitudine ce-l ajută în adaptare și pe care o consideră reper ca atare" [3, p. 166]. Prin joc, copilul se antrenează pentru efort intelectual sau fizic pentru că jocul îmbină distracția cu munca, exersează depășirea obstacolelor ivite, își dezvoltă inițiativa personală și își întărește spiritul de echipă.

Cadrul didactic optează pentru includerea jocului didactic în demersul său educativ și din alte considerente: prin intermediul acestuia elevul rezolvă sarcini de lucru cognitive sau formative, își dezvoltă atenția și spiritul de observație, înțelege rolul regulilor și importanța respectării acestora. Prin organizarea și desfășurarea de jocuri didactice se stimulează motivația și încrederea elevilor, se formează deprinderile de disciplină, dar se și poate descoperi sau dezvolta potențialul creator al acestora, ceea ce poate ajuta la educarea creativității.

Jocurile didactice au conținuturi diferite, conturate pe disciplinele de studiu. Sarcinile didactice pe care se axează vizează găsirea unor soluții la situații nou-ivite, elevul bazându-se în rezolvarea acestor probleme pe experiența anterioară, pe capacitățile sale individuale, pe cunoștințele și deprinderile dobândite, pe viteza de reacție. Din punct de vedere pedagogic nu rezultatul final este cel mai important, ci, mai degrabă, modul în care acesta a fost obținut, reușita jocului fiind dată de valoarea sa educațională, de stimularea capacităților intelectuale pe care s-a bazat elevul în găsirea soluțiilor, de felul în care au fost puse în practică noțiunile asimilate și abilitățile dobândite.

Orele de *Muzică și mișcare* sunt așteptate cu nerăbdare de către școlari și sunt plăcute tocmai pentru că oferă prilejul de a organiza o varietate de jocuri didactice.

Jocul didactic muzical este o metodă de învățare și predare, dar și o formă specifică de inițiere muzicală, care integrează elemente de joc și muzică în procesul educațional. Prin jocurile didactice propuse la această disciplină se poate accentua abordarea practică a conținuturilor și se poate aprofunda relația dintre muzică și jocurile cu mișcare. Activitățile de învățare oferite ca sugestii de programele în vigoare din România dirijează demersul întreprins de cadrele didactice, dar permite diversificarea acțiunii educative exercitată asupra elevilor cu o multitudine de exerciții-joc, în funcție de măiestria didactică a celui care le propune și de nivelul achizițiilor elevilor. După cum afirmă cercetătoarea Mariana Vacarciuc, "Jocul didactic muzical satisface nevoia de motricitate a elevilor din ciclul primar, îmbinând spontanul și imaginarul acestei vârste cu obiectivele învățării" [4, p. 92]. Prin utilizarea acestuia învățarea devine mai plăcută, mai interactivă și mai eficientă, în special pentru școlarul mic.

Jocurile didactice muzicale au multiple beneficii, în primul rând pentru că ajută la dezvoltarea abilităților cognitive și lingvistice prin recunoașterea sunetelor, ritmurilor și a structurilor muzicale, ceea ce conduce spre dezvoltarea abilităților cognitive și lingvistice. Participarea la jocuri muzicale care implică dansul sau folosirea instrumentelor muzicale contribuie la dezvoltarea coordonării și a abilităților motorii fine și grosiere și îi încurajează pe

elevi să se exprime liber și creativ prin intermediul muzicii și a dansului, să își transpună sentimentele în joc.

Prin colaborarea în jocurile muzicale de grup, copiii învață să lucreze împreună, să își împartă ideile și să comunice eficient, știut fiind faptul că muzica are efecte pozitive asupra stării de spirit și poate ajuta la reducerea stresului și a anxietății, contribuind la un mediu de învățare mai relaxat și mai plăcut. Acest tip de jocuri ajută la cultivarea interesului pentru muzică, dezvoltă auzul muzical și vocea copiilor, dar și simțul ritmic al acestora. Referindu-se la obiectivele care pot fi atinse prin aplicarea jocurilor didactice muzicale la clasă, Gabriela Munteanu le enumeră pe următoarele:

- ”socializarea copilului prin muzică;
- stimularea capacității lui de trăire empatică;
- formarea și dezvoltarea unor deprinderi, cunoștințe, atitudini până la obținerea performanței;
- stimularea spiritului creativ” [2, p. 130].

Jocul didactic muzical poate fi utilizat într-o varietate de situații educaționale, atunci când unitățile de conținut sunt asimilate sau evaluate. Oricare ar fi tema propusă la disciplina *Muzică și mișcare*, acestea i se poate imprima un caracter ludic. Iată câteva exemple detaliate în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Activități de învățare bazate pe jocul didactic musical

Contextul educațional	Activități
Învățarea notelor muzicale	Jocurile didactice muzicale pot fi folosite pentru a ajuta începătorii să învețe notele muzicale. Aceste jocuri pot implica recunoașterea și identificarea notelor pe portativ, jocuri de imitație a sunetelor, discriminarea și intonarea lor.
Învățarea elementelor de ritm	Jocurile de înțelegere a ritmului și de dezvoltare a coordonării mână-ochi, cântecele cu gesturi care vizează tactarea măsurii. Acestea implică adeseori folosirea materialelor care produc sunete, precum tamburine, clopoței, fluiere etc.
Explorarea instrumentelor muzicale	Jocurile pot permite copiilor să exploreze diferite instrumente muzicale, să ghicească sunetele acestora și să învețe cum să le utilizeze pentru a crea sunete și melodii. Acest lucru poate contribui la dezvoltarea abilităților auditive și la îmbunătățirea coordonării motorii, la dezvoltarea memoriei auditive.
Învățarea conceptelor muzicale	Jocurile didactice muzicale pot fi folosite pentru a învăța concepte muzicale fundamentale, cum ar fi structura melodică și forma muzicală (strofă/refren), dinamica și timbrul muzical. Aceste jocuri pot implica recunoașterea și compararea diferitelor aspecte ale muzicii, dar și recunoașterea și înțelegerea structurii muzicale.
Educația culturală	Jocurile didactice muzicale pot fi folosite pentru a educa copiii despre diferite stiluri muzicale, tradiții și culturi din întreaga lume, contribuind astfel la dezvoltarea unei perspective mai largi și mai înțelegătoare asupra diversității culturale.
Improvizația muzicală	Jocurile didactice muzicale de improvizare și compunere muzicală pot implica activități de compus, cântat și dansat. Aceste activități pot încuraja copiii să-și exploreze propriile idei muzicale și să-și dezvolte abilitățile de compoziție.

Prin jocurile de improvizație muzicală elevii pot să-și exploreze sau dezvolte creativitatea, capacitatea de a genera idei, concepte sau soluții noi, originale, care să fie valoroase sau relevante într-un anumit context. Aceasta implică combinarea sau reorganizarea cunoștințelor, experiențelor și abilităților în moduri inovatoare și neașteptate. Elevii pot experimenta cu diferite sunete, motive și idei muzicale fără constrângeri rigide, ceea ce le poate deschide orizonturile artistice și îi poate ajuta să găsească noi moduri de a-și exprima individualitatea în muzică. În acest mod pot învăța despre diferite stiluri muzicale, diverse procedee de a crea muzică și noțiuni pe care să le integreze în lucrările lor, pot experimenta armonii complexe, ritmuri neobișnuite sau structuri melodice, ceea ce îi poate ajuta să înțeleagă mai bine structura și diversitatea muzicii. Prin improvizație muzicală jocul didactic devine tratat mai bogat în conținut.

Jocurile didactice bazate pe improvizație îi ajută pe elevi să comunice muzical cu alți "muzicieni" și să răspundă spontan la ideile lor muzicale. Aceasta dezvoltă abilitățile de ascultare, adaptare și reacție rapidă în timpul interpretării muzicale în grup. Chiar dacă nu sunt creații în adevăratul sens al cuvântului, cântecelele obținute prin improvizație muzicală aduc bucurie celor care le-au compus. Totuși, nu toți elevii au curaj și încredere în propriile abilități muzicale, unii nu se simt confortabil să se exprime artistic în fața altora. Aceste jocuri pot fi adaptate în funcție de vârstă și de nivelul de dezvoltare al copiilor și pot fi integrate în diverse contexte educaționale.

Caracterul integrat al disciplinei de studiu *Muzică și mișcare* favorizează includerea jocului didactic muzical în parcursul educativ al școlarilor, la mai toate disciplinele. Mai mult decât atât, articolul 19 din Legea învățământului face referire pentru clasele din ciclul primar la "activități de tip recreativ" ce se pot derula în ultimele 5 minute din lecție [5, p. 7], activități care pot fi asimilate jocurilor didactice. Prin includerea jocurilor didactice muzicale în alte discipline de studiu se poate spori înțelegerea și abilitățile elevilor în acele domenii:

- la *Limba și literatura română* sau limbile străine învățate se pot folosi jocuri – numărători, frământări de limbă sau cântece pentru a învăța vocabularul nou ori pentru a înțelege structurile gramaticale ale limbii;

- la *Matematică* ritmul și melodia pot fi folosite pentru a învăța concepte matematice precum fracțiile sau pot utiliza note muzicale pentru a exersa operațiile matematice de bază;

- la *Științe* jocurile muzicale pot fi integrate pentru a ilustra noțiuni precum sunetul și vibrațiile; elevii pot folosi instrumente muzicale, obiecte ale școlarului sau de uz casnic pentru a crea sunete și pentru a explora cum variază frecvența și amplitudinea acestora în funcție de diferiți factori;

- la *Istorie* jocurile muzicale pot fi utilizate pentru a descoperi și a înțelege diverse stiluri muzicale și tradiții culturale din întreaga lume; elevii pot învăța despre istoria muzicii și despre impactul său asupra societății prin intermediul jocurilor de recunoaștere a genurilor muzicale sau a interpretării pieselor muzicale tradiționale;

- la *Educație fizică* jocurile muzicale pot fi integrate pentru a promova exercițiile fizice și coordonarea motorie; elevii pot dansa sau pot crea coregrafii pentru a interpreta muzică în timp ce își dezvoltă abilitățile motorii și de echilibru;

- la *Arte vizuale și abilități practice* jocurile muzicale pot fi combinate cu activitățile specifice artelor vizuale pentru a crea experiențe multidisciplinare; elevii pot crea lucrări de artă inspirate de muzică sau pot interpreta vizual piese muzicale prin intermediul desenului sau al picturii.

În concluzie, introducerea jocului didactic muzical în lecție poate aduce multiple beneficii atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Jocurile didactice captivante și interactive pot ajuta la menținerea atenției elevilor și la sporirea nivelului lor de implicare în procesul de învățare, iar aceștia sunt mai predispuși să participe activ și să fie motivați să învețe atunci când sunt implicați într-o activitate distractivă și provocatoare. În același timp, jocurile didactice oferă o modalitate eficientă de a consolida și de a aplica conceptele și deprinderile învățate într-un mod practic și interactiv. Prin intermediul jocurilor, elevii pot aplica noțiunile și informațiile în diverse contexte și pot învăța să le utilizeze în situații reale.

Mai trebuie menționat și faptul că multe jocuri didactice sunt concepute pentru a stimula gândirea critică, abilitatea de a rezolva probleme și creativitatea. Cu ajutorul jocurilor, elevii pot exersa cum să identifice și să analizeze problemele, să găsească soluții eficiente și să ia decizii informate. Dacă jocurile didactice se desfășoară în echipă, atunci implică colaborarea și comunicarea între elevi în timpul rezolvării problemelor sau îndeplinirii sarcinilor, ceea ce promovează lucrul în echipă, dezvoltă abilitățile sociale și încurajează elevii să își împărtășească ideile și perspectivele. În cazul în care la jocurile propuse se participă / câștigă individual, atunci jocurile didactice încurajează învățarea autodirijată și explorarea activă a subiectelor. Prin intermediul acestui tip de jocuri elevii pot fi încurajați să-și dezvolte curiozitatea și să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare, dezvoltând astfel abilități de învățare pe tot parcursul vieții.

Introducerea jocului didactic muzical în lecție permite profesorilor să diversifice metodele de predare și să adapteze procesul de învățare la nevoile și stilurile de învățare diferite ale elevi. Acesta oferă o alternativă plăcută și eficientă la metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare.

Bibliografie

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
2. MUNTEANU, G. *Didactica educației muzicale, ediția a 2-a*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 212 p. ISBN: 978-973-725-908-0.
3. ȘCHIOPU, U.; VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3.
4. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", 2015. 157 p. ISBN 978-9975-115-91-9
5. Legea învățământului preuniversitar din România [online]. București, 2023. [cit 09.04.2024]. Disponibil: https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
6. PAPERT, S. *Construcționism versus instrucționism* [online], 2023. [cit 09.04.2024]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=7cUxutkuJdE>
7. PIAGET, J, INHELDER, B. *Psihologia copilului*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. 88 p.
8. Researcher Accidentally, *Vygotsky's Social Constructivism*, [online], 2021. [cit 09.04.2024]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=7-uDhZyv5fl>
9. Simply Psychology, *Jerome Bruner's Theory Of Learning And Cognitive Development* [online]. [cit 09.04.2024]. Disponibil: <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>
10. Simply Psychology, *Kolb's Learning Styles And Experiential Learning Cycle* [online]. [cit 09.04.2024]. Disponibil: https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html?fbclid=IwAR1WRth_h0VDlQizHiAUg668Jlm9wsourezfB8-JuncHKW-lezB4bXhWZyM_aem_AajcIJFh-oDpjwJzdh0Elw0XUQ6DgIemBqcoe16JvvY8lv_OHyqDP-kKNTBnqocqLhKgxx43QsZUKRODGLBx5Yqh

TRANSFERUL TEHNOLOGIILOR INOVAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

TRANSFER OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL EDUCATION

Pascu Irina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0006-3605-1135>

Pascu Irina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-3605-1135>

CZU: 373.5.02

Adnotare

Prezentul articol reflectă valoarea transferului tehnologiilor inovaționale în învățământ ca factor de calitate și mobilitate. Sunt interpretate rezultatele constatării experimentale privind subiectul „managementul transferului tehnologiilor inovaționale în opinia cadrelor didactice și a masteranzilor”. Prin aplicarea instrumentului de bază – chestionarul, au fost identificate tehnologiile inovaționale aplicate cu succes în activitățile la clasă de către profesori și masteranzi. Transferul tehnologiilor inovaționale este un proces de implementare a inovațiilor, sursele fiind publicațiile științifice în care apare informația: brevete, comunicări științifice, articole în reviste, publicații ale congreselor, rapoarte, teze, publicații la seminare internaționale, monografii, manuale, lucrări metodice.

Cuvintele-cheie: management, inovație, transfer inovațional, instrumente digitale, aplicații digitale, procese, produs.

Abstract

In this article, the theoretical and praxiological milestones of the management of the transfer of innovative technologies in high school education are reflected. The results of the experimental finding on the subject of the management of the transfer of innovative technologies are interpreted in the opinion of teachers and master's students at the high school level of education. Innovation transfer, this is a process of implementing innovations, the sources being the scientific publications in which the information appears: patents, scientific communications, articles in journals, congress publications, reports, theses, publications at international seminars, monographs, textbooks, methodological papers.

Keywords: management, innovation, innovation transfer, digital tools, digital applications, processes, product.

Schimbările ce au loc în societate pun în fața sistemului educațional necesitatea transformării și adaptării la condițiile noi, să răspundă aspirațiilor timpului nou și să asigure, pe de o parte, stabilitate, iar, pe de altă parte, dezvoltare și dinamism. Experiența ultimelor decenii a demonstrat că cele mai de perspectivă instituții de învățământ sunt acele instituții, ai căror manageri, păstrând cele mai bune tradiții naționale, perfecționează activitatea din perspectiva noului, modernului [1].

Astfel, managerul trebuie să asigure atingerea obiectivelor organizaționale printr-o conducere eficientă, ca urmare a planificării, organizării, coordonării și a controlului resurselor organizației. În acest sens, conducerea este arta de a mobiliza oamenii, de a-i inspira, de a-i însuși în activitate privind realizarea obiectivelor preconizate. Fiind un proces direcționat, managerul tinde spre realizarea lor prin mobilizarea resurselor umane și prin asigurarea dezvoltării organizaționale, prin promovarea unei strategii educaționale de sporire a resurselor umane, centrate pe formarea și dezvoltarea personalității, capabile să ia decizii independente.

După cum putem constata, transferul inovațional este un proces de implementare a inovațiilor, sursele fiind publicațiile științifice în care apare informația: brevete, comunicări științifice, articole în reviste, publicații ale congreselor, rapoarte, teze, publicații la seminare internaționale, monografii, manuale, lucrări metodice [3].

La nivel mondial, în toate sferele vieții, anul 2020 a adus provocări enorme. Procesul instructiv-educativ a fost printre primii care a reacționat la schimbările majore care au intervenit la începutul anului. Deși tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC) au devenit parte componentă a procesului de predare-învățare-evaluare de cel puțin două decenii, utilizarea lor pe scară largă a devenit imperativă anume acum. „Învățarea la distanță” și „e-learning-ul” sunt utilizate destul de activ la nivel mondial, mai ales la etapele mai avansate ale educației, inclusiv învățământul vocațional, superior și complementar. De la început se vorbea doar de utilizarea computerului în timpul orelor pentru a prezenta materiale audio, video, apoi a tehnologiilor de comunicare, inclusiv „email” și „sms” pentru transmiterea și/sau recepționarea mesajelor și produselor de învățare, precum și utilizarea internetului pentru informare, cât și cursuri pe CD.

La moment cunoaștem mii de aplicații și „instrumente Web” de tot felul, gratuite și cu tarif, simple și complexe, menite a fi utilizate în procesul instructiv-educativ în orice domeniu și la orice nivel. Instrumentele Web, în contextul pandemiei, au devenit mai numeroase și mai complexe, și mai accesibile, iar învățământul la distanță un imperativ.

O formă alternativă de învățământ este învățământul la distanță, care se realizează printr-o varietate de instrumente de comunicare la distanță și tehnologii informaționale. Această comunicare la distanță este definită ca un „ansamblu de acțiuni și procese mediate de tehnologii de comunicații”, care asigură interacțiunile membrilor comunității școlare în cadrul procesului educațional la distanță. Cele două aspecte importante ale învățării la distanță – comunicarea și colaborarea – se poate desfășura prin cele două forme: *asincronă* și *sincronă*.

Dacă vorbim de *învățarea asincronă*, aceasta are loc atunci când participanții la actul educațional nu se află în același spațiu real sau virtual simultan. O astfel de învățare de obicei este facilitată de mijloace cum ar fi email, resurse Web, grupuri de discuții. În cele mai multe cazuri, învățarea asincronă era o preferință a formabililor care își doreau să combine învățătura cu serviciul, familia și alte activități.

E-Learningul asincron permite elevilor să se conecteze la mediul de învățare în orice moment și să folosească oricând resursele puse la dispoziția lor de către cadrele didactice. Respectiv și cadrele didactice, pot monitoriza progresul elevilor atunci când le este mai comod. Învățarea asincronă este componenta-cheie a unei învățări flexibile [5].

Pe de altă parte este utilizată și *învățarea sincronă* care este directă, în timp real, de obicei programată. Are la bază interacțiuni directe, orientate spre învățare cu participarea simultană a cadrului didactic și al elevului. Se poate desfășura în sala de clasă, iar în e-learning se realizează exclusiv în mediul online. O caracteristică importantă a învățării sincrone la distanță este folosirea canalelor digitale de comunicare care oferă posibilitatea lucrului în comun și/sau a partajării în forma experimentelor reale.

Inovarea sistemului educațional a fost întotdeauna un proces mai complex, fiind dificil de implementat. Universitățile și școlile din întreaga lume se confruntă cu identificarea și dezvoltarea de noi strategii pentru a aborda schimbările rapide și tendințele prognozate, dar care, în același timp, ar continua să răspundă și cerințelor cotidiene.

Deseori profesorii se confruntă cu situația necesității de a apela la softurile nelicențiate.

Deși pe parcursul ultimilor ani s-au întreprins mai multe acțiuni în vederea „alfabetizării digitale” a cadrelor didactice și a elevilor, studenților, gradul abilităților digitale în procesul de educație este departe de a fi valorificat la potențialul său maxim. Este atestată o capacitate insuficientă de a utiliza efectiv ultimele generații de softuri educaționale interactive multimedia.

Sondajele atestă – circa 79% dintre cadrele didactice consideră că utilizarea mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor contribuie la creșterea nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor și cca 70% dintre aceștia evidențiază importanța tehnologiilor informaționale pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării. În același timp, circa 40% dintre pedagogi manifestă o atitudine rezervată față de impactul tehnologiilor inovatoare, ceea ce semnalează restanțe semnificative în digitalizarea educației [4, p. 13].

Inovarea sistemului educațional a fost întotdeauna un proces mai complex, fiind dificil de implementat. Universitățile și școlile din întreaga lume se confruntă cu identificarea și dezvoltarea de noi strategii pentru a aborda schimbările rapide și tendințele prognozate, dar care, în același timp, ar continua să răspundă și cerințelor cotidiene.

Instruirea inovatoare este orientată spre dezvoltarea personalității care se adaptează modificărilor din societate, dezvoltându-se capacitățile creative, diversele forme de gândire și stabilindu-se diverse modalități de colaborare cu alte persoane. Procesul inovator cuprinde multiple domenii, incluzând sisteme informaționale, metode didactice, structuri organizatorice, procedee decizionale, realizându-se prin creativitate și inovare.

În acest cadru, potrivit Manualului Frascati, *inovațiile tehnologice* cuprind produse și procese noi sau modificate tehnologic semnificativ, privindu-se noutatea tehnologică, spre deosebire de îmbunătățirile aduse produselor sau proceselor, ca fiind un rezultat a caracteristicilor de performanță a acestora [6, p. 9].

Sistemul de învățământ din România și Republica Moldova analizează aspectele pertinente ale evoluției viitoare a tehnologiilor inovatoare și le integrează în practica educațională într-o formă corespunzătoare. Se impune introducerea unor noi teme în curriculum, fie ca discipline independente, fie ca noi capitole ale unor discipline existente. Introducerea noilor tehnologii în planul de învățământ pentru viitoarele cadre didactice se poate efectua nu numai ca o disciplină nouă, ci folosită ca o sursă de cunoștințe pentru dezvoltarea capacităților logico-instrumentale specifice, precum și ca mijloc de favorizare a unei metodologii noi în abordarea tuturor disciplinelor școlare.

Ca tehnologii de bază care se introduc în activitatea pedagogică și a căror sferă de utilizare se extinde pot fi remarcate: Internet Tehnologiile, tehnologiile poștei electronice, programele computerizate, Web Tehnologiile etc. Cele mai folosite tehnologii Web 2.0 ca un mecanism de sprijin pentru pregătirea și realizarea materialelor didactice, evaluarea și analiza evoluției pedagogului, realizarea prezentărilor informative și formative, planificarea timpului, realizarea orarului și a calendarului de activități, dezvoltarea de proiecte în colaborare, multe ducând la centrarea pe participant, sunt: blog-urile, wiki-urile, sistemele de bookmark colaborativ, podcastingul.

Astfel de tehnologii tot mai mult sunt utilizate/integrate în învățământul tradițional, dar și în cel continuu sau în cel on-line.

Probabilitatea ca un profesor/ manager/ tutor/ formator să adopte Web 2.0 și, totodată, o schimbare în strategia sa didactică managerială este în strânsă legătură cu atributele noilor tehnologii:

- reducerea costurilor;
- flexibilitatea în sensul posibilității alegerii tehnologiilor;
- acces mai ușor și mai rapid la informații;
- integrarea în activitate a unei varietăți de tehnologii Web;
- posibilități extinse de informare și colaborare prin intermediul serviciilor de marcă socială/ bookmark colaborativ;
- controlul accesului la resurse prin autentificarea utilizatorilor;
- partajarea experiențelor acumulate;
- blog-uri, wiki-uri, flicker; independența de platformă.

Este suficient doar:

- un calculator cu browser Internet și conexiune la rețea;
- compatibilitatea cu elementele mediului educațional și dinamica contextuală existente;
- nivelul scăzut de complexitate în utilizare;
- abilități minime de operare cu Internetul;
- fiabilitatea în utilizarea continuă în interval mare de timp;
- redistribuirea efortului și energie consumată căutării și managementului de informații.

Știința și tehnologia fac parte din viața noastră, iar a le folosi într-un mod care să aducă valoare e important. În loc de a avea elevi care sunt doar consumatori de tehnologie, am putea avea elevi care o înțeleg și o folosesc într-un mod conștient sau chiar o creează.

De aceea, astăzi sistemul educațional din Republica Moldova are nevoie de noi provocări și abordări STEM, care ar putea reînvia interesul pentru studierea disciplinelor precum știință, tehnologie, inginerie și matematică. Este necesar ca aceste discipline să devină mai provocatoare, să alimenteze imaginația și inspirația elevilor de azi, cetățenii lumii de mâine.

Educația STEM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică) devine o prioritate a învățământului internațional și național actual. STEM reprezintă un concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică. Disciplinele STEM sunt predate integrat, interdisciplinar, bazându-se pe legătura cu realitatea, pe observarea directă, pe experiment, pe logică, pe experiența copiilor. De aceea, unul dintre obiectivele prioritare ale educației STEM este utilizarea cunoașterii disciplinare într-o abordare integrată, prin învățarea bazată pe probleme nonstandard și pe elaborarea de proiecte educaționale interdisciplinare: biologie, chimie, geografie, fizică, matematică, informatică, tehnologie, arhitectură, meteorologie etc.

Pentru cadrele didactice, oportunitățile pe care le oferă alfabetizarea digitală și utilizarea TIC în educație contribuie la eficientizarea procesului didactic și creșterii calității acestuia, inclusiv facilitează trecerea la modelul de instruire centrat pe elev/student. În acest context am verificat situația reală privind inovațiile, tipurile de inovații, inovații utilizate la identificarea gradului de implementare a tehnologiilor inovaționale în învățământul liceal.

La experiment au participat 43 de cadre didactice și masteranzi cu vârsta cuprinsă între 22 și 60+ din diverse localități. Am utilizat un chestionar privind nivelul de informare a cadrelor manageriale, didactice și masteranzi cu transferul tehnologiilor inovaționale în învățământul liceal.

Dacă ne referim la întrebarea: *Definiți termenul de inovație*, constatăm că:

- 74,4% (32) de cadre didactice din 43 au menționat că „inovația este modernizarea

mediului educațional”;

- 41,9% (18) cadre didactice au optat pentru ideea că „inovația este asigurarea calității educației”;
- 25,6% (11) cadre didactice au menționat că „inovația este motivarea pentru învățare”;
- 20,9% (9) cadre didactice cred că „termenul de inovație este definit prin pregătirea pentru viață”.

La întrebarea: *Ce tipuri de inovații cunoscute în educație utilizați?*, constatăm că:

- 55,8% (24) de cadre didactice au optat pentru implementarea tehnologiilor inovative;
- 23,3% (10) cadre didactice au selectat strategiile de predare-evaluare;
- 18,6% (8) cadre didactice au remarcat curriculum modernizat.

Conform acestor răspunsuri, putem constata că transformarea educației nu se poate face fără tehnologiile inovative. În Figura 1 sunt prezentate tipuri de inovații în educație utilizate.

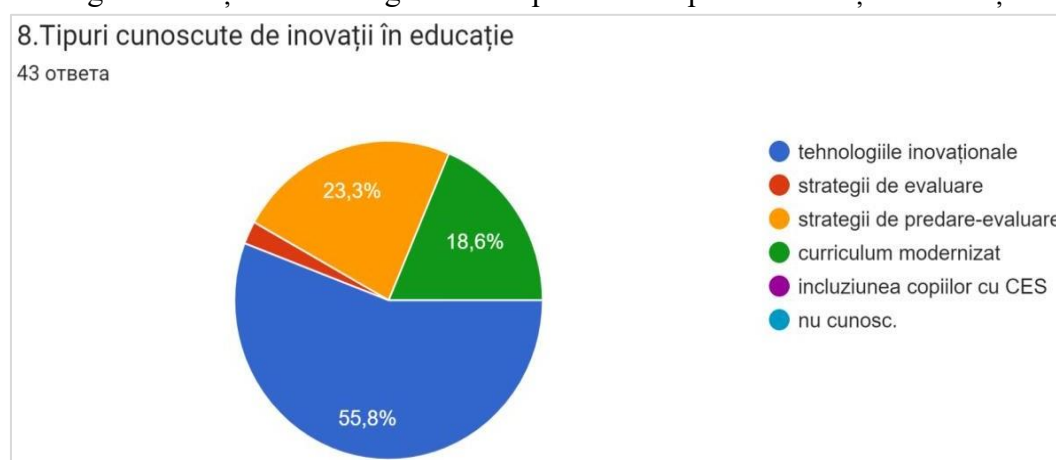


Fig. 1. Tipuri de inovații în educație utilizate

La întrebarea: *Ce caracteristici ale personalității inovative dețineți?*, corespondenții au avut multiplă alegere, aceștia au selectat următoarele opțiuni (Figura 2):

- 72,1% (31) au bifat învățarea continuă;
- 58,1% (25) au selectat comunicare, cooperare și negociere;
- 55,8% (24) sunt dispuși la schimbări;
- 46,5 % (20) au selectat creativitate;
- 44,2% (19) au bifat cooperare;
- 30,2% (13) au selectat inițiativă și curaj;
- 18,6% (8) au bifat reflecție și autoanaliză;
- 16,3% (7) au selectat rezistență la stres.

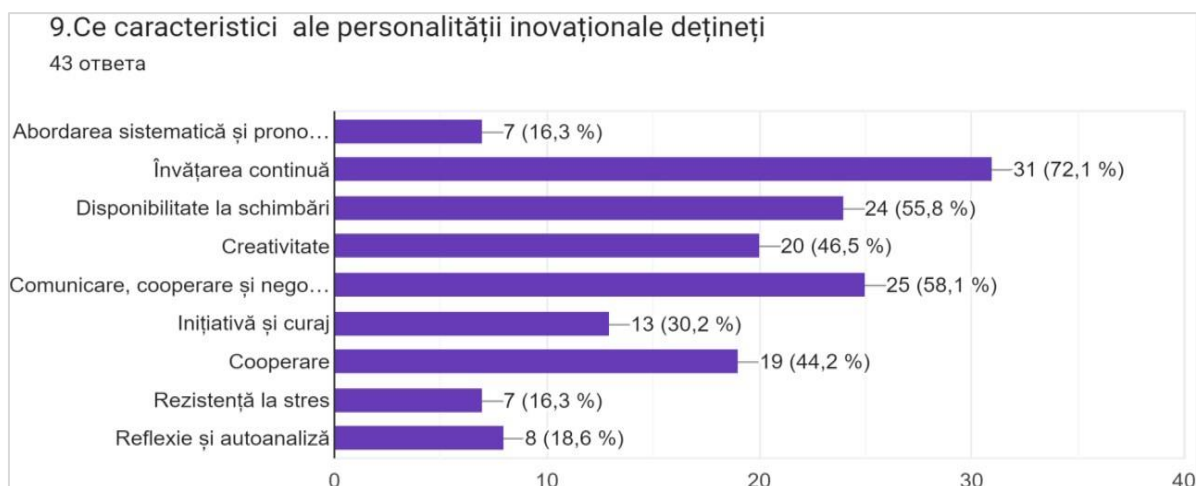


Fig. 2. Caracteristicile personalității inovatoare

La întrebarea: *Ce inovații au fost implementate în practica profesională?*, cadrele didactice au menționat: tehnologiile inovatoare, proiecte inter și transdisciplinare, STEAM, manuale digitale, cabinete lingfonice folosite la lecțiile de limbă străină, activități de voluntariat, curriculum modernizat, învățarea prin proiecte etc. Dat fiind faptul că suntem în era digitalizării, de cunoașterea calculatorului au nevoie și cadrele didactice și masteranzii, de aceea conform următoarei întrebări din chestionar se accentuează că aceștia au nivel mediu de cunoaștere a calculatorului și anume 55,8% (26) și 41,9% nivelul avansat în cunoașterea calculatorului.

Nivelurile de cunoaștere a calculatorului sunt prezentate în Figura 3.

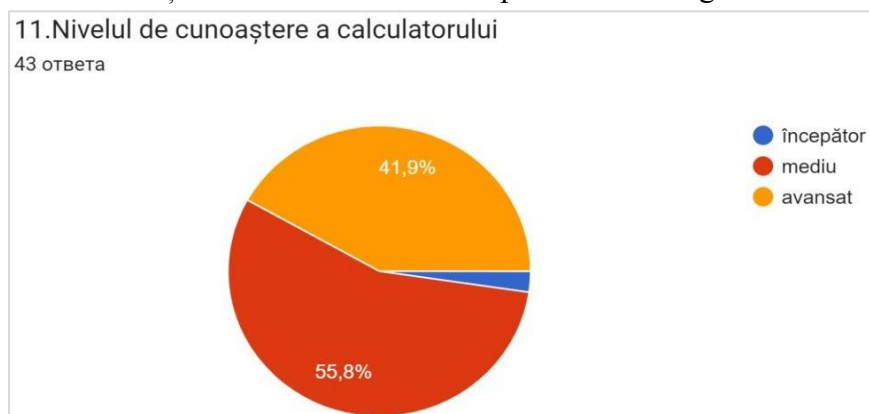


Fig. 3. Nivelul de cunoaștere a calculatorului

De aceea Ministerul Educației și Cercetării, Oficiile de resurse educaționale digitale în parteneriat cu toate comunitățile, vor trebui să inițieze acțiuni-cheie prin care să fie posibilă utilizarea generală și dezvoltarea resurselor digitale pentru susținerea proiectelor care pot ajuta la achiziționarea de resurse digitale de învățare de calitate:

- organizarea de cursuri pentru elevi, asigurarea de asistență de specialitate personalului didactic, într-o analiză a rezultatelor acestora, pentru succesul tuturor;
- monitorizarea periodică a progreselor înregistrate în utilizarea tehnologiilor digitale și dobândirea de competențe relevante educației.

Ultimele două întrebări ale chestionarului ne-au sugerat informații despre competențele

cadrelor didactice în folosirea *platformelor* și *instrumentelor (aplicațiilor) digitale* în elaborarea demersului didactic, de stocare a informațiilor și de evaluare a elevilor.

Astfel, la întrebarea: *Ce platforme educaționale folosiți sau ați folosit?*

Din platformele propuse (Figura 4):

- 95,3% (41) au menționat că folosesc sau au folosit Google Meet în procesul educațional;
- 88,4% (38) au folosit Zoom.com;
- 51,2% (22) au folosit Skype pentru *predarea sincronă* a orelor.

Dacă vorbim despre *predarea asincronă*, atunci 81,4% (35) au folosit Google Classroom pentru etapele de predare-evaluare în cadrul orelor.

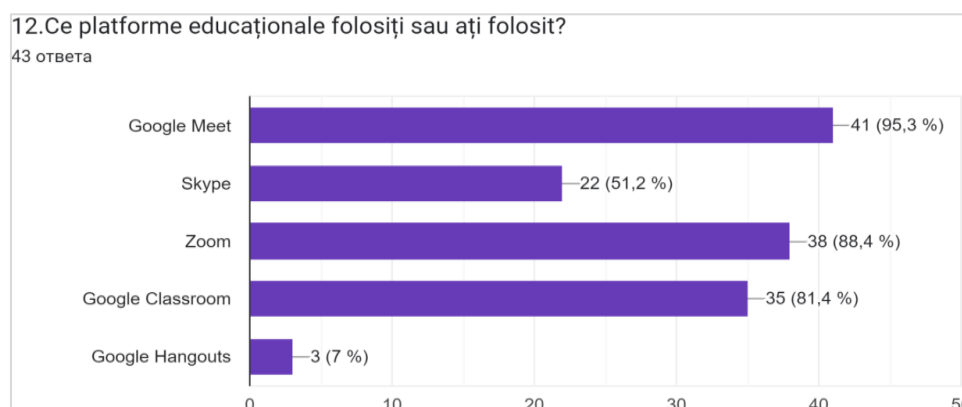


Fig. 4. Platforme educaționale utilizate

La întrebarea: *Ce instrumente inovatoare folosiți în cadrul orelor?*

Dintre instrumentele utilizate (Figura 5):

- 60,5% (26) cadre didactice utilizează Google Forms;
- 53,5% (23) folosesc aplicația Kahoot pentru evaluarea elevilor;
- 51,27% (22) recurg la Wordwall pentru activitățile de evaluare a cunoștințelor.

La elaborarea prezentărilor digitale sau lucru la proiecte în grup 53,5% (23) folosesc Canva și tot același număr de cadre didactice și masteranzi utilizează Jamboard. Cu ajutorul instrumentului Padlet cadrele didactice pot primi un feedback de la elevi, aici avem 55,8% (24). Pentru stocarea și sistematizarea documentelor și a actelor normative, cadrele didactice folosesc portofoliile pe suport de hârtie. În zilele noastre 53,5% (23) cadre utilizează portofoliile digitale. Conform metodologiei de evaluare avem stipulată informația ce trebuie să conțină un portofoliul digital. Masteranzii cunosc și utilizează Google Forms în evaluarea cunoștințelor.



Fig. 5. Instrumente inovatoare utilizate

Analiza realizată reliefează o serie de aspecte ce țin de educația în TIC, și anume cu referire la asigurarea cu TIC a instituțiilor educaționale, abilitățile TIC ale cadrelor didactice, accesul elevilor la TIC și educația în TIC, oportunitățile pe care le oferă cunoștințele în TIC.

Pelângă îmbunătățirea calității educației la diferite trepte prin formarea cadrelor didactice, a dezvoltării competențelor profesionale a acestora, este necesară continuarea politicilor de atragere a personalului didactic tânăr în special a bărbaților în școli, care să contribuie la diminuarea stereotipurilor atât atitudinale cât și în educație și învățare. Este cunoscut faptul că în procesul de învățare interactivă, este reținută 75% din volumul de informații, în cazul suportului de învățare tradițional – doar 20%.

În concluzie, integrarea tehnologiilor inovatoare în procesul de formare profesională a cadrelor didactice și a masteranzilor va conduce la atingerea standardelor de competențe digitale specifice menționate în documentele normative privind formarea cadrelor didactice (Cadru strategic european pentru cooperare științifică și tehnologică internațională, Proiectul „Educația 2030” de formare profesională prin TIC), elaborate pentru a asigura învățământul cu cadre didactice instruite în aplicarea eficientă a tehnologiilor inovatoare în procesul educațional.

Bibliografie

1. COJOCARU, V., VLADU, M. Innovative activity, means of institutional development in pre-university education. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017, nr. 2(11), pp. 53-59. ISSN 1857-0623.
2. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovativ în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0.
3. COJOCARU, V. Necesitatea formării competențelor inovatoare la managerii din învățământul preuniversitar. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seriă Științe ale Educației)*. 2016, nr. 5(95), pp. 37-46. ISSN 1857-2103.
4. GRÎU, N. *Metodologia privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal*. Ord. 351, din 15 Martie 2020 [online]. Chișinău, 2020, 20 p. [cit. 03.04.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_metodologia_invatamant_distan
5. *HOTĂRÂREA GUVERNULUI*: Cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025.
6. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2016. 153 p. [cit. 04.04.2024]. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document.pdf>
7. Strategia de dezvoltare „Educația 2030” [online]. In: *Buletin informativ*. 2022, Aprilie, 13 p. [cit. 05.04.2024]. Disponibil: <https://ipp.md/2022-04/buletin-informativ-strategia-nationala-educatia-2030>

DEZVOLTAREA REZILIENȚEI LA ADOLESCENȚI PRIN INTERMEDIUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE

DEVELOPING RESILIENCE IN ADOLESCENTS THROUGH EDUCATIONAL COUNSELING

Pavalachi Doina

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1954-8167>

Pavalachi Doina

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-1954-8167>

CZU: 37.091

Adnotare

Într-o lume marcată de schimbări rapide și stresuri crescânde, dezvoltarea rezilienței la adolescenți devine esențială pentru bunăstarea lor mentală și emoțională. Consilierea educațională reprezintă un instrument important și funcțional în această direcție, oferind sprijin emoțional și orientare practică pentru a face față provocărilor actuale. Prin intermediul acestui proces determinativ, adolescenții pot învăța să se adapteze la schimbările din mediul lor și să-și valorifice potențialul. Cercetarea în acest domeniu este vitală pentru îmbunătățirea practicilor și politicilor educaționale, oferindu-ne oportunitatea de a identifica strategii eficiente pentru sporirea rezilienței adolescenților și pentru asigurarea unui start solid în viață.

Cuvinte-cheie: adolescenți, reziliență, consiliere educațională, dezvoltare, abilități sociale.

Annotation

In a world marked by rapid changes and increasing stresses, developing resilience in adolescents becomes essential for their mental and emotional well-being. Educational counseling represents an important and functional tool in this direction, providing emotional support and practical guidance to cope with current challenges. Through this determinative process, adolescents can learn to adapt to changes in their environment and harness their potential. Research in this field is vital for improving educational practices and policies, offering us the opportunity to identify effective strategies for enhancing adolescents' resilience and ensuring a solid start in life.

Keywords: adolescents, resilience, educational counseling, development, social skills, mental health.

Introducere. În societatea contemporană, dezvoltarea rezilienței la adolescenți a devenit un subiect de interes major în domeniul educației, consilierii educaționale și a sănătății mentale. Reziliența este definită drept capacitatea beneficiarului de a face față și de a depăși dificultățile și stresurile vieții, adaptându-se în mod sănătos la situații de adversitate. În contextul dat, tinerii se confruntă cu numeroase presiuni și provocări, astfel, promovarea rezilienței devine o strategie funcțională și eficientă pentru prevenirea problemelor de sănătate mentală și promovarea bunăstării generale.

Studiile de cercetare au evidențiat în mod constant importanța rezilienței în dezvoltarea adolescenților. Sutton Smith în cercetările sale profunde despre reziliență, a constatat că adolescenții cu niveluri mai ridicate de reziliență au prezentat rate mai scăzute de anxietate și depresie. Pe de altă parte, Johnson și Brown au demonstrat că intervențiile de consiliere educațională axate pe dezvoltarea rezilienței au fost eficiente în îmbunătățirea abilităților sociale și a reglării emoționale la adolescenți. În acest studiu, ne propunem să explorăm rolul consilierii educaționale în stimularea rezilienței la adolescenți. Astfel, prin examinarea

literaturii existente și efectuarea unei cercetări empirice, ne propunem să identificăm strategii și intervenții eficiente care pot îmbunătăți reziliența adolescenților și să contribuie la bunăstare lor generală [8, 9].

Scopul cercetării rezidă în investigarea eficacitatea consilierii educaționale în dezvoltarea rezilienței la adolescenți. Se urmărește evaluarea impactului intervenției consilierii educaționale asupra abilităților de adaptare, gestionare a stresului și sănătatea mentală a adolescenților. De asemenea, cercetarea își propune să identifice principalele aspecte și strategii ale consilierii educaționale care pot contribui la creșterea rezilienței în rândul acestora.

Metoda cercetării: Studiul utilizează o abordare de cercetare bibliografică pentru a examina literatura existentă referitoare la impactul consilierii educaționale asupra dezvoltării rezilienței la adolescenți. Vom realiza o analiză exhaustivă a studiilor și a articolelor relevante din domeniul consilierii educaționale, psihologiei adolescenței și dezvoltării rezilienței la această vârstă controversată. În cercetarea de față, analizăm sursele bibliografice și realizăm o sinteză a definițiilor corespunzătoare, inclusiv cu Google Books Ngram Viewer, pe care le considerăm foarte actuale și viabile. Utilitarul Google Books Ngram Viewer se folosește pentru a identifica tendințele globale în evoluția cercetărilor în una sau mai multe domenii de cercetare.

Această metodă va permite sintetizarea și evaluarea rezultatelor și formularea concluziilor în urma analizei diverselor surse pentru a obține o înțelegere comprehensivă a subiectului cercetat.

Obiectivele cercetării:

1. Să analizeze studiile anterioare despre eficacitatea consilierii educaționale în promovarea rezilienței la adolescenți.
2. Să evalueze factorii care influențează succesul consilierii educaționale în creșterea rezilienței adolescenților.

Rezultate înregistrate: În cercetare am identificat analiza cercetărilor științifice a rezilienței adolescenților în literatura internațională, fapt probat în Figura 1.



Fig. 1. Evoluția studiului rezilienței la adolescenți în context internațional

Conform Figurii 1, diagrama arată o creștere semnificativă a utilizării termenului "reziliență la adolescenți" în literatura globală începând cu anii 1980 și continuând până în prezent. Aceasta reflectă interesul crescut pentru sănătatea mentală, bunăstarea adolescenților,

precum și recunoașterea importanței dezvoltării rezilienței în rândul acestora pentru a face față factorilor de stres și a presiunilor sociale.

Reziliența este abilitatea persoanelor de a se adapta la situațiile stresante din viață și în carieră în general și asigurarea bunăstării și sănătății mintale la adolescenți, în special. Am constatat, că o persoană rezilientă reacționează prompt la factorii de stres, manifestând o maturitate emoțională ridicată și o capacitate înaltă de a păstra o distanță emoțională în fața evenimentelor intense. Ea caută soluții și resurse care să îi ajute să facă față situațiilor dificile. Deși pot apărea emoții negative, oamenii rezilienți se recuperează rapid și experimentează mai puține repercusiuni emoționale [1].

Precum am menționat anterior, adolescența este o perioadă de tranziție asociată cu oportunități de dezvoltare și provocări specifice, dar și cu riscuri pentru sănătatea fizică și mentală. În societatea contemporană, adolescența este considerată o perioadă tumultuoasă, caracterizată de anxietate, predispoziție spre depresie și dificultăți de adaptare la cerințele sociale. Aceste frământări și insatisfacții pot reflecta schimbările majore în dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională, socială și identitară specifice adolescenței [2]. Betsy Cahill și Linda P. Thurston evidențiază rolul crucial al interacțiunilor pozitive dintre elevii adolescenți și cadrele didactice în promovarea angajamentului școlar și a performanței academice. Autoarele, subliniază de asemenea, necesitatea creării unui mediu școlar inclusiv și susținător, care să sprijine dezvoltarea și succesul tuturor elevilor, indiferent de specificul particularităților individuale sau de circumstanțele socio-economice în care se dezvoltă și se educă adolescentul [3].

Reziliența este un concept relativ nou în psihologie, referindu-se la capacitatea umană de a reuși sau de a depăși situațiile dificile și stresante. În esență, reziliența poate fi privită ca un mecanism de protecție care permite individului să transforme condițiile adverse în oportunități de creștere și succes. Este alcătuită dintr-un set de factori personali care îi ajută pe oameni să se dezvolte și să își atingă potențialul cu încredere [4]. Conform cercetărilor realizate de Carabet N., consilierea educațională își propune să atingă următoarele obiective: Încurajarea unei stări optime de sănătate și bine, care să cuprindă aspecte precum funcționarea optimă *fizică, mentală, emoțională, socială și spirituală*; Dezvoltarea personală, implicând autopercepție pozitivă, capacitate de luare a deciziilor responsabile, relații interpersonale sănătoase, control al stresului și utilizare eficientă a tehnicilor de învățare; Prevenirea problemelor, cum ar fi comportamentele de risc, lipsa de încredere în sine, conflictele interpersonale și dificultățile de învățare etc. Succesul consilierii în direcția formării rezilienței la adolescenți, depinde de participarea activă și responsabilă atât a consilierului cât și a persoanelor consiliate, în vederea creării unei alianțe autentice, bazate pe respect reciproc și încredere. Consilierea educațională reprezintă un proces complex, care necesită o pregătire specializată și cuprinde o varietate de intervenții pe care le realizează consilierul [5].

Din perspectiva consilierii educaționale și a rezilienței adolescenților, este important să recunoaștem că tinerii se confruntă adesea cu provocări și presiuni specifice în mediul școlar și social. Un consilier educațional poate juca un rol crucial în sprijinirea adolescenților în dezvoltarea rezilienței și în depășirea acestor dificultăți. Acest lucru poate implica oferirea unui spațiu sigur și confidențial în care adolescenții să își exprime sentimentele și preocupările, să își identifice resursele personale și să exploreze strategii pentru a face față stresului și provocărilor societale actuale. R.W. Strowig definește: Consilierea înseamnă multe lucruri. Ea

este o tehnică de informare și valorificare a potențialului adolescentului, un mijloc de a modifica comportamentele indezirabile ale acestora și o experiență de comunicare asertivă și pozitivă. Mai mult de atât, ea este o căutare în comun a sensului vieții omului, prin dezvoltarea atitudinii pozitive și a deschiderii spre colaborare ca elemente esențiale în procesul formării rezilienței la adolescenți [Apud 6].

Consilierul educațional își are o identitate bine definită, fiind conștient de capacitățile sale, este deschis la schimbare și își extinde cunoștințele despre sine și ceilalți. De asemenea, are capacitatea de a tolera ambiguitatea și de a experimenta lumea clientului fără a-și pierde identitatea. Alegerile sale sunt orientate spre viață, iar autenticitatea și sinceritatea îl caracterizează în interacțiunile cu ceilalți [7].

Investigarea rezilienței se concentrează pe menținerea funcționalității în ciuda riscurilor, evaluând interacțiunea dintre riscuri și procesele protective. Integrarea concluziilor din diverse studii poate ghida dezvoltarea intervențiilor. Abordările de reducere a riscurilor și de dezvoltare a rezilienței au scopuri similare, însă se concentrează diferit. Dezvoltarea abilităților de negociere a mediilor cu risc ridicat este determinativă pentru reziliență. Utilizarea judicioasă a ambelor metode de intervenție este esențială pentru efecte sustenabile ale rezilienței la adolescenți [10].

În **concluzie**, dezvoltarea rezilienței la adolescenți este esențială pentru bunăstarea lor mentală și emoțională, într-o lume caracterizată de schimbări rapide și stresuri crescânde. Consilierea educațională reprezintă un instrument crucial în această direcție, oferind sprijin emoțional și orientare practică pentru a face față provocărilor. Prin intermediul acestei intervenții, adolescenții pot învăța să se adapteze la schimbările din mediul lor și să își valorifice potențialul. Cercetarea în acest domeniu este vitală pentru îmbunătățirea practicilor și politicilor educaționale, furnizând informații esențiale pentru identificarea și implementarea strategiilor eficiente de stimulare a rezilienței la adolescenți. Este important să recunoaștem că consilierii educaționali joacă un rol crucial în sprijinirea adolescenților în depășirea dificultăților și în promovarea unei stări de bine generală. Prin orientare și intervenție adecvată, aceștia pot contribui la dezvoltarea unei noi generații de tineri capabili să facă față provocărilor și să devină încrezători în propriile forțe.

Acest articol constituie un fundament științific valoros în dezvoltarea ulterioară unui model de consiliere educațională bazată pe teoria rezilienței, care să ofere adolescenților strategii concrete pentru dezvoltarea abilităților de reziliență. Acest model ar putea include elemente precum:

- Identificarea și dezvoltarea resurselor personale ale adolescenților, cum ar fi punctele forte, interesele și valorile lor.
- Promovarea abilităților de gestionare a stresului și a rezolvării problemelor prin tehnici cognitive și comportamentale.
- Încurajarea formării unor relații sociale sănătoase și sprijinirea dezvoltării abilităților de comunicare și de rezolvare a conflictelor.
- Oferirea unui spațiu sigur și de încredere în care adolescenți să poată discuta deschis și să primească sprijin emoțional și practic.

De asemenea, propunem ca acest model să includă elemente de auto-reflecție și auto-cunoaștere, care ar ajuta și încuraja adolescenții să devină mai conștienți de propriile reacții și să -și formeze capacități de a se adapta la schimbări și provocări noi. Prin implementarea acestui

model practic de consiliere educațională, putem contribui la crearea rezilienței adolescenților și la promovarea unei stări generale de bine în rândul lor.

Bibliografie

1. AMBLE B.R., BRADLEY R.W. *Pupils as persons: case studies in pupil personnel work*. New York: Intext Educational Publishers, 1973. 290 p. ISBN: 9780700224395.
2. CARABET N. *Consiliere educațională*. Suport de curs. Chișinău, 2016. 105 p.
3. STEGĂRESCU L. *Competențele și atribuțiile consilierului școlar*. În: *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 4-5 decembrie, 2020. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2020, vol. 2, pp. 319-326. ISBN: 978-9975-46-482-6,
4. SCLIFOS L. *Reziliența în carieră*. În: *Didactica Pro... Revistă de teorie și practica educațională*, nr 6 (130), 2021, p. 2-5. ISSN 1810-6455. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Didactica%20Pro_130_merged_c.pdf
5. JOHNSON, R. BROWN, L. *Intervenții de consiliere educațională pentru dezvoltarea rezilienței la adolescenți: o revizuire sistematică*. În: *Revista de Psihologie Educațională*, 27(2), 2019, p. 215-231.
6. OLSSON C.A., et all. *Adolescent resilience: a concept analysis*. In: *Journal of adolescence*, 26(1), 2003, p. 1-11. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(02)00118-5)
7. USÁN SUPERVÍA P., SALAVERA BORDÁS C., QUÍLEZ ROBRES A. *The mediating role of self-esteem in the relationship between resilience and satisfaction with life in adolescent students*. In: *Psychology Research and Behavior Management* vol. 15, 2022 p. 1121-1129 2022. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S361206>.
8. SMITH, A., JONES, B., MILLER, C.. *Rolul rezilienței în sănătatea mentală a adolescenților: o revizuire integrativă*. În: *Jurnalul de Sănătate a Adolescentului*, 42(3), 2018, p352-359.
9. CAHILL B., THURSTON L.P. *The Young Adolescent and the Middle School*. ISBN: 9781607527275, p 17-18.
10. WILLIAMS, PG, HOLMBECK, GN ȘI GREENLEY, RN 2002. *Psihologia sănătății adolescenților*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (3), p.828–842. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.3.828>.

ÎNVĂȚAREA TRANSDISCIPLINARĂ: ASPECTE CONCEPTUALE ȘI PRAXIOLOGICE

TRANSDISCIPLINARY LEARNING: CONCEPTUAL AND PRAXIOLOGICAL ASPECTS

Păduraru Rodica

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-3210-080X>

Păduraru Rodica

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-3210-080X>

CZU: 37.01:001.2

Adnotare

Articolul evidențiază importanța învățării transdisciplinare în rezolvarea problemelor complexe din lumea reală, care promovează integrarea cunoștințelor din diverse domenii pentru o înțelegere holistică a realității. Se subliniază necesitatea revizuirii practicilor educaționale pentru a se adapta la cerințele contemporane și a dezvolta competențe transdisciplinare la elevi întru facilitarea navigării eficiente în contexte profesionale și personale diverse. Abordarea transdisciplinară contribuie la pregătirea elevilor pentru succes într-o lume interconectată și complexă, promovând o gândire flexibilă, inovatoare și adaptabilă.

Cuvinte-cheie: transdisciplinaritate, competență, învățare integrată, învățare transdisciplinară.

Annotation

The article highlights the importance of transdisciplinary learning in solving complex real-world problems, promoting the integration of knowledge from various fields for a holistic understanding of reality. It emphasizes the need to revise educational practices to meet contemporary requirements and to develop students' transdisciplinary competences, thereby facilitating efficient navigation in diverse professional and personal contexts. The transdisciplinary approach contributes to preparing students for success in an interconnected and complex world, promoting flexible, innovative, and adaptable thinking.

Keywords: transdisciplinarity, competence, integrated learning, transdisciplinary learning.

Transdisciplinaritatea, „un cuvânt încă neatins de uzura vremii” [13, p.5], se extinde rapid în domeniul educației, fiind alimentat de complexitatea lumii contemporane și provocările secolului XXI. Examinând *Strategia de dezvoltare Educația 2030*, este necesar de menționat că una dintre problemele generale cu care se confruntă sistemul de învățământ privind funcționalitatea curriculumului este “excesul abordării disciplinare în defavoarea celei transdisciplinare, interdisciplinare” [18, p.24], de fapt, concentrarea exclusivă pe discipline separate poate duce la fragmentarea cunoașterii și la dificultăți în abordarea problemelor complexe, care necesită o perspectivă mai largă și transdisciplinară. Ca rezultat, această problemă subliniază nevoia de a revizui și de a actualiza practicile educaționale pentru a se adapta la cerințele contemporane și pentru a dezvolta elevii într-un mod mai holistic.

Transdisciplinaritatea, așa cum este definită de cercetătoarea Bocoș M, „asigură întrepătrunderea, cooperarea, coordonarea, integrarea și interpretarea la nivel foarte înalt, superior a conținuturilor, metodelor, tehnicilor, limbajelor diferitelor discipline implicate” [2, p.139]. *Întrepătrunderea* se referă la intersectarea și interconectarea cunoștințelor și a perspectivelor din diverse domenii, generând noi înțelesuri și sinergii între discipline. Aceasta

permite abordări complexe și cuprinzătoare ale problemelor și fenomenelor. *Cooperarea* și *coordonarea* sunt fundamentale pentru colaborarea eficientă între experți din diferite domenii și pentru realizarea proiectelor transdisciplinare. Ele implică comunicarea și lucru în echipă pentru a integra resursele fiecărei discipline într-un mod armonios și complementar. *Integrarea* înseamnă aducerea împreună a diferitelor aspecte și perspective pentru a forma o înțelegere unitară și comprehensivă, astfel, se depășesc limitele fragmentării disciplinare. În ansamblu, aceste aspecte evidențiază rolul crucial al transdisciplinarității în facilitarea unei înțelegeri superioare și mai cuprinzătoare a realității, promovând colaborarea și integrarea cunoștințelor și abordărilor din diverse domenii pentru soluționarea problemelor complexe și pentru inovare.

Definiția transdisciplinarității oferită de Nicolescu B., „ceea ce traversează diferite discipline, ceea ce este între diferitele discipline, ceea ce este dincolo de orice disciplină” [13, p.53], evidențiază o abordare profundă a cunoașterii, care depășește granițele tradiționale ale disciplinelor academice. Această definiție scoate în evidență trei dimensiuni esențiale ale transdisciplinarității: *traversarea disciplinelor*, poziționarea între discipline și depășirea limitelor disciplinare. Transdisciplinaritatea promovează un *dialog deschis între diferite domenii de studiu*, aceasta ocupă un spațiu de interfață, un teren fertil pentru colaborare și sinteză. În acest spațiu intermediar, se pot identifica și explora interconexiuni și dependențe reciproce între domenii aparent separate, facilitând astfel o înțelegere mai complexă și integrată a realității, transdisciplinaritatea abordează și rezolvă probleme care nu se încadrează în *limitele stricte ale unei singure discipline*. Ca rezultat, transdisciplinaritatea contribuie la dezvoltarea unei gândiri flexibile și inovatoare, capabilă să răspundă la provocările și nevoile societății contemporane.

Transdisciplinaritatea se bazează pe ideea că problemele complexe din lumea reală nu pot fi înțelese și rezolvate eficient doar printr-o singură disciplină sau abordare, fiind „descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza rezolvării unei probleme, traversând diferite discipline școlare, printr-un act de reflecție globală”. [11, p.25] Astfel, transdisciplinaritatea nu este doar un concept teoretic, ci are o aplicabilitate practică semnificativă în abordarea problemelor reale și în pregătirea elevilor pentru a face față provocărilor din lumea reală (Figura 1).

Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal [14], considerat a fi o “componentă esențială a Curriculumului național” cuprinde o gamă variată de discipline școlare organizate pe arii curriculare sau componente. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar [15] conține unități de curs organizate pe componente, care “stabilește principiile generale pentru organizarea procesului de formare profesională”. În contextul existenței a mii de discipline școlare, fiecare avându-și proprii experți care dețin cunoștințe specifice restrânse la domeniile lor, apare imperativul unei abordări transdisciplinare în educație. Această abordare este crucială pentru a pregăti elevii să facă față provocărilor reale și complexe ale lumii contemporane, unde problemele nu sunt niciodată limitate la un singur domeniu de cunoaștere.

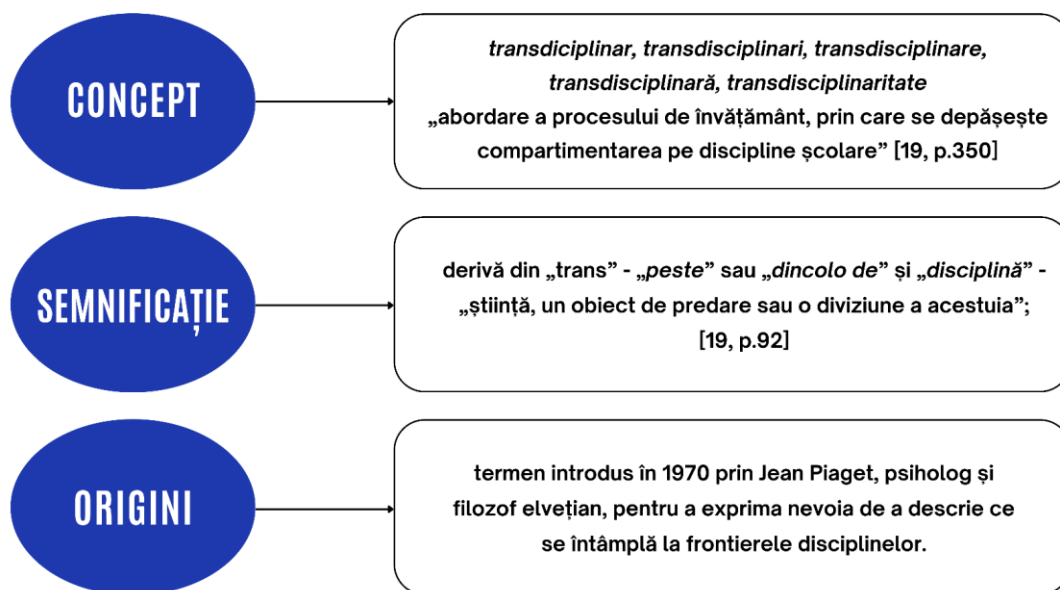


Fig. 1. Cadrul conceptual al transdisciplinarității

Învățarea transdisciplinară nu doar că încurajează colaborarea între diferite discipline, dar ajută și la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru navigarea cu succes în diverse contexte profesionale și personale. Astfel, prin integrarea și sinteza cunoștințelor din diverse domenii, învățarea transdisciplinară contribuie la formarea unor indivizi mai bine pregătiți pentru a aborda și rezolva probleme complexe, îmbunătățind astfel capacitatea lor de a contribui efectiv la societate.

Noile curricula la nivel național au introdus transdisciplinaritatea, care reprezintă “o nouă viziune asupra lumii” [13, p. 48], „valorificarea contextelor legate de viața cotidiană a elevilor și diversificarea universului interior” [5, p.350]. Analizând câteva curricula din domeniul educației din Republica Moldova, observăm în acestea și unele abordări transdisciplinare: „evaluările realizate la matematică vor include în mod obligatoriu și itemi rezolvarea cărora necesită conexiuni interdisciplinare, transdisciplinare” [10, p.74]; „semnificative pentru formarea competențelor cheie / transversale și competențelor transdisciplinare și pentru realizarea conexiunilor interdisciplinare/ transdisciplinare sunt proiectele STEM și STEAM, profesorul de matematică, de comun acord cu profesorii de alte discipline, va realiza cu elevii săi astfel de proiecte” [Ibidem, p.87]; predarea limbii străine se va orienta spre perspectiva „introducerii activităților transdisciplinare” [8, p.3]; în procesul de studiere a geografiei, accentul este pus pe „studierea unor provocări și probleme ale lumii contemporane, care afectează întreaga omenire, pe conexiunile interdisciplinare și transdisciplinare” [9, p.6]. Încercările de a introduce învățarea transdisciplinară reprezintă o inițiativă valoroasă. Învățarea transdisciplinară ne ajută să dărâmăm zidurile dintre discipline. Prin includerea învățării transdisciplinare în documentele de politici educaționale, se subliniază importanța unei abordări integrate și cuprinzătoare în educație, care să pregătească elevii pentru cerințele și provocările complexe ale lumii contemporane.

Competențele transdisciplinare și "cele 4C ale secolului XXI" (*gândire critică, comunicare, colaborare și creativitate*) sunt două concepte interconectate care au devenit tot mai relevante în educație și în societatea contemporană. Învățarea transdisciplinară contribuie la dezvoltarea celor patru competențe, integrate în discursurile și politicile educaționale intens promovate de organizații și instituții internaționale precum Partnership for 21st Century Learning (P21) și OECD. În contextul secolului al XXI-lea, conceptul de învățare continuă devine un imperativ pentru dezvoltarea individuală și profesională, care „trebuie să se exercite nu doar în instituțiile de învățământ, de la școala primară la universitate, ci și pe întreg parcursul vieții” [13, p.163], fiind un proces ce transcende limitele educației formale, iar transdisciplinaritatea joacă un rol crucial. B. Nicolescu vorbește despre crearea unui „atelier de cercetare transdisciplinară în cadrul instituțiilor de învățământ, în întreprinderi ori orice alt tip de colectivitate” [Ibidem, p.164], astfel sistemele de educație și formare sunt invitate să ofere oportunități de învățare care să îmbrățișeze principiile transdisciplinarității. Aceasta implică recunoașterea și valorificarea învățării non-formale, „ansamblu de activități organizate în afara programelor școlare, în afara obligativității” [19, p.109], „complementară cu activitatea de instruire formală” [6, p.36] și informală, „tot ce dobândește copilul prin experiența sa de zi cu zi sau prin cunoașterea experienței altora” [19, p.105], „prin intermediul influențelor formative cotidiene neorganizate, nesistematice [2, p.26] precum și integrarea tehnologiilor educaționale pentru a facilita accesul la o gamă largă de resurse de învățare, deschizând astfel drumul către o educație care reflectă interconectivitatea realității noastre. Este o investiție în sine, care ne permite să ne adaptăm la schimbările tehnologice, sociale și economice și să ne menținem performanța în carieră și în viața personală.

Codul Educației al Republicii Moldova, subliniază că „educația are ca finalitate participarea activă a individului la viața socială și economică” (Art.11, pct.1). Această orientare nu mai privește educația doar ca un proces de transmitere a cunoștințelor teoretice, ci ca o pregătire comprehensivă pentru viața reală. Unul dintre aspectele esențiale în realizarea acestei finalități este adoptarea unui model de învățare transdisciplinară în sistemul educațional. În acest context, învățarea transdisciplinară devine crucială pentru pregătirea indivizilor pentru viața reală. Prin abordarea transdisciplinară, elevii învață să abordeze probleme complexe din diferite perspective și să identifice soluții inovatoare și eficiente prin integrarea cunoștințelor din mai multe domenii. Problemele cu care ne confruntăm în viața de zi cu zi sunt rareori, dacă vreodată, unidimensionale. Constatarea că "viața este transdisciplinară" [1, p.10] reflectă modul în care realitățile complexe ale existenței umane necesită o abordare care depășește limitele oricărei singure discipline academice. Aceasta presupune integrarea cunoștințelor din diverse domenii pentru a înțelege și gestiona provocările vieții cotidiene. O abordare transdisciplinară, care integrează aceste diverse perspective, este crucială pentru a face față unei alegeri informate și eficiente. De exemplu, luarea unei decizii legate de carieră poate implica următoarele considerente (Figura 2):



Fig. 2. Conexiuni transdisciplinare în deciziile de carieră ale elevilor

Specialiștii în educație din Finlanda, de exemplu, subliniază importanța predării integrate, bazate pe rezolvarea de probleme, considerând că „școlile trebuie să predea ce le va fi de folos elevilor în viață,” [17, p.88] fiind un exemplu emblematic al inovației în educație. Deasemenea, aceasta reflectă o înțelegere profundă a modului în care cunoștințele pot fi mai eficient integrate în viața cotidiană a elevilor, pregătindu-i mai bine pentru provocările lumii reale, deoarece finalitatea transdisciplinarității este „înțelegerea lumii prezente” [13, p.53], iar soluția ar fi integrarea disciplinelor școlare.

Ca rezultat, o astfel de abordare încurajează (Figura 3).

Prin urmare, învățarea integrată și orientată spre rezolvarea de probleme nu numai că dezvoltă competențele transdisciplinare ale elevilor, dar și îi pregătește pentru succesul într-o lume complexă și interconectată, în care abilitățile de adaptare și de colaborare sunt esențiale pentru reușită. Afirmția lui Ciolan L., conform căreia transdisciplinaritatea reprezintă „gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând deseori până la fuziune” [4, p.130], subliniază importanța și profunzimea acestei abordări în contextul educațional.



Fig. 3. Argumente în favoarea implementării învățării integrate

Pornind de la ideea că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui și același arc: cel al cunoașterii” [13, p.55], putem înțelege că fiecare dintre aceste abordări aduce contribuții semnificative în procesul de învățare și de rezolvare a problemelor complexe. Pentru a beneficia la maximum de potențialul cunoașterii, este esențial să armonizăm aceste patru săgeți. Disciplinaritatea ne asigură temeliile solide, iar pluridisciplinaritatea aduce diversitate și perspectivă, interdisciplinaritatea ne ajută să integrăm abordări multiple, iar transdisciplinaritatea ne oferă o viziune holistică și complexă asupra lumii și problemelor acesteia.

În concluzie, considerăm că implementarea învățării transdisciplinare, inclusiv din perspectiva formării și dezvoltării competențelor, este fundamentală pentru pregătirea tinerilor pentru a face față provocărilor globale ale secolului XXI, capabili să gândească critic, să inoveze și să colaboreze eficient în diverse contexte, esențiale pentru succesul în lumea modernă.

Bibliografie

1. ACHIRI, I. Matematica școlară în context transdisciplinar. In: *Proceedings of the 29th Conference on applied and industrial mathematics, dedicated to the memory of academician Mitrofan M. Choban*, Chisinau, Moldova, August 25-27, 2022. Chișinău, 2022, pp. 10-14. ISBN 978-9975-76-401-8.
2. BOCOȘ, M. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Ed. a 3-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2017. 238 p. ISBN 978-973-47-2484-0.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014.
4. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1.
5. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
6. CRISTEA, S. *Formele de organizare a instruirii procesului de învățământ*. Didactica Publishing house, 2017. 176 p. ISBN 978-606-683-542-8.

7. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Curriculum național. Matematică. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare, Chișinău 2020.
8. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Curriculum național. Limba străină. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare, Chișinău 2019.
9. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Curriculum național. Geografie. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare, Chișinău 2019.
10. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Curriculum național. Matematică. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare, Chișinău 2020.
11. GHICOV, Adrian, CALLO, Tatiana, MARDARI, Angela. Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 5, pp. 24-34. ISBN 978-9975-76-324-0.
12. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica, STATE, Daniela. Abordări interculturale prin proiecte transdisciplinare. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, 3 decembrie 2021, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2021, Ediția 6, pp. 349-356. ISBN 978-9975-161-01-5.
13. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Junimea, 2007. 177 p. ISBN 978-973-37-1223-7.
14. Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2023-2024, MEC, Chișinău 2023.
15. Planul-Cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, ordin 07.08.2023, nr.1003.
16. POPOVICI-BORZEA, A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Polirom, 2017. 271 p. ISBN 978-973-46-7012-3.
17. SAHLBERG, P. *Leadership educațional. Modelul finlandez*. București: Editura Trei, 2019. 126 p. ISBN 978-606-40-0713-1.
18. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*
19. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006, 383 p. ISBN 973-679-303-6.

MANAGEMENTUL EFICIENT AL CLASEI ȘI PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC

EFFICIENT CLASSROOM MANAGEMENT AND TEACHING PERSONALITY

Perju Mihaela-Loredana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0006-7756-1959>

Perju Mihaela-Loredana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-7756-1959>

CZU: 37.015.3

Adnotare

Lucrarea a discutat despre personalitatea profesorului ca un factor determinant major pentru managementul eficient al clasei. Personalitatea se referă la calități durabile unice ale unui individ care determină adaptarea acestuia la provocările de mediu. Personalitatea profesorului caracteristicile care îi influențează eficiența managerială în sala de clasă includ temperamentul, organizarea, disciplina inteligență, eficiență în comunicare și sensibilitate. Lucrarea a definit managementul sălii de clasă ca abilități angajate de către profesorul să organizeze elevii, să mențină disciplina și să creeze o atmosferă de învățare sigură și favorabilă. Hârtia identificată importanța managementului sălii de clasă ca realizarea de predare eficientă, mai puține probleme de comportament și utilizarea eficientă a timpului.

Au fost evidențiate diverse modalități de a gestiona eficient sala de clasă; stabilește reguli, ai așteptări, fii ferm și consecvent, fii organizat, condus prin exemple etc. lucrarea a fost încheiată și s-au făcut următoarele recomandări astfel, profesorii ar trebui asigurați-vă că se îmbracă îngrijit și arată decent înainte ca elevii să se pregătească bine pentru lecții, să mențină disciplina, să vorbească clar și audibil.

Cuvinte-cheie: disciplină, organizare managerială, temperament de personalitate.

Annotation

The paper discussed teacher personality as a major determining factor for effective classroom management. Personality refers to unique enduring qualities of an individual which determine his adjustment to environmental challenges. Teacher personality characteristics that influence his managerial efficiency in the classroom include temperament, organization, discipline intelligence, communication effectiveness and sensitivity. The paper defined classroom management as skills employed by the teacher to get students organized, maintain discipline and create a safe and conducive learning atmosphere. The paper identified the importance of classroom management as achieving effective teaching, fewer behaviour problems and efficient use of time. Various ways of managing the classroom effectively were highlighted; set rules, have expectations, be firm and consistent, be organized, lead by examples etc. the paper was concluded and the following recommendations were made thus, teachers should ensure that they dress neatly and appear decently before the students prepare well for their lessons, maintain discipline, speak clearly and audibly.

Keywords: discipline, management organization, personality temperament.

Managementul clasei reprezintă un factor relevant în practica predării, deoarece contribuie la realizarea eficace a curriculumului, creează o atmosferă propice de învățare, menține disciplina în clasă și urmărește ca lecțiile de la clasă să își urmeze parcursul pedagogic, chiar dacă se identifică comportamente perturbatoare ale elevilor. Abilitățile manageriale ale profesorului depind de personalitatea acestuia, de abilitățile, disciplina și modul cum integrează gestionarea conflictelor în sala de clasă, acestea fiind elemente prin care cadrul didactic reușește să fie plăcut sau nu de către elevi.

Michael Linsin (2012) a observat că un management eficient și transformațional în sala de clasă este corespondentul acelor abilități ale profesorului care aduc încrederea de sine, valorile personale și modalitatea de a relaționa prietenos cu elevii. Împletirea trăsăturilor sale de personalitate vor conduce la înțelegerea comportamentelor și a provocărilor date de nivelul dezvoltare psihologică a elevilor, formularea obiectivelor SMART și focusarea pe îndeplinirea acestora, utilizarea unor strategii eficiente, cât și abordări disciplinare și transdisciplinare care să conducă la dezvoltarea competențelor elevilor.

Așa cum susține și Zane (2016), printre factorii care conduc la un management eficient al clasei se numără stabilirea unor limite sănătoase, crearea unui mediu sigur de învățare în care elevii obțin rezultate academice și păstrarea unor rutine care să le formeze comportamentale adecvate.

Un management al clasei adaptat la cerințele actuale include utilizarea unor abilități și strategii de lucru cu elevii care să permită profesorilor să asigure organizarea, concentrarea pe sarcină și obținerea unor rezultate academice bune la fiecare oră pentru elevii pe care îi îndrumă acesta. Strategiile care diminuează comportamentele nesănătoase care nu ajută în învățare vor fi diminuate și eliminate din parcursul educative, astfel încât, să se asigure achiziția noțiunilor și formarea deprinderilor eficiente de viață. Orice profesor eficient prioritizează un management eficace, iar sala de clasă este bine organizată, în timp ce un profesor fără experiență în gestionarea clasei va avea elevi care nu răspund sarcinilor și lipsiți de disciplină.

Perspectiva tradițională de management al clasei se concentrază pe respectarea formală a regulilor de comportament și de învățare eficientă, pe când perspectiva modernă și adaptată cerințelor actuale ale managementului pune accent pe facilitarea învățării, astfel încât, fiecare elev să progreseze și să devină subiect al propriei sale formări. Un astfel de management este însoțit și de un *comportament* al profesorului care arată încurajări verbale, expresii faciale însoțite de zâmbet, respect și tratament echitabil; de crearea unui *mediu* prietenos de învățare (sală luminoasă, primitoare, cu material care susțin învățare și sunt bine organizate); de *așteptări* clar exprimate de către profesor privind calitatea muncii și a relațiilor; de *activități* care apelează la interesele, curiozitatea, inteligența și experiența de viață a elevilor. Așadar, un management eficient al clasei implică proiectarea sălii de clasă, limite, disciplină, comunicare, programare, organizare, tehnică de instruire și ascultare activă.

Managementul clasei este important pentru întregul proces de educație, deoarece oferă elevilor un mediu adecvat de învățare, ajută previne epuizarea profesorilor și îi face pe elevi și profesori să se simtă mai în siguranță și mai fericiți, implică mai mult decât doar disciplină și reguli. De asemenea presupune organizare, rutine cu care elevii ajung să se simtă confortabil. Managementul clasei creează un set de așteptări utilizate într-o clasă organizată. Include rutine, reguli și consecințe. Managementul eficient al clasei deschide calea pentru implicarea activă a elevilor în învățare.

O clasă dezorganizată, fără rutine și așteptări, îngreunează profesorul să-și facă treaba. Elevii nu știu pentru ce să învețe sau să își asume responsabilitatea pentru efortul lor, s-ar putea să devieze de la sarcină sau să provoace întreruperi. Când profesorul redirecționează în mod constant elevii sau gestionează comportamentul problemă, el pierde timp crucial de predare. Gestionarea sălii de clasă ajută la crearea unui mediu de clasă organizat, care este propice la predării.

Managementul clasei implică, de asemenea, acordarea timpului pentru a forma rutine și practici înainte de începerea școlii. Acest lucru economisește timp, în momentele în care suntem angrenați în soluționarea provocărilor zilnice, pentru că astfel, vom petrece mai puțin timp dând instrucțiuni, directive și doar vom aranja și rearanja activitățile și materialele.

Consecvența unui profesor cu abilități de management al clasei creează consistență pentru elevii săi. Elevii știu la ce să se aștepte în fiecare zi când vine vorba de activitățile de rutină. Astfel, chiar și în absența ta, ei știu ce să facă, deoarece sunt deja în ton cu modul în care se realizează alegerile în clasă. Elevii se vor descurca mai bine atunci când sunteți plecat dacă ați stabilit așteptări pentru sarcinile de zi cu zi. Așa vor proceda cu oricine te va înlocui în absența ta.

Rolul major al managementului clasei este reducerea comportamentului neadecvat în sala de clasă. Managementul eficient al clasei oferă elevilor puțin timp să se poarte inadecvat. Pentru că așteptările sunt explicate clar, elevii știu ce trebuie să facă. Tranzițiile/ devierile de la rutine în special, sunt ușor de controlat atunci când un profesor are abilități eficace de management. Așteptările pentru comportamente care fac parte din planul de management al clasei oferă elevilor limite, claritate, precum și consecințe.

Kratochwill, DeRoos și Blair (2016) au identificat că managementul eficient al clasei:

- Stabilește și susține un mediu ordonat în sala de clasă.
- Creștete aplecare semnificativă spre studiu și facilitează dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.
- Reduce comportamentele negative și crește timpul petrecut pentru implicarea academică.

Noțiunea de personalitatea se referă la unicitatea unei persoane în ceea ce privește calitățile, capacitățile, slăbiciunile, emoționalitatea sa, calități fizice etc. Mangal, (2014) spune că personalitatea este tot ceea ce este o persoană, este totalitatea comportamentului cuiva față de sine ca precum și alții. Include totul despre persoană, trăsăturile sale fizice, emoționale, sociale, mentale și spirituale. Allport citat în Mangal (2014) definește personalitatea ca fiind organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care îi determină adaptare unică la mediul său. Eysenck, de asemenea, citat din Mangal (2014) vede personalitatea ca fiind mai mult sau mai puțin stabilă și durabilă organizarea caracterului, temperamentului, intelectului și fizicului unei persoane, ceea ce determină adaptarea sa unică la mediu înconjurător.

Eficacitatea gestionării unei săli de clasă depinde în mare măsură de personalitatea profesorului care determină nivelul de organizare, carisma și adaptarea personală la activitățile și provocările clasei. Profesorii pot avea aceleași calități profesionale, dar ele diferă în funcție de trăsăturile lor de personalitate, ceea ce face ca abordarea lor față de managementul clasei să fie și ea diferită. Astfel, următoarele aspecte pot să fie considerate ca trăsături de personalitate ale profesorului care îi influențează eficiența managerială în clasă:

• *Aspectul fizic* (îmbrăcămintea): Să te îmbraci bine este o importanță trăsătură de personalitate care atrage respect și valoare pentru un profesor. Dacă un profesor este bine îmbrăcat îngrijit și bine întreținut, elevii vor avea o viziune pozitivă asupra profesorului și plină de așteptări. Viziunea lor pozitivă asupra profesorului îi păstrează pe elevi concentrați în mod natural și în așteptare cu acel nivel de respect prin care clasa răspunde la ordine.

• *Inteligența*: Elevii au în mod natural un mare respect pentru profesorii inteligenți. Un profesor inteligent este acela care afișează o stăpânire puternică a subiectului, unul care arată o mare stăpânire a conținutului și are răspunsuri inteligente la întrebările elevului întrebări. El dă mai multe exemple concrete și ilustrații clare în clasă, prezentarea sa nu ridică inutil controverse și argumente. Deci clasa lui este mereu atentă și ordonată.

• *Disciplina*: Disciplina este pur și simplu calitatea autocontrolului la un individ. Teoriile învățării sociale presupun că copiii învață prin observația și imitația copiii imită comportamentul profesorului pe care îl observă. Prin urmare, profesorul trebuie să fie exemplar.

• *Eficacitatea comunicării/prezentarea*: Comunicarea este procesul de transmitere a informațiilor de la o persoană la alta prin verbal și abordări non-verbale. Principalele calități ale personalității implicate în acest proces sunt calitatea vocii, gesturile, menținerea concentrării, fluenței și elocvenței, încrederii și comportamentului, simplității, vitezei și secvenței vorbirii. Vocea profesorului controlează atenția elevilor. Profesorii cu o calitate bună a vocii (tare, clare și audibile) sunt mai probabil să aibă mai puține probleme de atenție decât profesorii cu o calitate slabă sau scăzută a vocii. În afară de voce, încredere în sine, compartiment, elocvența, simplitatea în alegerea cuvintelor menținând focalizarea ideologică fără a deraia în timpul prezentărilor în clasă sunt calități de personalitate care promovează eficiența comunicării, atrag atenția și mențin ordinea în clasă sala de clasa.

• *Temperamentul*: Temperamentul conform dicționarului.com (2016) este combinația de trăsături mentale, fizice și emoționale ale unei persoane naturale dispoziție. Atitudine sau natură personală neobișnuită, așa cum se manifestă prin particularități de sentimente, temperament și acțiune. Predarea necesită o uriașă cantitatea de toleranță și răbdare. Un profesor care este foarte temperamental poate să nu aibă nivelul așteptat de toleranță și răbdare face față diferitelor caracteristici ale copiilor. Linsin (2011) susține că profesorii care sunt extrem de temperamentalii sunt nerăbdători, rapid la mânie, pesimiști, iritabili și excesiv de sensibil. El a explicat că profesorii nerăbdători iau repede, acționează și se mișcă repede. Ei tind să privească în altă parte în fața comportament greșit sau reacționează emoțional la acesta. Se grăbesc prin lecții, trece peste instrucțiuni și, din necesitate, au așteptări mai mici de la elevi. Acest lucru produce o clasă agitată, care este pregătită să provoace probleme. A fi rapid la mânie poate anula săptămâni de stabilire a relațiilor cu elevii tăi când țipi, cerți, folosești sarcasm sau îți pierzi controlul, te distanțezi de elevii tăi și le subminezi încrederea și respectul față de tine, devii mai puțin accesibil, plăcut și mai puțin influent - toate cheile esențiale ale creării unei săli de clasă bine gestionate.

• *Organizarea*: Organizarea profesorilor se referă pur și simplu la pregătirea adecvată sau pregătirea pentru îndeplinirea sarcinii în clasă. Organizația ca trăsătură de personalitate care implică actul de planificare adecvată și de lucru conform planului. Organizare eficientă permite unui profesor să petreacă mai mult timp de învățare cu elevii. Aveți o modalitate de a gestiona rutinele, de a colecta munca elevilor, de a distribui materiale, postarea temelor, menținerea cursului pe drumul cel bun etc. Un profesor organizat își planifică cu atenție activitățile din clasă înainte de începerea zilei. Un profesor cu o astfel de trăsătură de personalitate este probabil să o facă au o clasă bine organizată și gestionată eficient.

• *Relația profesor-elev*: Relația profesor-elevi este foarte importantă pentru copii. Copiii cheltuiesc aproximativ 5 până la 7 ore pe zi cu un profesor timp de aproape 10 luni. Comunicarea dintre profesor și elevi servește ca o conexiune între cele două entități, ceea ce oferă o atmosferă mai bună pentru un mediu de clasă. Nu este posibil ca un profesor să înțeleagă fiecare problemă al fiecărui copil din clasa sa; totuși, cu cât elevul este mai aproape de profesorul său, cu atât înțelege mai bine problemele copilului. Jones (1995) a aflat că rezultatele academice și comportamentul elevilor este influențat de calitatea relației profesor-elev. Cu cât

profesorul se conectează mai des cu elevii săi, acesta obține un control mai bun asupra lor. Acest lucru poate duce la respectarea regulilor în clasă și la reducerea comportamentului problematic, ceea ce face managementul clasei mai ușor și mai eficient. Pe de altă parte, un profesor care nu creează relații cu elevii săi, riscă să dezvolte o relație slabă cu elevii și nu va avea controlul mult așteptat care va facilita gestionarea eficientă a clasei.

• *Empatia/ sensibilitatea*: Eficacitatea managementului clasei necesită și personalitate de mare sensibilitate, fiind mijloace sensibile având un grad ridicat de conștientizare și receptivitate la schimbări, provocările, nevoile și cerințele elevilor din dvs. sala de clasa. Este calitatea pe care o are un profesor în a înțelege comportamentul, sentimentele, orientările, capacitățile elevilor (puterea și slăbiciune) și știind să răspundă adecvat atunci când apare nevoia. Fiind rapid sensibil la orice poate cauza infracțiunea sau atragerea de indisciplină în clasă este un avantaj pentru gestionarea eficientă a clasei.

Personalitatea care se referă la calitățile personale ale profesorului contează atât de mult în realizarea unui management eficient al clasei. Asigurarea succesului la clasă este valoarea pe care elevii o acordă profesorului. Valoarea unui profesor generează în mod natural ascultare, respect și stimă din partea elevilor. O personalitate demnă îl avantajează pe profesor să aibă un control mai bun asupra elevilor săi și să gestioneze clasa în mod eficient. Un profesor cu o personalitate organizată se luptă mai puțin să se descurce clasa lui.

Bibliografie

1. Egwu S. (2013), Disciplina: un instrument vital pentru managementul eficient al clasei. Jurnalul Societății nigeriene de educație Psiholog 11(1), 89-91
2. Florence, N.G (2014) Managementul eficient al clasei. Cum să menținem disciplina într-o clasă preluată din blog.udemy.com/gestionarea-clasei.
3. Jones, E. B. (1995) Relația profesor-elev în clasă preluată de la w.w.w.csun.edu.
4. Kratchwill, T. R., DeRoos, R., & Richmond, V.P (2005) Relația dintre temperamentul profesorului și elevii Percepția comportamentului de comunicare a profesorilor preluat de la w.w.w.jamescmccroskey.com
5. Linsin, M. (2011) Trăsăturile de personalitate care fac managementul clasei mai dificil de preluat din www.smartclassroommanagement.com
6. Linsin, M. (2012) Managementul clasei și puterea personalității tale. Recuperate de la www.smartclassroommanagement.com.
7. Mangal, S. K. (2014), Psihologia educației. India: Vikas.
8. Ministerul Educației, Guyana (2015) De ce este important managementul clasei. Accesat 10 septembrie 2016 din w.w.w.ehow.com
9. Valenic, K. M., McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (2005) Relația dintre temperamentul profesorului și elevii percepția asupra comportamentului de comunicare a profesorului. Preluat de pe w.w.w.jamescmccroskey.com
10. Zane. S. (2016) Concentrarea facultății de management eficient al clasei, ed. superioară. strategii de predare; Atlanta: Manga Publishers.

PARTICULARITĂȚI DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

LEARNING/TEACHING FEATURES IN PUPILS OF PRIMARY SCHOOL AGE

Pînzariu Mihaela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-6281-6260>

Pînzariu Mihaela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-6281-6260>

CZU: 373.3.04

Adnotare

Învățarea școlară este un proces ce poate fi realizat în condițiile cunoașterii particularităților de învățare ale celui ce trebuie educat. Perioada școlară mică prezintă progrese importante în dezvoltarea psihică a copilului datorită conștientizării procesului de învățare, care devine activitatea lui fundamentală. La această vârstă, activitatea intelectuală va fi intens solicitată pentru însușirea în mod gradat a cunoștințelor elementare, provocând modificări datorită dificultăților pe care copilul le întâmpină și le poate depăși în mod independent. Pentru a sprijini efortul copilului, învățătorul va utiliza diverse strategii de predare-învățare, va determina copilul să conștientizeze rolul atenției, al repetiției, îi va forma deprinderi de scris-citit și calcul. Începând cu vârsta școlară mică, copilul poate deprinde strategii de învățare, capacități, necesare pentru dezvoltarea de aspirații viitoare.

Articolul de față prezintă aspecte ale dezvoltării proceselor și capacităților cognitive la vârsta școlară mică, învățătorul având menirea de a-i face elevului mai accesibilă calea spre cunoaștere.

Cuvinte-cheie: particularități de învățare, învățarea școlară, instruire, educație, vârsta școlară, profil psihologic.

Annotation

School learning is a process that can be achieved by knowing the learning characteristics of the learner. The early school years show important progress in the child's mental development due to awareness of the learning process, which becomes the child's fundamental activity. At this age, intellectual activity will be intensively required for the gradual acquisition of elementary knowledge, causing changes due to the difficulties the child encounters and can overcome independently. To support the child's effort, the teacher will use various teaching-learning strategies, will make the child aware of the role of attention and repetition, will train him/her in writing-reading and arithmetic skills. From an early school age, the child can learn learning strategies, skills, necessary for the development of future aspirations.

This article presents aspects of the development of cognitive processes and skills at an early school age, with the teacher having the task of making the pupil's path to knowledge more accessible.

Keywords: learning particularities, school learning, training, education, school age, psychological profile.

Analiza condițiilor și a mecanismelor prin care se realizează învățarea are mare importanță în desfășurarea actului educațional. Multitudinea situațiilor de învățare, diferențele individuale ale copiilor, fac imposibilă descoperirea unei „rețete” pe care profesorii s-o aplice și care să asigure succesul. De asemenea, e important de știut cum, când apar dificultățile de învățare și cum pot fi ele depășite, chiar din primii ani de școală.

Vom porni de la faptul că, acțiunea de instruire are la bază o foarte bună cunoaștere a profilului psihologic al copilului. Acesta este expresia cantitativă și calitativă a tuturor componentelor, proceselor și însușirilor psihice, dar și a relațiilor dintre acestea. Particularitățile individuale ale școlarului mic sunt o manifestare a particularităților de vârstă. Cunoașterea, respectarea și stimularea acestora reprezintă coordonatele pe care se bazează acțiunea educațională a profesorului. Progresele pe care copilul de vârstă școlară mică le obține în

dezvoltare, se manifestă în toate comportamentele fizice și psihice. Profilul psihologic cuprinde toate manifestările psihice, așa cum se exprimă ele într-o această etapă a vieții, care se împarte în două realități pentru copil: eu și lumea, iar curiozitatea copilului se manifestă în funcție de această lume.

Activitatea de învățare solicită copilul pentru depunerea unui efort intelectual mai intens și cere o rezistență fizică mai mare. Desprins din lumea poveștilor, plină de sensuri emoționale concrete, copilul intră într-o clasă în care informațiile sunt transmise cu regularitate prin lecții ce trebuie învățate, apoi reproduse sau demonstrate în fața profesorului. „Copilul mai practică jocurile, dar își va da seama că ele sunt limitate de învățătură, că societatea pune bază pe această ultimă activitate. Trecerea de la joc la muncă provoacă adânci transformări intelectuale, afective și voluntare” [11, p.37]. Dezvoltarea cognitivă a școlarului mic se realizează datorită cooperării acestuia cu adultul, iar prin experiențe repetate, ceea ce poate face la un moment dat sub îndrumarea profesorului, va reuși apoi să facă singur, autonom. Psihologul rus, L. S. Vîgotski afirmă așadar, că învățarea este condiția dezvoltării și subliniază că nu trebuie confundate capacitățile de învățare cu nivelul cognitiv pe care acesta îl poate atinge la un moment dat. Care reprezintă „zona proximei dezvoltări” și care ajută la cunoașterea viitorilor pași ai elevului.

Învățarea, așa cum reiese din cercetările lui Piaget, este rezultatul adaptării copilului la viața socială, prin procesele ce nu pot fi separate, asimilarea și acomodarea. Însușirea de cunoștințe noi și dobândirea de noi comportamente se realizează prin intermediul interacțiunii unor factori interni și externi. Bruner considera că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ, într-o formă intelectuală adecvată”

Obiectivele activității de învățare sunt însușirea activă a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, asimilarea unor noi reguli de conduită individuală și colectivă precum și cultivarea capacității de manifestare și stăpânire a emoțiilor. Progresele cunoașterii vor fi direct proporționale cu dorința școlarului de a învăța. Sub îndrumarea organizată a învățării de către învățător, copilul va cunoaște perspectivele reușitei prin dorința de a cunoaște mai mult prin efort propriu.

Este cunoscut faptul că în perioada preșcolară se realizează cea mai importantă achiziție adaptativă a copilului. Perioada următoare este caracterizată de problemele adaptării la viața școlară și ale învățării. Din punct de vedere intelectual, copilul realizează un progres în procesul gândirii, concretizat în apariția operațiilor logice. Modalitatea principală de prelucrare a informației sunt imaginile, reprezentările, gândirea fiind intuitivă. Treptat se trece la gândirea operațională, ce presupune folosirea operațiilor mintale. Piaget definea operațiile „acțiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile”. Datorită acestei trăsături, gândirea copilului poate depăși cunoașterea intuitivă. La vârsta școlară mică, operațiile gândirii sunt concrete, gândirea este în strânsă legătură cu realitatea, operațiile mintale fiind legate de acțiunea obiectuală. În această perioadă, sub efectul educației, al dezvoltării psihice, gândirea școlarului mic se organizează în jurul unor noțiuni fundamentale despre timp, spațiu, număr, dar în literatura de specialitate rămâne cunoscută ca perioada operațiilor concrete. Aceste noțiuni reprezintă „suportul gândirii logice și permit înțelegerea realității observabile” după cum afirmă M. Debasce [6, p.61]. Reversibilitatea gândirii se manifestă în jurul vârstei de 8 ani, în stadiul operațiilor concrete. Aceasta este principala trăsătură a operației logice și oferă posibilitatea anticipării rezultatului. Acum copilul poate înțelege că unei acțiuni efectuate, îi poate

corespunde o altă acțiune, inversă. Înțelege reversibilitatea lucrurilor și treptat, conservarea substanței, a greutateii și, în jurul vârstei de 11 ani, conservarea volumului.

Capacitatea de cunoașterea a copilului crește în această perioadă și datorită saltului calitativ înregistrat în procesele memoriei vizuale, auditive, kinestezice. Școlarul memorează mult mai ușor, crește atenția acordată activităților școlare, crește sensibilitatea față de reguli și de conduita în colectiv. Competiția colectivă este evidențiată în jocurile de echipă. În această etapă copilul este preocupat de autoperfecționare, de îmbogățire a cunoștințelor, este perseverent, mai ordonat, începe să-și planifice timpul.

Viața afectivă a școlarului mic este legată de relația lui cu mediul social din care face parte, colectivitatea școlară, precum și de unele trebuințe vitale, de modul în care acestea sunt satisfăcute. Statutul de elev determină apartenența la o colectivitate care a luat ființă fără dorința lui, în care este partener egal cu ceilalți și în care se simte acceptat. Apar sentimentele de prietenie, de mândrie că aparține colectivului, de respect reciproc. În același timp, mecanismul de cooperare- competiție poate duce la anumite conflicte, la rivalități, la relații bazate pe conducere-subordonare, simpatie -antipatie. Copilul învață să nu mai exteriorizeze tot ce simte sau gândește. În viața școlarului mic se stabilește un nou tip de relație afectivă între el și profesor, acesta fiind mai distant, mai puțin afectiv, mai autoritar. Se conturează o tendință de atașare față de alte persoane și una de izolare, de interiorizare, ambele tendințe fiind expresii ale socializării la vârsta școlară mică.

Pe lângă mediul familial, școala are un rol foarte important în dezvoltarea psihică a școlarului mic, prin stimularea și consolidarea aspectelor intelectuale, afective și relaționale.

Scrisul și cititul sunt procese care se realizează treptat, începând cu clasa pregătitoare. În prima fază, copilul identifică sunetele și literele ca fiind elemente componente ale cuvintelor, prin despărțirea acestora în silabe și micșorând câmpul auditiv de analiză a cuvintelor. Această acțiune se repetă continuu, la clasa I și a II-a (mai ales la despărțirea cuvintelor la sfârșit de rând), până devine o capacitate curentă, care nu mai pune școlarul în dificultate. În același timp cu sesizarea sunetelor, copilul își însușește primele elemente grafice, pregătitoare scrisului: linii, puncte, bastonașe, zale, ovale. Raportarea acestora la liniatura caietului poate fi o activitate uneori neatractivă, grea, care necesită efort și răbdare atât din partea elevului cât și a cadrului didactic, până când copilul reușește să respecte forma, mărimea și înclinarea corectă. Acest lucru se va realiza mai ușor dacă profesorul va pune accentul pe oferirea sprijinului, a modelelor de scriere îmbinând imaginea (modelul) cu cuvântul (explicațiile necesare) și exercițiul practic de redare a modelului sub supraveghere și nu pe sancționare. Identificarea grafică a sunetelor și scrierea lor pune copilul în situația de a diferenția literele, proces dificil care se finalizează la sfârșitul clasei I, când are loc etapa de consolidare a citit-scrisului și care se prelungește până la finalul clasei a II-a. În urma activităților de învățare a citit-scrisului se poate constata că unii elevi reușesc să citească și să înțeleagă ceea ce au citit, deci, au capacitatea de lectură formată, alții citesc dar nu înțeleg sensul celor citite, copii care citesc greoi, cu omisiuni și nu înțeles sensul cuvintelor și copii care citesc greu, dar înțeleg ce au citit.

Uneori copiii caută strategii care să faciliteze citirea, orientându-se după sens sau după asemănare, alții, având o memorie foarte bună la această vârstă, memorează textele scurte. În același timp, școlarul mic învață utilizarea semnelor de punctuație, care iarăși îl pot pune în dificultate. Toate cunoștințele învățate și exersate în primul an, devin apoi priceperi și deprinderi: cititul, scrisul, socotitul. Ele vor permite elevului să facă noi achiziții și să

depășească alte dificultăți, care depind doar de calitatea însușirii achizițiilor anterioare. Cititul și scrisul se vor automatiza. Sarcinile sunt mai complexe, solicită mai mult munca independentă a elevului și presupune acțiuni mentale specifice. La vârsta de 8-9 ani crește numărul disciplinelor școlare, fapt ce duce la solicitarea elevului în mai multe direcții, uneori făcând să descrească posibilitățile elevului de a le face față. Textele sunt mai lungi, predomină activitatea de împărțire a textului pe fragmente și alcătuirea planului de idei. Copiii învață să facă analiza textului prin împărțirea pe fragmente și apoi revenirea la textul integral, pentru sinteză. Copilul este familiarizat cu părțile de vorbire, este solicitat să povestească textul dat sau să scrie unul nou dezvoltându-și treptat capacitățile creatoare. Învățarea vizează în această etapă procesele mintale mnezice, verbalo-logice și cele imaginative.

Noțiunile de matematică sunt asimilate prin antrenarea în rezolvarea de sarcini ce presupun relaționarea dintre elementele cunoscute cu altele noi, prin sarcini bazate pe scheme logice, prin numeroase exerciții care să contribuie la înțelegerea algoritmului de calcul pe baza căruia va reuși să realizeze un plan de rezolvare a problemelor. Copilul este încă dependent de model și are capacitate redusă de a-și autodirija procesele psihice. Treptat se renunță la intuitiv iar învățarea se bazează pe logică și structuri conceptualizate, consolidarea noțiunilor realizându-se tot prin exerciții. Elevii au tendința de a învăța mecanic un algoritm de calcul, fapt care va îngreuna aplicarea lui în rezolvarea de probleme. Se introduc noțiunile de geometrie și de fracție, noi metode de rezolvare a problemelor.

Prin intermediul istoriei se formează la copii perceperea și evaluarea corectă a timpului și spațiului istoric, capacitatea de a extrage semnificații din materialul de învățat. Cunoștințele despre natură au contribuție în formarea și dezvoltarea gândirii științifice. Celelalte discipline școlare au rol important în dezvoltarea sensibilității pentru frumos, pentru dezvoltarea creativității și a îndemânării.

Spre finalul școlarității mici, după cum menționează Sorin Cristea [5, p.75], elevul poate deveni exemplul tipic de educat în cadrul activității de instruire, ca obiect al instruirii, care înregistrează informațiile învățătorului dar și ca subiect al instruirii care participă la propria formare în condiții de autoevaluare, realizând trecerea de la învățare dirijată la învățare autodirijată, de la instruire la autoinstruire, pregătindu-se pentru integrarea în următorul ciclu de învățământ.

Așa cum considera și Piaget, școala este mediul care trebuie să favorizeze și să stimuleze procesul de instruire și autoinstruire, în care profesorul să fie un mediator între elev și cunoștințele de învățat, facilitând descoperirea noțiunilor și construirea de „savoir” apoi de „savoir-faire”. Doar acțiunea depusă de elev va deveni o sursă de motivație intrinsecă, necesară învățării, evoluției capacităților cognitive individuale.

Bibliografie

1. BÎRSĂNESCU, Ș., VĂIDEANU, G. *Educație estetică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1962.
2. BULARGA, T.; PÎNZARIU, M. Developing kids' learning abilities through art training. *Review of artistic education*. 2024, nr. 28, pp. 298-304.
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
4. COSMOVICI, A., IACOB, L. (coord.). *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998, p.36-37. ISBN 973-683-048-9

5. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie, Instruirea/ Procesul de învățământ*, vol.6, DPH 2017, p. 75. ISBN 978-606-683-491-0
6. DEBASSE, M. *Etapele educației*. București: EDP, 1981, p.61.
7. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1996, p.105-109. ISBN 9773-30-4683-3.
8. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Cichurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 139-162
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
10. VĂIDEANU, G. *Cultura estetică școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
11. ȚÎRCOVNICU, V. *Pedagogie generală*. Editura Facla, 1975, p. 37.
12. PÎNZARIU, M. Aesthetic education and the formation of self-instructional competence young school age. *Review of Artistic Education*. 2024, no. 4, pp. 373-379. DOI:[10.35218/rae-2024-0043](https://doi.org/10.35218/rae-2024-0043).

JOCUL DIDACTIC: REPERE EPISTEMOLOGICE

THE DIDACTIC GAME: EPISTEMOLOGY MARKERS

Predescu Ecaterina Ionela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-4574-2483>

Predescu Ecaterina Ionela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-4574-2483>

CZU: 37.015.3

Adnotare

Termenul de joc didactic se referă la o formă de joc sau activitate care are un scop educativ sau formativ. Ea presupune participarea activă a elevilor la o activitate care are un obiectiv de învățare.

Predarea este o metodă inovatoare și interactivă de predare și învățare care integrează elemente ludice în procesul educațional pentru a facilita dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor elevilor. În concluzie, jocul didactic în educație oferă un cadru inovator și eficient pentru dezvoltarea copiilor, integrând armonios aspectele educaționale într-un mediu plin de entuziasm și bucurie.

Cuvinte-cheie: educație, metodă, joc didactic, inovativ, interactiv.

Annotation

The term didactic game refers to a form of play or activity that has an educational or formative purpose. It involves the active participation of students in an activity that has a learning objective.

Teaching is an innovative and interactive method of teaching and learning that integrates playful elements into the educational process to facilitate the development of students' knowledge, skills and attitudes. In conclusion, the didactic game in education provides an innovative and effective framework for the development of children, harmoniously integrating educational aspects in an environment full of enthusiasm and joy..

Keywords: educational, method, didactic game, innovative, interactive.

Educația prin joacă și descoperire reprezintă o abordare pedagogică inovatoare și eficientă, axată pe dezvoltarea copiilor prin intermediul activităților ludice și exploratorii. Jocul didactic este o metodă prin care se integrează aspecte educative într-un cadru distractiv și captivant, permițând copiilor să învețe și să se dezvolte într-un mod natural și plăcut.

„Jocul este munca, este binele, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în conștiința sa psihologică, poate să respire și, în consecință, poate să acționeze, deoarece el pune în joc funcțiile latente” afirmă neurologul, pedagogul elvețian și specialistul în psihologie infantilă Edouard Claparede.

Jocul ocupă locul preferat în activitatea cotidiană a copilului. A ne întreba de ce pentru copil aproape orice activitate este joc, înseamnă a ne întreba de ce este copil.

Ursula Schiopu surprindea caracterul universal al jocului în afirmația: „*De fapt, omul se joacă la toate vârstele. Chiar și la vârsta a treia*” [7, p. 28].

Jocul există de la apariția omului. La vechii greci, cuvântul joc desemna acțiunea proprie copiilor, la evrei, jocul răspândește noțiuni de glumă și haz, la romani, desemna bucuria, veselia. Ulterior, în toate limbile europene, cuvântul joc a început să se extindă asupra unor sfere largi de acțiune umane care presupune pe de o parte munca, iar pe de altă parte, veselia și satisfacția.

Dicționarul de psihologie definește jocul ca formă fundamentală, activitate căreia i te dedici din simplă plăcere. Există o strânsă relație între joc și muncă, ele au elemente comune,

dar asemănările dintre ele nu ne pot duce la ideea confundării lor. Pentru copil aproape orice activitate este joc, prin joc el anticipează conduitele superioare. Pentru copil, afirmă Edouard Claparede, „*Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este sintagma, atmosfera în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință poate să acționeze*” [2, p. 45].

Putem defini jocul ca o activitate modelatoare caracteristică omului, o invenție culturală instaurată pe baza unui acord socio-comunicativ. Jocul la copil este o plăcere intensă, dar în același timp este și o activitate serioasă, în care structura și intuiția au importanță considerabilă. Rolul jocului în activitatea copilului și a adultului este capitală. Jocul nu se reduce la plăceri, deși prin intermediul activității ludice se realizează distracția. Elena Rafailă definește jocul ca fiind o „*activitate specific umană prin care subiectul își satisface imediat și nemijlocit propriile voințe, nevoi, acționând conștient, liber și constructiv în lumea imaginară, încare reconstruiește cu mijloace (psihice și materiale) personalitatea (fizică și socială) în care își desfășoară existența*” [3, p. 37].

Mihaela Păiși-Lăzărescu consideră că „*Jocul este o activitate specific umană, dominantă în copilărie, prin care omul își satisface imediat, după posibilități, propriile dorințe, acționând conștient și liber în lumea imaginară ce și-o creează singur*” [5, p. 118].

Prin joc se afirmă eul copilului și personalitatea sa. Adultul se afirmă prin intermediul activității pe care o desfășoară, dar copilul nu are altă posibilitate de afirmare decât cea a jocului. „*Lumea jocului este deci o anticipare a lumii preocupărilor serioase. Putem concepe deci jocul ca un înconjur care în cele din urmă readuce subiectul la viața serioasă, ca un proiect de viață serioasă care schițează cu anticipație această viață. Prin intermediul jocului dobândește mai întâi acea autonomie, acea personalitate și chiar acele scheme practice pe care le va necesita activitatea lui de adult. El nu le dobândește în raport cu lucruri concrete și dificil de mânuit, ci în raport cu substitute imaginare*” [2, p. 45].

Pentru copil, jocul reprezintă un anumit efort psihic, un consum fizic, dar și un consum nervos, chiar și atunci când este vorba de cele mai simple, mai ușoare sarcini pe care jucătorul le adoptă în mod voit, deliberat. Dacă acceptă să intre într-un grup de joc, înseamnă că se supune normelor adoptate de parteneri, le respectă acele reguli, va adopta morala jocului și a grupului cu care se joacă. Pentru a reuși în joc trebuie să faci un plan, să fixezi un joc, să respecti anumite reguli, ca în final să poți ajunge la o anumită acțiune: „*Jocul permite studierea modalităților în care ceea ce gândește copilul despre reguli se relaționează cu acțiunea sa de conformare la aceste reguli*” [4, p. 69].

Termenul **joc didactic** se referă la o formă de joc sau activitate care are un scop educațional sau formativ. Acesta implică participarea activă a elevilor într-o activitate care are un obiectiv de învățare. Jocurile didactice pot varia de la jocuri de rol și simulări la jocuri de bord sau jocuri pe calculator. Eficiența procesului instructiv-educativ depinde atât de stabilitatea adecvată a conținutului, cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, cât și de modalitățile prin care acestea ajung să fie însușite de elevi. Un mijloc de instruire și educare a copiilor este jocul didactic – formă de învățare, care poate fi considerată ca o activitate comună. Pentru a-i spori permanent eficiența, jocul trebuie apreciat ca bază a conceperii întregii activități instructiv-educative; fără joc nu se poate ajunge la o finalitate reală.

În procesul de învățământ, jocul e conceput ca mijloc de instruire și educare, ca procedeu metodic de realizare optimă a sarcinilor concrete pe care și le propune procesul de învățământ

și ca formă de organizare a activității de cunoaștere și dezvoltare a capacităților psihofizice pe toate planurile.

Jocul didactic este o metodă inovatoare și interactivă de predare și învățare, care integrează elemente ludice în procesul educațional pentru a facilita dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor elevilor. În contrast cu metodele tradiționale, jocul didactic aduce o abordare dinamică și captivantă în sala de clasă, transformând procesul de învățare într-o experiență plină de implicare și explorare.

Ceea ce caracterizează, în esență, jocul didactic constă în aceea că el îmbină într-un mod unitar și armonios atât sarcinile specifice jocului, cât și sarcini și funcții specifice învățării.

Jocul didactic este subordonat pedagogului, este creat pentru el, face parte din fondul mijloacelor pedagogice și influențează conținutul activității intelectuale a copiilor: „*Situația de joc elimină influența adultului manifestată direct (fie în familie, fie în școală)*” [4, p. 69].

Jocul didactic este un „*tip de joc prin care educatorul consolidează, precizează și verifică cunoștințele predate copiilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe, conținutul, sarcina didactică (problema intelectuală), regulile și acțiunile de joc (ghicirea, surpriza, mișcarea, etc.) conferă jocului didactic un caracter specific înlesnind rezolvarea problemelor puse copiilor*” [6, p. 241].

În literatura de specialitate, jocul didactic este desemnat cel mai eficient mijloc de instruire și educare, fiind folosit pentru a forma sau consolida anumite priceperi, deprinderi și cunoștințe.

Jocul didactic se bazează pe ideea că învățarea nu trebuie să fie o activitate rigidă și formală, ci poate fi o experiență plină de creativitate și divertisment. În acest context, jocul devine un instrument esențial pentru a stimula interesul și participarea elevilor în procesul de învățare.

Jocurile didactice contribuie la dezvoltarea unui mediu educațional stimulant, în care elevii sunt încurajați să-și dezvolte gândirea critică, abilități de rezolvare a problemelor și colaborarea în echipă. Prin intermediul jocurilor, elevii au șansa de a experimenta și aplica cunoștințele într-un mod practic, consolidând astfel înțelegerea și retenția informațiilor.

În conformitate cu teoria învățării experiențiale, jocurile didactice facilitează un mediu în care elevii învață prin experiențe directe și participare activă. Prin intermediul jocurilor, nu doar asimilează informații, ci le aplică și le contextualizează în situații concrete, dobândind astfel o înțelegere profundă.

Jocurile didactice se bazează pe principiul motivației intrinseci, stimulând interesul și implicarea personală a elevilor. Atunci când elevii se implică într-un joc didactic, ei devin motivați de plăcerea activității în sine, dezvoltând o dorință internă de a învăța și de a se dezvolta.

Jocul didactic favorizează interacțiunea socială și colaborarea între elevi. Aceasta se aliniază cu teoria constructivismului social, care susține că învățarea are loc într-un context social, iar cunoștințele sunt construite prin interacțiunea cu ceilalți. Prin jocurile de echipă sau activitățile cooperante, elevii dezvoltă abilități sociale și de comunicare.

Din perspectiva fundamentului teoretic, caracteristicile esențiale ale jocului didactic evidențiază rolul său în dezvoltarea elevilor și în dezvoltarea procesului de învățare. Jocurile didactice implică elevii în mod activ, oferindu-le oportunitatea de a lua decizii, de a rezolva

probleme și de a colabora cu ceilalți, promovează angajarea directă și participarea activă, contribuind la formarea unor conexiuni cognitive puternice.

Jocurile didactice sunt adesea caracterizate de o structură deschisă, permițând elevilor să exploreze diferite căi și soluții.

Prin îmbinarea acestor teorii și caracteristici, conceptul de joc didactic devine o modalitate complexă și eficientă de a susține dezvoltarea holistică a elevilor în contextul educațional.

Jocul didactic găsește fundamentul în diverse teorii ale învățării, care evidențiază importanța experiențelor ludice în procesul de formare a cunoștințelor și abilităților. Potrivit lui Lev Vygotsky, unul dintre cei mai importanți teoreticieni ai psihologiei educaționale, jocul didactic oferă oportunitatea elevilor de a intra în „zona de dezvoltare proximală”. Aceasta este acea zonă între nivelul actual de dezvoltare al elevului și potențialul său maxim, care poate fi atins cu sprijinul adecvat. Prin intermediul jocurilor, elevii sunt ghidați să-și dezvolte abilitățile într-un mod care corespund nivelului lor de dezvoltare actuală.

Jean Piaget, un psiholog și biolog elvețian, a fost unul dintre cei mai influenți teoreticieni în domeniul psihologiei dezvoltării. Contribuția sa semnificativă s-a axat pe înțelegerea procesului de dezvoltare cognitivă a copiilor. Teoria sa asupra stadiilor de dezvoltare sugerează că jocul didactic oferă posibilitatea copiilor de a explora și asimila cunoștințe noi, adaptându-și înțelegerea la măsura experiențelor lor individuale.

Teoria lui Mihaly Csikszentmihalyi despre "flux" subliniază starea de concentrație și satisfacție profundă pe care oamenii o experimentează atunci când sunt implicate într-o activitate care corespund nivelului lor de abilități. Jocurile didactice sunt concepute să creeze această stare, motivând elevii să depășească capacități și capacități.

Jean Chanteau afirmă „*că a te juca înseamnă în general a-ți propune o sarcină de îndeplinit și a te obosi, a face un efort pentru a îndeplini această sarcină*” [1, p. 112].

În concluzie, jocul didactic în educație oferă un cadru inovator și eficient pentru dezvoltarea copiilor, integrând în mod armonios aspectele educaționale într-un mediu plin de entuziasm și bucurie.

Bibliografie

1. CHANTEAU, J. *Copilul și jocul*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
2. CLAPAREDE, E. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 272 p.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Editura Litera, 2002. 400 p.
4. DUMITRANA, M. *Psihologia vârstelor*. Craiova: Editura REPROGRAPH, 2006.
5. PĂIȘI-LĂZĂRESCU M. (coord.). *Compendiu de psihologie și pedagogie*. Pitești: Editura Pământul, 2006.
6. RAFAILĂ E., *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Ed. Aramis, 2007.
7. ȘCHIOPU U., VERZA E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE COMUNICARE EFICIENTĂ CU ELEVII DIN PERSPECTIVA NEUROȘTIINȚEI ȘI A NEURODIDACTICII

THE FORMATION OF EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS WITH STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROSCIENCE AND NEURODIDACTICS

Racheru Daniela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-5648-0626>

Diaconu Petru Valentin

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0007-8527-7111>

Racheru Daniela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-5648-0626>

Diaconu Petru Valentin

România,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0007-8527-7111>

CZU: 37.015.3+159.95

Adnotare

Creșterea calității procesului de învățare este unul din obiectivele prioritare ale didacticii postmoderne. Adaptabilitatea cadrelor didactice la schimbările din sistemul educational au ca scop abordarea creativă a procesului educațional prin sondarea unor dimensiuni pedagogice și psihologice. Scopul demersului didactic este să faciliteze învățarea conștientă. Este un proces complex care pune cadrul didactic în postura de micro-cercetător. Realizarea unui demers didactic înseamnă o corelare eficientă între competențe, conținuturi și sarcini didactice. Selectarea strategiilor didactice și abordarea unor forme de organizare inedite fac parte din procesul de creație a unui demers didactic. Creativitatea cadrului didactic este un proces dinamic care îl determină pe acesta să fie într-o permanentă căutare de soluții și strategii de învățare eficiente care să eficientizeze învățarea.

Unul din factorii importanți pe care profesorul îl are în vederea conceperii unui demers didactic este adaptarea comunicării la particularitățile de vârstă ale copiilor. Pedagogia generală abordează comunicarea din variate perspective. Cercetările efectuate în domeniul comunicării au evidențiat calitatea ei în raporturile dintre indivizi. Comunicarea este elementul de bază în existența umană, precum și calea de a învăța.

Cuvinte-cheie: comunicare folosită ca instrument neurolingvistic, harta mentală-element definitoriu în procesul comunicării din perspectivă neuroștiințifică, convingerile-motorul hărții mentale, valențe pozitive ale neuroștiinței în proiectarea demersului didactic.

Annotation

Increasing the quality of the learning process is one of the priority objectives of postmodern teaching. The adaptability of teaching staff to the changes in the educational system aims at the creative approach to the educational process by probing some pedagogical and psychological dimensions. The aim of the didactic approach is to facilitate conscious learning. It is a complex process that puts the teaching staff in the position of micro-researcher. Carrying out a didactic approach means an effective correlation between competences, contents and didactic tasks. The selection of didactic strategies and the approach of new forms of organization are part of the

process of creating a didactic approach. The creativity of the teaching staff is a dynamic process that causes him to be in a permanent search for effective solutions and strategies to make learning more efficient.

One of the important factors that the teacher has in order to design a didactic approach is the adaptation of communication to the particularities of the children's age. General pedagogy approaches communication from various perspectives. The research carried out in the field of communication highlighted its quality in the relationships between individuals. Communication is the basic element in human existence, as well as the way to learn.

Keywords: communication used as a neurolinguistic tool, the mental map-defining element in the process of communication from a neuroscientific perspective, beliefs-the engine of the mental map, positive valences of neuroscience in the design of the didactic approach.

Învățarea școlară este în același timp și activitate, stare, climat. Activitatea de învățare la clasă are o dinamică unică, personală care este trasată de comunicare. Toate elementele au greutate covârșitoare în crearea unui demers didactic. Elementul care leagă toate componentele este comunicarea. Indiferent de strategiile didactice alese, de diversitatea conținutului de forma de organizare aleasă și de trasarea de sarcini didactice, precum și evaluarea rezultatelor elementul care leagă și oferă calitate demersului didactic este abordarea întregului proces printr-o comunicare de excepție care să producă la nivelul procesual al gândirii schimbarea necesară. Gândirea ca proces psihic cognitiv are rolul decisiv în învățare. Activitatea de învățare dezvoltă treptat capacitățile de generalizare și formarea convingerilor care diversifică harta mentală a fiecărui individ.

Învățare eficientă este imposibil de realizat în afara funcționalității la parametri normali a creierului. Neuroștiința a demonstrat că învățarea se realizează cu succes pe tot parcursul vieții cu cât individul își menține activ intelectul activitatea cerebrală. În Cartea albă care vizează neuroștiința [Rollin, 2016] se creează tot mai multe legături între învățare ca proces ,cunoașterea creierului. Folosirea unui limbaj care să treacă de filtrele gândirii ,abordarea unei comunicări asertive, facilitează învățarea și educarea creierului pentru o învățare eficientă. Termenul de neurolearning este un termen tot mai des folosit în neurodidactică pentru eficientizarea învățării elevilor la clasă. Structura unui demers didactic este mediatizată și cercetată în variate lucrări de specialitate.

Din punct de vedere al neuroștiinței întrebarea esențială este:

Cum abordăm comunicarea astfel încât mecanismele neuroștiinței cognitive să faciliteze calitatea predării și implicit a învățării?

Este o legătură strânsă între neuroștiință și neurodidactică. Pedagogia modernă a dezvoltat strategii de învățare diverse. Atunci când predăm și particularizăm aici activitatea didactică realizată prin comunicare, mesajul ajunge în hărțile mentale ale elevului, adică în filtrele lui de comunicare conștientă. Întrebarea pe care fiecare cadru didactic este absolut necesar să și-o pună zilnic la catedră este: Cum pot să mă fac înțeles mai bine?”. Nu de multe ori am întâlnit oameni erudiți, profesori senzaționali și cu un nivel de pregătire foarte ridicat, în schimb nu reușesc să se facă înțeleși în cadrul disciplinei predate .

În postmodernism, această profesie vocațională a îmbrăcat veleități de marketing. Ca să poți preda, este impetuos necesar să știi cum să predai, mai ales generațiilor actuale în care coeficientul de atenție este vizibil sensibil și instabil. Menținerea atenției elevului ține de măiestria demersului în comunicare. Este important ceea ce predai, este și mai important cum predai și poate cel mai important este să îl ții în zona de predare pe subiect și aici mă refer la menținerea atenției și crearea unui climat interactiv care să faciliteze creativitatea și aportul

elevului direct prin intervenții personale. Cu alte cuvinte vinzi produsul, dar în același timp te vinzi pe tine.

Harta mentală

Conceptul de neuroplasticitate a modificat vizibil abordarea pedagogică a procesului de învățare. Experții din neuroștiință [Dehaene, 2013] pun accentul pe faptul că este impetuos necesar să cunoască capacitatea de funcționare a unui creier și puterea lui de lucru. Practic vorbim de fuzionarea neuroștiinței cu neuroeducația(neuropedagogia). Este poate cel mai important aspect să creezi programe motivaționale în harta mentală a fiecărui elev, indiferent de vârstă astfel încât procesul de învățare să decurgă automat doar având la bază convingerea că funcționează, având o motivație accesată de voință. Toate programele din harta oricărui individ au la bază emoția, pentru că ele au condus la generarea unor sentimente, convingeri că anumite credințe sunt de un anume fel.

Comunicarea la clasă este influențată și de starea cadrului didactic. De multe ori se observă colectivul de elevi foarte agitat, fără putere de concentrare. Indiferent de modalitatea de abordare a demersului didactic nu se obține un rezultat. Acest „Rezultat” nemulțumește cadrul didactic care începe să caute modalități de ameliorare sau regândește demersul didactic din punct de vedere metodologic. Aici în schimb, cadrul didactic omite un aspect- propria persoană. Profesorul este și el om, care este un ghem de emoții, de sentimente. Toate aceste emoții, stări inevitabile influențează actul comunicării prin ton, atitudine . Poți apela la strategii de a menține elevul prezent, în schimb cel care trebuie să convingă că ele este acolo este însuși profesorul. Aparent banal procesul, în schimb în comunicare nu există eroare, există feedback. Aceste feedback îl primești instant de la elevi chiar dacă nu le-o ceri. Starea emoțională a omului din fața ta, te influențează automat. Un alt aspect care influențează calitatea comunicării este folosirea unor termeni simpliști.

Este un dicton prin care se evidențiază aspectul următor: Dacă nu poți explica în termeni simpli, înseamnă că nu ai înțeles destul. Absolut general valabil în orice proces de comunicare. De aceea unii profesori oricât de geniali ar fi nu pot obține ceea ce doresc să fie un rezultat pentru că modalitatea, limbajul folosit s-a oprit în filtrele de comunicare ale interlocutorului.

Parcurgând procesul metodologic de creare a unui demers didactic, neuroștiința ne aduce în prim plan și ne explică cum putem să dobândim abilități de comunicare simple, cum putem trece de la complex la simplu și cum folosim cuvintele în demersul didactic pentru a obține feedbackul potrivit la final. Practic vorbim de integrarea propriei gândiri în procesul de a învăța calitativ.

Este evident că acest aspect presupune o reconfigurare personală a propriilor programe (convingeri) din propriul sistem ca ulterior să putem să-l folosim eficient ca normalitate. Neuropsihologul H Ulrich [2004, p 471] afirmă că „gândirea altuia nu poate fi încurcată de gândirea noastră, dar o poate modela pe cea care este formată folosind cuvinte adecvate în timpul predării cu scop declarativ pentru minte”. Creierului i se pot oferi strategii de lucru, ca să poată reconfigura programele din propria hartă mentală.

Ce este harta mentală?? Ea are ca traducere propriul nostru sistem de gândire. Pentru o traducere modernă aş apela la termenul de wase (aplicație de ghidaj- de la mașină). Este modul de a ne conduce acțiunile. Harta mentală are programe, formate pe baza unor convingeri, valori pe care fiecare dintre noi le activăm conștient sau nu.

Toți când ne naștem avem o hartă mentală – goală. Nu ne naștem cu programe în ea. Învățăm din primele zile. Copiii învață limba maternă prin programe empirice de comunicare, fără să înțeleagă, adică să le treacă prin filtrul conștiinței.

Cercetările moderne în neuroștiință reliefează existența unui ciclu psihocognitiv în cursul căruia apar o serie de capacități ce cunosc un tablou plin de semnificații valorice” [3, p.81]. Ritmul circadian este un mecanism al covariației vigilenței de învățare. Practic se poate observa evoluția acestui proces circadian pe parcursul unei zile, unei perioade de stres, de somn, de învățare extenuantă și alte activități pe care un elev le efectuează. Atenția influențează calitatea învățării. Nu putem menține atenția unui elev la ore nepotrivite când organismul se pregătește de odihnă.

Revenind la harta mentală, elevul acționează și reacționează în sistem propriu la orice informație sau stimulare cognitivă. Nu există două hărți mentale identice. Pot avea programe similare și de aici și expresia populară „ne înțelegem între noi”. Adică ai programe din hartă care au aceleași viziuni, obiective, vizează finalități asemănătoare etc. Asta nu înseamnă că în celelalte sectoare există aceeași coincidență de programe. Vorbim la general de indivizi ca ființe sociale, atunci când întră într-o dispută, nu este vorba de acei oameni, este vorba de hărțile lor mentale care nu au găsit puncte comune de comunicare, de congruență în comunicare.

La clasele mici nevoia de comunicare emoțională. Acest aspect neuroștiințific este practicat automat de învățători, pentru că stabilind o relație unică cu fiecare elev în parte se poate ajusta demersul didactic centrat pe nevoile particulare pe care elevul le ridică. Creierul fiecărui om, copil sau adult funcționează personalizat făcând operații de asociere, de comparație unice. Principala caracteristică a creierului este neuroplasticitatea, adică capacitatea sa de adaptare la situații. Prin urmare, fiecare profesor se adaptează zilnic emoțional la fiecare activitate pe care o desfășoară la clasă, iar din celălalt unghi se observă o adaptare zilnică a elevului la procesul de învățare.

Fiecare zonă din creier are perioade de dezvoltare diferite de la om la om, vorbim de inteligența emoțională și multiplă care ne ajută în sistemul de relaționare. Cea mai activă zonă este zona emoționalității și este zona care fluctuează cel mai mult. De aici se pot forma convingeri limitative care atrag ulterior frică și emoții negative. Concluzia este că neuroștiința este esențială de utilă în abordare modernă a unui demers didactic. Să adaptezi o activitate didactică la nevoile elevului înseamnă să efectuezi o abordare pedagogică complexă care implică aspecte emoționale din partea ambilor actori educaționali.

Cât poate neuroștiința să influențeze procesul de predare-învățare și dacă poate să-l îmbunătățească?

Convingerile

Răspunsul este controversat la unii specialiști, alții au explicat că neuroștiința este cheia unei învățări eficiente și formării unei personalități complexe ale fiecărui individ. Conexiunea dintre gândire și învățare furnizează profesorilor informații clare despre modalitatea de asimilarea a cunoștințelor. Mulți dintre elevi învață mecanic negăsind o funcționalitate imediată a ceea ce învață, neavând o motivație sau poate vorbim de o instabilitate volitivă în parcurgerea unor sarcini de lucru. Orice transformare la nivelul creierului, se răsfrânge în sistemul de atitudini și în calitatea procesului de învățare. Sunt unii elevi emotivi care devin anxioși la anumite ore. Comunicarea le este scurtcircuitată de lipsa de atenție de care au dat dovadă, de anunțarea unui test sau de propriile lor programe din harta mentală. Programele din harta

mentală am menționat că ele se asimilează treptat pe parcursul vieții și se activează cel mai ușor pe fond emoțional. Nu există programe bune sau rele, există programe care în funcție de percepția emoțională sub care s-au format au dat naștere la convingeri limitative. Programele se transmit copiilor de la cea mai fragedă vârstă de către membrii familiei. Programele au la bază convingerile și sistemul de valori alocat convingerii respective.

De exemplu sunt membri ai aceleiași familii care au parte de aceeași educație, aceleași valori cultivate în familie, aceleași oportunități și totuși unul reușește ceea ce își propune, altul nu. Ceea ce i-a împiedicat este propriul sistem de convingeri. Pentru unul a fost propulsare pentru celălalt a acționat ca o frână. De ce pentru că sistemul de convingeri creează programe unice în harta noastră mentală. Ca profesori putem identifica programele din harta mentală a elevilor pe baza neuroștiinței și le putem semnaliza familiei cum să-și ajute copiii pentru o dezvoltare mai armonioasă a personalității lor.

Practica pedagogică a îndrumat cadrele didactice să eficientizeze procesul instructiv educativ folosind strategii interactive care conduc la formarea competențelor vizate. Strategia de cunoaștere a elevului de a-l face partener activ în procesul de învățare este bazată pe fundamente ale neuroștiinței.

Ca profesori ne dorim elevi studioși. Cum putem să-i avem într-o perioadă postmodernă în care societatea este într-un continuu update? Să ne schimbăm noi și sistemul nostru de convingeri. Adică să schimbăm programele din harta noastră mentală. Convingerile se schimbă cu metaconvingeri. Asta ne explică neuroștiința. Nu pot coexista două convingeri la nivelul mentalului care au aceeași putere. Strategiile folosite în comunicare și simplitatea abordării actului comunicării conduc la rezultate așteptate în procesul de învățare. Asta nu înseamnă să anulăm cercetarea metodologică. Folosind structuri de comunicare la îndemâna oricui putem capta atenția elevilor și putem pune bazele unor programe constructive bazate pe emoții pozitive. Prin urmare schimbi convingerea, schimbi comportamentul. Concluzia, convingerile sunt motorul care ne conduc în viață, valorile noastre care au stat la baza convingerii sunt direcția în care ne îndreptăm, iar emoțiile sunt combustibilul. Fiecare convingere începe cu: *Eu sunt, Eu pot, Eu nu pot*. Ceea ce ne împiedică să reușim în viață este propriul nostru sistem de convingeri. Omul ca ființă socială are un talent de a se sabota și de a ne sabota reciproc prin limbaj.

Privind în urmă cu zeci de ani, copiii mergeau la școală cu cheia de gât, stăteau afară mult timp, desfășurau activități ludice specifice vârstei, relațiile se construiau prin contact direct și comunicarea era eficientă pentru că se lua la cald (evident în mod involuntar) pulsul conversației. Chiar și când copiii aveau divergențe exista o nevoie de a explica, de a găsi puncte comune și a anihila conflictul. Practic experiența pe care o trăiau le forma un set de convingeri. În societatea actuală comunicarea s-a mutat în online. Sunt prieteni pe rețele de socializare, în schimb când se întâlnesc față în față comunicarea nu există. De ce? pentru că nu a fost exersată comunicarea directă. Ceea ce exersezi îți este la îndemână! Ceea ce te scoate din zona de confort ai tendința să amâni.

S-au moștenit câteva seturi de convingeri de a lungul istoriei. Convingeri legate de rasa umană, de gen, de categorii sociale, convingeri care ulterior s-au schimbat. Moștenim seturi de credințe, de tradiții, de comportamente, doar pentru că le-am văzut la generațiile anterioare.

Omul în schimb pe parcursul vieții își modifică sistemul de convingeri sub trăirea emoțională a unor experiențe și poate ajunge să gândească la polul opus. Una din convingerile

pe care noua generația a schimbat-o este faptul că teoria și conceptele din cărți din manuale nu mai sunt eficiente în procesul lor de dezvoltare, ci skill-urile (hard skill și soft skill) și multitasking-ul sunt mult mai eficiente. De ce să citesc când pot accesa inteligența artificială și să-mi facă treaba în locul meu? Din punct de vedere al neuroștiinței convingerea a fost schimbată cu o metaconvingere care momentan funcționează. Nu înseamnă că este bună, dar pentru moment este eficientă ca timp. O altă convingere trebuie să muncești ca să ai bani, să mergi la serviciu 8-10 ore ca așa este normal. Noua generația și a anulat această convingere că trebuie să înveți ca să ai bani. Bani poți să-i faci din vlogging, blogging; aceste activități nu necesită ani de studiu. Nu contează ce valoare axiologică promovează convingerea că prezentul a impus schimbarea sistemului de convingeri.

Concluzia este că sistemul de convingeri nu este o realitate și totuși propriul nostru sistemul de convingeri ne împiedică să evoluăm. Convingerile dacă ar fi realități nu le-am putea schimba, în schimb ele se schimbă sub impact emoțional. Practic convingerile sunt un filtru prin care evaluăm lucrurile. Convingerile stau la baza programelor noastre, ne dau ascensiune în viață, tot ele ne frânează. Când pierdem pe cineva drag, avem convingerea că nu ne mai revenim sau nu vom mai putea relua viața. Este o convingere limitativă pe care o enunțăm, apoi, tot noi o anulăm, pentru că creierul are acea caracteristică de neuroplasticitate și se adaptează indiferent de emoția copleșitoare care a stat la baza formării convingerii false. Socializarea, dialogul, nevoia de a fi între alții și cu alții este esența vieții. Creierul activează modalități de supraviețuire automat și de supraviețuire. Există studii care arată că la baza calității vieții stă relația (indiferent de natura ei). Calitatea vieții nu contă în sănătate, nu familia, nu căsătoria, sau unul din membrii familiei ci în calitatea relației și relația în sine.

Vorbitul în public este o convingere limitativă- nu pot vorbi în public. „A nu putea” este un aspect care ține de capacitatea omului de adresare, iar frica de „a vorbi în public” este cu totul alt aspect, frica de înălțime este iar un sistem de convingeri limitativ. La elevi identificăm teama de teste, de evaluări de lucrări de examene. De ce? Pentru că acasă, copiii au preluat un sistem de convingeri greșit. Indicatorul de performanță este nota- o convingere limitativă. Perioada comunistă a implementat faptul că greșeala trebuie pedepsită. Cu toate că au trecut 30 de ani convingerea de a găsi vinovați într-o situație care nu a decurs în parametri așteptați și pedepsirea lor sunt prezente și acum. Convingerile limitative atrag frică și minciună. De câte ori nu ne-am confruntat cu expresia: „Am uitat tema acasă! Am fost bolnav...” sau orice altceva, minciună prin omisiune. Ceea ce trebuie să înțelegem ca profesori este că neuroștiința ne face să înțelegem creierul cum funcționează cum putem înțelege și identifica programele din harta mentală a elevilor și să ne adaptăm demersul didactic la nevoile și posibilitatea de învățare reală a acelui copil. Sunt convinsă că vi s-a întâmplat să vină câte un părinte la dumneavoastră și să vă spună „Copilul meu nu performează la ora dumneavoastră pentru că îi este frică de dumneavoastră!”. Practic aici ne ajută neuroștiința. Programul copilului nu este implementat de dumneavoastră ca profesor în capul copilului ci chiar de părinte. Nu copilul este nemulțumit de notă, ci chiar părintele. Frica care s-a născut din convingerea limitativă este o frică ireală, o frică psihologică. Având cunoștințe despre neuroștiință profesor poate aborda o comunicare în care să lămurească părintele că frica nu are un temei real și este doar un produs al minții care are la bază o convingere limitativă, program cultivat involuntar.

Cum poate un profesor să își formeze abilități de comunicare asertive care să eficientizeze rezultatul comunicării în cadrul procesului de predare -învățare?

Un cadru didactic care cunoaște elemente de neuroștiință poate accesa cu ușurință elemente de neurolingvistică la clasă care pot facilita predare. O comunicare simplă care duce mesajul direct în procesul de gândire, care trece de filtre, este o comunicare de excepție. Ca să ajungi la performanța de a folosi neurolingvistica ca mod de accesibilitate ușoară presupune o cunoaștere personală aprofundată. Schimbarea programelor din propria hartă mentală impactează apoi inevitabil în neurodidactică și desăvârșește activitatea didactică. Dacă un cadru didactic înțelege mecanismele neuronale de la nivelul minții conștiente și potențialul minții inconștiente – a subconștientului, poate adapta demersul didactic către un progres în cunoaștere.

Problemele din sistemul educațional sunt reale și au impactat negativ generații întregi. În toată lumea au fost abordate diferite sisteme educaționale au realizat cercetări care unele au fost un succes, altele nu. Problema esențială este că abordare abstractă complexă a pedagogiei, pe concepte și teze de cercetare asupra eficientizării învățării trebuie legată de neuroștiință. Părerea personală este că schimbarea se face din interior, apoi se reflectă în exterior. Reorientarea viziunii educației pornind de la cunoașterea personală poate recalibra sistemul de valori social și se pot vedea îmbunătățiri semnificative și în sistemul de învățământ. Comunicarea rămâne cheia și neurolingvistica este instrumentul vital pentru a reuși ca om în viață.

Pedagogia postmodernă, neuroștiința și neurodidactica tind către o simplitate și crearea unui mediu mult mai familiar activităților de învățare.

• Tipurile de activitate outdoor sunt strategii eficiente care sporesc și aprofundează învățarea. Unde se opresc aceste activități?... în limitările legislative ale Legii învățământului. Introducerea activităților de tip Școala Altfel, Școala Verde sunt îngrădite de proceduri care mai mult încurcă profesorii, nu fluidizează procesul în sine, precum și finanțarea voalată este cenzurată. Profesorul are o capacitate extraordinară de adaptare la schimbare .

• Amenajarea sălilor de clasă, să devină mult mai funcționale este doar un mit în școlile de stat. Creativitatea cadrului didactic a fost vizibilă folosindu-se doar de ce are la dispoziție. Sunt unități private în care sala de clasă arată ca o sală recreativă, în care psihicul copilului nu simte presiunea unei învățări instituționalizate

• Formarea la elevi a conceptului de sine prin orele de dezvoltare personală. Disciplina a fost introdusă prin Legea învățământului fără o specializare de formare a cadrelor didactice în prealabil.

• Dezvoltarea capacității elevilor de experimentare, de învățare prin acțiune, de reușită și înțelegerea erorii și a eșecului ca element constructiv

• Formarea academică a profesorilor în neurodidactică și neuroștiință are la bază concepte cheie ale învățării

• Perspectiva reușitei în activitatea școlară are la bază calitatea comunicării simple, a înțelegerii rolului învățării și a predării integrate

• Centrarea educației pe elev, evidențiindu-i nu neapărat IQ ci EQ

• Dezvoltarea emoțională este primordială în realizarea unor hărți mentale bazate pe convingeri pozitive

- Înțelegerea funcționalității cognitive se va oglindi în mod direct în atitudini și comportament

Neurodidactica impune o adaptare a comunicării, o adoptare a unor strategii de instruire de tip relațional, bazată pe cunoștințele cadrului didactic legate de neuroștiință și neurolingvistică. Folosind neurolingvistica reușim să transmitem programe care au la baza asocierea dintre aspectul cognitiv și afectiv al situațiilor de învățare. Demersul didactic este necesar să se bazeze pe reprogramare mentală pentru construirea unui sistem de valori intrinsec bazat pe încredere în sine.

Beneficiul educațional nu constă în acumularea de informații și decriptarea termenilor științifici ci pe rearanjarea structurilor din creier, pe redobândirea unor funcții mentale pierdute, pe înțelegerea faptului că există o cauză și un efect de la gând, până la acțiune, pe conștientizarea puterii interioare și folosirea elementului lingvistic ca forță de exprimare și de ghidare conștientă.

Bibliografie

1. AMADO G., GUITTET A. *Psihologia comunicării în grupuri*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0759-4
2. COSMOVICI A., IACOB L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. ISBN 973-683-048-9
3. NEACȘU I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă*. Iași: Polirom, 2019, p. 81. ISBN- 978-973-46-7849-5
4. PĂUN E. *Școala viitorului sau viitorul școlii?*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-8934-7

IDENTITATEA NAȚIONALĂ: O ABORDAREA DIACRONICĂ A CONCEPTULUI

NATIONAL IDENTITY: A DIACHRONIC APPROACH OF THE CONCEPT

Rață Ecaterina-Roxana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-8271-3390>

Rață Ecaterina-Roxana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-8271-3390>

CZU: 37.015:316.74

Adnotare

Acest articol își propune să analizeze conceptul de identitate națională, concept care în prezent se constituie ca una dintre formele identității extrem de importantă pentru fiecare popor din perspectiva globalizării și a migrației.

Prima parte a articolului prezintă aspecte legate de identitatea umană, despre tipurile de identitate ce o alcătuiesc. Sunt analizate componentele fiecărui tip de identitate în așa fel încât să se creioneze legătura firească între fiecare identitate și identitatea națională.

În continuarea articolului este dezvoltat conceptul de identitate națională prin analizarea diferitelor definiții prezentate de cei ce au studiat acest domeniu. Prin identitatea națională se oferă un sentiment de apartenență și coeziune socială. De altfel, fiecare expunere se dovedește specificul identității naționale românești ce are caracteristici autentice legate de simbolurile noastre naționale, de precizarea identității din perspectiva memoriei selective a poporului român și prin ansamblul de trăsături comune ale nației noastre.

Articolul își propune să sublinieze importanța păstrării și dezvoltării identității naționale românești prin implicarea personală în acțiuni menite acestui scop, găsirea unui echilibru între diversitate și unitate națională.

Cuvinte-cheie: identitate, identitate umană, identitate națională, specific național, simboluri naționale.

Annotation

The present article aims to analyze the concept of national identity, a concept which currently stands as one of the highly important forms of identity for each country in the context of globalization and migration.

The first part of the essay presents aspects related to human identity, discussing the types of identity that constitute it. The components of each type of identity are analyzed in such a way as to outline the natural connection between each selfhood and cultural identity.

Continuing the article, the concept of national identity is developed by analyzing various definitions presented by those who have studied this field. Citizen identity provides a sense of belonging and social cohesion. Moreover, each exposition demonstrates the specificity of Romanian national identity, which has authentic characteristics related to our national symbols, the specification of identity from the perspective of the Romanian people's selective memory, and through the ensemble of common traits of our nation.

The article intends to underline the relevance of preserving and developing Romanian national identity through personal involvement in actions aimed at this purpose, finding a balance between diversity and national unity.

Keywords: identity, human identity, national identity, country-specific, national symbols.

Identitatea națională reprezintă o componentă importantă în analizele națiunii și în scopul studierii comunităților naționale. Ea presupune cunoașterea diferențelor unui grup național față de alt grup național. Dimensiunea păstrării și cunoașterii identității naționale este cu atât mai amplă datorită integrării statelor în Uniunea Europeană și realizării unui raport corect între identitatea națională și identitatea europeană. Pentru a deveni cetățeni responsabili, capabili să realizeze raporturi corecte între cele două identități, elevii de azi trebuie să dezvolte capacitatea de a înțelege importanța cunoașterii componentelor ce formează identitatea națională.

Termenul de identitate provine din rădăcina latinească *idem* (la fel), conceptul *identitas* însemnând asemănare și continuitate. Identitatea se prezintă ca un sentiment puternic care impulsionează viața oamenilor în momentele în care rațiunea de a fi a statelor moderne începe să dispară. O reacție firească la această ipoteză este o construcție alternativă ce are la bază conștiința de apartenență la o națiune, sentimente și atitudini ce sprijină dezvoltarea identității naționale.

Pentru a defini corect identitatea națională este nevoie să se pornească de la delimitarea conceptuală corectă a termenului de identitate. Profesorul Pâslaru V. precizează în „Educație și identitate” că pentru a defini corect acești termeni este nevoie să se aducă lămuriri despre identitatea și entitatea persoanei și de a aborda tipurile de identitate. Dânsul menționează că prin identitate se precizează capacitatea omului de a deveni, de a se forma prin propriul univers intim dar și însoțit de demersurile universului exterior iar entitatea este cea care arată existența ca fiind delimitată ca întindere, durată, valoare. Totodată, Frederik C. Brubaker precizează că „identitatea este un concept analitic, ambiguu, cu multe sensuri contradictorii. Ea este fluidă, constant renegociată” [1, p.2]. Prin asta deducem că identitatea prezintă aspecte ce pot fi interpretate subiectiv, că este mereu deschisă spre a îmbrăca noi caracteristici ce sunt mai importante în stadiul respectiv al dezvoltării societății. Pe de altă parte, Stuart Hall face referiri clare în sensul că „identitățile nu sunt niciodată unitare, iar în epoca modernă recentă, ele sunt tot mai fragmentate, mai fărâmițate; ele nu sunt niciodată unice, dar construite ca multipli, pe baza unor discursuri, practici și poziții diferite, care adesea, se întrepătrund și se înfruntă. Ele (...) sunt mereu într-un proces de schimbare și transformare” [6, p. 2]. În DEX, găsim precizarea că identitatea generală a individului este strict legată de entitate, că ea se formează și se produce urmând coordonata timp-spațiu-valoare. Fiecare dintre aceste trei componente își are propria valoare și împreună poziționează importanța cunoașterii profunde a ceea ce reprezintă identitatea [3, p.229].

Componenta *timp* este cea care plasează omul în istorie și îl prezintă ca pe o ființă cu memorie și conștiință istorică. Componenta *spațiu* îl delimitează în existența sa productivă, atribuindu-i capacitatea de spiritualizare a spațiului prin locuire [8, p. 44]. Coordonata a treia, cea *axiologică*, prezintă omul ca o ființă unică capabilă să creeze valori datorită capacității de a se raporta la lucrurile făcute și nefăcute.

Pornind de la caracteristicile specifice tuturor lucrurilor, teoreticienii au dedus trăsăturile ce definesc în timp identitatea ele prezentându-se astfel:

- *permanența*, deoarece aceasta este proprietatea identității de a-și păstra timp îndelungat caracterele fundamentale; permanența, împreună cu schimbarea, alcătuiesc o unitate dialectică și prin aceasta se justifică faptul că permanența să conțină în mod clar schimbarea pe coordonata timpului

- *unitatea* este analizată împreună cu pluralitatea alcătuiește și ea o pereche. Pluralitatea nu este opusul unității, ci o expresie cantitativă și calitativă raportate la o anumită unitate de referință;

- *închiderea* este caracteristica pe care Pâslaru V. o definește ca „premisă a unității și permanenței, drept condiție pentru o entitate ca aceasta să poată duce unitatea în timp [8, p.45]. Pornind de la teoria lui Hegel din *Prelegeri de estetică* se constată că orice lucru – din punct de vedere ontologic – se menține într-o închidere esențială: „a avea identitate se echivalează cu a

sta sub determinatie”. Aici sensul determinării definește limita care „străbate întreaga ființă de fapt” [8, p. 46].

Identitatea umană se poate defini ca și capacitatea umană de a se forma, dezvolta ca o ființă unică având ca determinativ esențial atitudinea: „identitatea umană este capacitatea omului de a deveni întru ființă ca fenomen și proces conștientizat din interior- exteriorul ființei” [8, p.43]. Aceasta se interpretează prin rațiunea în care identitatea umană este definită nu doar prin imaginea prezentată în exterior ci și prin atitudinea față de propria persoană, atitudine a devenirii întru ființă prin motivații, sentimente, dorințe, acte de voință, convingeri împreună cu conduita spirituală, culturală, economică, educațională, socială.

Cercetările efectuate arată că definirea conceptului de identitate este în strânsă legătură cu noțiunile *self* și *ego*. J. H. Mead (1943) consideră că se vorbește de o latură sociologică a eului care reprezintă o interiorizare a rolurilor sociale și o latură personală, eul psihologic ce concretizează reacția psihicului la atitudinile celorlalți [1, p.85]. W. James a precizat și el distincția dintre cele două componente ale eului: prima care face referire la subiectul cunoscător aflat în acțiune și a doua componentă cum se cunoaște subiectul pe el însuși [1, p. 86].

Raportul realizat dintre universul exterior și universul intim este exprimat de termenul *holistic*- holon, (gr), „un tot egoist alcătuit din părți altruiste și în același timp o parte altruistă a unui tot mai vast” [4, p. 37].

C. Narly, definește *Eul* ca fiind unitatea vieții psihofiziologice și o consideră categorie fundamentală de cunoaștere și înțelegere a vieții [8, p.47].

Omul, privit din spectrul existenței sale nu doar funcționale, poate fi definit în mai multe ipostaze: om cu nevoi primare, om inteligent, om creator, om divin, om religios, om jucător sau om ridicat. Toate aceste ipostaze arată complexitatea naturii umane și prin asta se recunosc tipurile de identitate. Tipurile de identitate generice sunt: identitatea de gen, identitate biologică, identitate intelectuală, identitate spirituală. Pentru fiecare tip generic sunt precizate mai multe tipuri specifice de identitate: identitate fizică, identitate artistică, identitate profesională, identitate politică, identitate morală, identitate religioasă.

O componentă importantă a conceptului *Eu* este identitatea socială, determinată de apartenența socio-culturală, definită de G. H. Mead (1934) ca „eu social, ansamblul organizat de atitudinile celorlați pe care ni le asumăm” [2, p.87]. Aceasta se reflectă atât în gândire și comportament, cât și în autoapreciere și organizarea relațiilor cu alții și în asumarea de responsabilități. H. Tajfel, J.-C. Turner au prezentat în teoria identificării sociale că imaginea de sine este un sistem cognitiv care induce două procese: identificare personală și identificare socială. Prin primul proces se face referire la autodeterminarea însușirilor psihosomatice, morale, comportamentale iar cea de a doua exprimă apartenența socială: rasă, sexul, etnie, vârstă etc. Cele două se succed în conștiința individului de la manifestări de interacțiune interpersonale la cele dictate de implicarea într-o anume categorie socială .

Pentru început vom discuta despre identitatea de gen. Referindu-se la identitatea de gen, B. Popescu- Neveanu identifică feminitatea ca fiind definită prin sensibilitate, inteligență analitică, promovarea valorilor morale, gustul pentru frumos, intuiție psihologică și pricepere educativă [11, p.50].Cât privește masculinitatea, autorul citat precizează că ea poate fi definită drept „profil de personalitate constituit pe premisa sexului, dar având în principal o determinare culturală și implicând forță, rezistență, curaj, raționalitate, capacitate de realizare” [ibid. p 50].

Personalitatea umană este marcată esențial de gen în toate formele identității sale nu doar morfofiziologice, dar și de cunoaștere, spiritualitate și psihice. De la cea mai fragedă vârstă jocurile diferă în funcție de gen. Perioadele de preadolescență și adolescență sunt cele mai intense în formarea identității omului inclusiv a identității de gen.

În desăvârșirea identității de gen sunt incluse trăsături specifice genului (sexului) său, dar aceasta nu se reduce doar la particularitățile genetice și morfofiziologice, ce îi diferențiază în două categorii, ci sunt angajate și alte achiziții semnificative ale celorlalte tipuri de identitate în interdependență și corelare. Este adevărat ca sexul este obținut prin naștere, dar devin fete și băieți, tineri și tineri, femei și bărbați prin educație. J. Faure ne spune că „feminitatea și masculinitatea rezultă din tipul de relații ce se instituie între reprezentanții celor două sexe după valori acceptate desemnând statute diferențiate” [8, p.48]. Identitatea de gen este așadar reprezentată de sentimentul interior și profund pe care fiecare persoană îl are despre sine.

În continuare vom face câteva precizări cu privire la identitatea biologică, ce poate fi de natură fizică și fiziologică.

Termenul de identitate fizică, potrivit sensurilor sale atestate în DEX, înseamnă un corp fizic, adică modul de constituire a elementelor acestuia, structura, compoziția, componența, precum și totalitatea particularităților morfologice, funcționale și psihologice ale unui individ; forma exterioară, configurația corpului său [3, p.431]. Pornind de la conceptul că identitatea are ca atribut principal termenul de atitudine, subliniem că și cel de identitate fizică include, pe lângă complexul caracteristicilor fizice, și atitudinea individului față de ceea ce reprezintă el ca și corp fizic (pornind de la dezvoltarea, cultivarea acestuia), educația fizică formând cultura fizică, adică cultivarea corpului fizic al ființei umane.

Pe lângă identitatea fizică, identitatea biologică include și identitatea fiziologică. Aceasta reprezintă ansamblul funcțiilor vitale ale organismului uman, luat în considerare chiar de individ în sensul ca se alimentează, muncește, se tratează medical dacă este nevoie, dar și factorii externi care îi impun anumite acțiuni și comportamente. În cazul identității fiziologice atitudinea proprie este definitorie alături de caracteristicile specifice.

Identitatea biologică este importantă pentru mulți oameni deoarece ea poate influența modul în care se percep și modul cum sunt percepuți de ceilalți. Este complexă și din păcate poate fi o sursă de stigmatizare pentru anumite persoane.

Următorul tip de identitate este cea intelectuală. Pâslaru V. consideră că acest tip de identitate este alcătuit din: identitatea psihică, identitatea științifică, artistică, tehnologică, socială, politică, juridică [8, p.52].

Conform autorului citat, totalitatea particularităților psihice ale individului, procese și fenomene psihice, cum sunt senzațiile, emoțiile, sentimentele, reprezentările, imaginația, percepția, gândirea, actele de voință, temperamentul, caracterul, intelectul și mobilitatea proceselor psihice alcătuiesc identitatea psihică [8, p. 51]. Fiecare element ce alcătuiește acest tip de identitate se manifestă diferit de la individ la individ.

Identitatea de creație, ca și celelalte tipuri, este proprie fiecărui individ. Omul este dotat din naștere cu capacitatea de a-și forma conștiința și a obține capacitatea de a face alegeri pentru valori, acțiuni, comportamente, opțiuni ce îl fac să fie creativ. Fiecare om are capacitatea de a fi creativ într-o măsură mai mică sau mai mare și prima dovadă a creativității este proiectarea propriei persoane și mai apoi dezvoltarea competențelor de creare de valori în exteriorul ființei.

Identitatea științifică constă într-un sistem de aptitudini și competențe de cercetare științifică, însoțită de o curiozitate sporită de necunoscut, de rezolvare de probleme, de producerea unor lucruri noi. Starea permanentă de a aduce ordinea, de a analiza, interpreta, comenta, generaliza, de a sintetiza și proiecta contribuie la dezvoltarea identității științifice care, pentru oamenii de știință reprezintă și identitatea profesională.

La persoanele ce lucrează în domeniul educației și învățământului identitatea științifică se manifestă prin cercetarea esenței ființei umane cu scopul de a descoperi, noi paradigme de formare și dezvoltare a identității generale umane, luându-se în calcul premisele psihofiziologice moștenite, caracteristicile mediului de conviețuire și demersul cultural, spiritual, social, educațional, geografic, etc. Identitatea științifică a specialiștilor din acest domeniu are rol important, deoarece contribuie la formarea și dezvoltarea identității educabilului.

Tot în cadrul identității intelectuale este inclusă și identitatea tehnologică. Potrivit lui Pâslaru V., identitatea tehnologică constă în capacitatea de a realiza activități de o anumită manieră, într-un anumit fel. Omul gândește/ proiectează/ construiește nu numai obiecte materiale și valori spirituale, dar și tehnologii pentru o activitate sau procese eficiente”[8, p.58].

Vorbind despre identitatea tehnologică din punct de vedere pedagogic, aceasta este definită în două moduri: din prisma subiectului educației și din cea a educatorului. Cât privește cel de-al doilea subiect – educatorul/formatorul, identitatea lui tehnologică mai este numită și măiestrie pedagogică. Subiectul educației, copilul este abordat din perspectiva capacității lui de a ști să facă.

Identitatea intelectuală se prezintă ca o componentă ce se dezvoltă continuu și conduce spre autodefinire. Prin dezvoltarea ei corectă se obține sens și direcție în atingerea obiectivelor și aspirațiilor intelectuale, motivație pentru dezvoltare și încredere în sine. Fiecare om are propriul potențial intelectual ce îl reprezintă și pe care îl modelează și dezvoltă pe tot parcursul vieții.

Spre deosebire de tipurile de identitate la care ne-am referit deja, identitatea socială constă în definirea individului ca ființă socială, în capacitatea acestuia de a avea o viață socială, într-un sistem de competențe sociale: de a fi voluntar, colectivist, comunitar, tolerant, participativ, capabil să discearnă interesele proprii de cele ale familiei, grupului, comunității, colectivului de muncă. Acest tip de identitate este o parte importantă a fiecărui individ ce oferă un sentiment de apartenență, acceptare și valoare. Ea influențează semnificativ comportamentul și interacțiunile sociale.

Prin identitatea politică se face referire la individ ca subiect activ al vieții politice, prin implicare în conducerea unor structuri administrativ-teritoriale, a statului. Identitatea politică presupune un sistem de capacități politice: conștiință politică, dorințe politice, opinii și convingeri politice, voință politică, atitudini politice și comportament politic. Aceasta are la bază o educație civică corectă din care ulterior să decurgă o educație politică adecvată.

Identitatea spirituală este formată din identitatea etic-morală și identitatea artistic-estetică. Identitatea etic-morală este definită [3, p. 655] ca un complex de idei, concepții și convingeri ce reglementează comportamentul individului în societate sau ca manifestare a divinității prin om. Acest tip de identitate face referire la integritatea persoanei, calitate ce conduce spre o asumare benevolă de a fi un om bun, onest, drept, deschis, politicos, tolerant și altruist.

A doua componentă, identitatea artistică, este specifică tuturor oamenilor în proporții diferite. Ea include un sistem de aptitudini, competențe specifice, de creație sau artistice din care cele mai importante sunt imaginația artistică, percepția artistică, creația artistică .

Dintre toate identitățile menționate mai sus, una dintre cele mai importante este identitatea națională. Acest concept a început să fie utilizat în anii 1980, deși elemente necesare formării acestui tip de identitate au apărut încă la mijlocul secolului al XIX-lea grație sistemului educațional.

Abordând elementele acestui tip de identitate se remarcă un spectru larg de conceptualizări ale identității naționale și că pare dificil în a găsi un consens în definirea termenului ca atare.

Un prim punct de vedere este prezentat de Mungiu-Pippidi A. conform căreia, acest tip de identitate, identitatea națională, poate fi conceptualizat ca *autoidentificare cu și atașament emotiv* față de națiune ca un întreg [7, p. 36]. Această abordare pornește de la două coordonate de bază: națiunea și naționalismul. Un alt punct de plecare este prezentat de Roșca S., prin care se precizează că „identitatea națională este dependentă în mare măsură de doi factori: moștenirea culturală și apartenența religioasă, care cântăresc cel mai mult în formarea identității” [11, p. 99].

Concepția lui C. Rădulescu- Motru, deși a fost afirmată cu mai bine de un secol în urmă, își păstrează valoarea și în prezent prin propriul concept – politicianismul, prin care se explică procesele din țările intrate mai târziu pe calea modernizării, dar și prin aplicarea postulatului logic al identității în studiul societății. Conform acestei idei se recomandă ca vechile credințe religioase să fie înlocuite cu încrederea în dialog și raționament. Concluzionând cele prezentate, C. Rădulescu-Motru susține că identitatea națională poate fi definită prin trăsăturile proprii, unice posibil, ale unei națiuni, cum ar fi: limba, cultura, religia, respectarea obiceiurilor, tradițiilor, cutumelor specifice comunității naționale .

Dumitru Drăghicescu a definit identitatea națională prin prisma particularităților istorice și spirituale ale poporului român, în paralel cu calitățile și defectele lui. Dacă la Rădulescu-Motru am întâlnit o abordare contemporană a identității, Drăghicescu propune o abordare derivată din evoluția istorică și pe baza poziției geopolitice a țării noastre. Astfel, în viziunea teoreticianului, identitatea națională nu este decât *ecoul a patru veacuri de viață istorică pasivă*. În această ordine de idei, cercetătorul român susține: „Aflați sub influența orientalismului, mai ales a celui turc, atmosfera morală a Orientului ne învăluie, ne copleșește și ne izolează de lumea Occidentului cu care eram deopotrivă învecinați, iar efectele sunt similare cu tradiționala noastră nepăsare, cu credința în fatiditate, în soartă, în noroc, cu desăvârșită lipsă de încredere în noi înșine” [4, p.348].

O altă abordare este cea prezentată de Schifirneț C. [12, p.12], prin care se prezintă identitatea națională ca exprimând atitudini, mentalități, comportamente colective rezultate din apartenența indivizilor la un stat național. Doctrinile moderniste pun un semn de întrebare privind statul național din prisma integrării colectivităților naționale în structuri supranaționale așa cum este spre exemplu Uniunea Europeană.

O reacție firească la aceste aspecte este o construcție alternativă bazată pe sentimentul de identitate națională. Premisa esențială pornește de la aspecte legate de limbă, tradițiile și obiceiurile țării, simbolurile naționale, muzica și chiar bucătăria autohtonă care pot suporta

transformări dinamice. În acest sens, identitatea națională reprezentată ca o colecție de atribute și valori comune unei națiuni, este și un indicator rezonabil pentru naționalism.

Identitatea națională este specifică fiecărui popor, fiecărei nații. Dacă facem referire la identitatea națională românească se descoperă o orientare către sufletul românesc [12, p. 2]. De-a lungul anilor diverși gânditori au propus câte o formulă pentru a descrie identitatea românească autohtonă: „specific național” (G. Ibrăileanu), „spiritualitate românească” (Mircea Vulcănescu), „spirit românesc” („fenomenul românesc” (M. Ralea), „ortodoxie” (N. Crainic), „suflet românesc” (C. Noica), „echilibrul românesc” (D. Stăniloae) etc. [12, p.11].

Studiind aceste etichetări ce fac referire la identitatea națională românească, remarcăm faptul că specificul românesc este delimitat de câteva planuri: lingvistic (limba este liantul identității noastre etnice), cultural (avem o cultură vastă ce denotă constituirea națiunii noastre), religios (ortodoxia este cea care a conservat spiritualitatea noastră), economic (prezintă specificul agar și pastoral preponderent al neamului românesc), psihologic (tipologia românului tolerant, ospitalier, adaptabil), geopolitic (cultura noastră este o simbioză între Orient și Occident, iar țara noastră a fost mereu poarta creștinătății). În această ordine de idei, D. Drăghicescu sublinia: „Punctul nodal al întregii dispute stă în limitarea identității naționale la tradiție. Definitiv pentru națiunea română nu este doar tradiția ci, în aceeași măsură, modernitatea, fiindcă orice s-ar spune, schimbarea modernă în cadrele naționale, este intrinsecă poporului român” [4, p.472].

Studiind aceste însemnări se arată că identitatea națională este un concept multidimensional și complex care se prezintă printr-un sentiment de apartenență la o națiune specifică și este definită factori comuni cum ar fi : limba, cultura, istoria, simbolurile naționale. Identitatea națională este dinamică și se află într-o continuă evoluție și fiecare dintre noi avem datoria de a contribui la consolidarea ei prin promovarea valorilor specifice națiunii noastre.

Caracteristicile esențiale ale identității naționale sunt conturate prin prisma simbolurilor și atributelor naționale, în primul rând. Steagul, culorile naționale alături de componentele de bază ce includ constituțiile și elementele instituționale sunt primele care autentifică identitatea proprie unei națiuni. Această identitate are o altă caracteristică și anume că este menținută prin rutina vieții cotidiene. O altă caracteristică a acesteia este faptul că se definește și printr-o memorie selectivă în care anumite calități ale națiunii sunt subliniate și considerate importante pentru memoria poporului iar altele devin nesemnificative în schimb. O altă trăsătură este aceea că identitatea națională constă dintr-un ansamblu de trăsături comune, ce ajută la identificarea unei comunități. Aceste caracteristici sunt acțiuni și opinii internalizate prin educație, politică, limbaj cotidian și mass-media.

Așadar remarcăm importanța formării identității naționale deoarece ne ajută să ne definim ca popor, să ne înțelegem istoria și cultura dar și faptul că ne oferă un sentiment de apartenență și coeziune socială. Ea este esențială mai ales în societatea actuală când globalizarea și migrația pot să diminueze sentimentul de apartenență națională și ne ajută să stabilim un echilibru între diversitate și unitate națională. Identitatea națională este un pilon important al unei societăți prospere și democratice și fiecare dintre noi putem contribui la dezvoltarea ei prin implicarea în acțiuni civice și culturale, promovarea valorilor autentice românești, prin respectarea simbolurilor naționale și prin respectul cuvenit înaintașilor noștri și culturii noastre.

Bibliografie

1. BRUBAKER C. F. *Beyond Identity*. In: *Theory and Society*, 29(1), 2000.
2. DESCHAMPS J.-C. *Social Identity and relation of power between groups*. Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, 1982. DOI:10.4135/9781446279205 n1
3. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. Academia Română, Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan, Editura Universul Enciclopedic, 1998. ISBN 973-9243-29-0
4. DRĂGHICESCU D. *Din psihologia poporului român*-Introducere, studiu introductiv de Virgil Constantinescu-Galiceni, ediție îngrijită de Elisabeta Simion. București: Editura Albatros, 1995, ISBN 9786068541228
5. DOISE W., DESCHAMPS J.-C., MUGNY G. *Psihologia experimentală*. Iași: Editura Polirom, 1996, ISBN 973-9248-40-3
6. *Dicționarul de sensuri*, Vol.10, Ediția a IV a, Berlin, 2010, Dudenverlog, ISBN 978-3-411-04910-5
7. MUNGIU-PIPPIDI, A. *De la identitatea națională la naționalism: Lungul drum spre identitatea europeană* în *Revista Sfera politicii*-nr. 97-98, București, 2001,
8. PÂSLARU, V. *Educație și Identitate*. Chișinău: Știința, 2021. ISBN 978-9975-85-317-0.
9. PÂSLARU, V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. *Didactica Pro....*2006, nr.1, pp. 5-10. ISSN 1810-6455.
10. RĂDULESCU-MOTRU C. *Eticul românesc*. București: Editura Fundației România de mâine, 1996. ISBN 973-24-0389-6
11. ROȘCA S. *Dimensiunea culturală a identității europene* în „Strategia Securității Uniunii Europene în contextul metamorfozelor. Relații internaționale” vol.I, 2021, Chișinău, 2021, ISBN 978-9975-56-874-6
12. SCHIFIRNEȚ C. *Identitatea românească în contextul modernității tendențiale*, Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-606-537-088-3
13. TAJFEL, H. & TURNER, J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: J. T. JOST & J. SIDANIUS (eds.), *Political psychology: Key readings*. Psychology Press, 2004, pp. 276-293. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU LUCRUL CU ELEVII SUPRADOTAȚI-EXPERIENȚE ȘI PERSPECTIVE

TRAINING OF TEACHERS FOR WORKING WITH GIFTED STUDENTS - EXPERIENCES AND PERSPECTIVES

Rica Cristina-Iuliana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-4594-5515>

Rica Cristina-Iuliana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-4594-5515>

CZU: 378.126

Adnotare

În acest articol am făcut referire la perspective ale formării cadrelor didactice în domeniul educării elevilor supradotați. Educarea elevilor supradotați nu depinde numai de structura și organizarea curriculumului, ci și de nivelul de pregătire a cadrelor didactice. Reușita și succesul programelor special realizate pentru elevii supradotați depinde de cadrul didactic care interacționează și vehiculează psihoafectiv și intelectual cu aceștia. Un cadru didactic bun se află permanent într-un loc care oscilează între evaluare și abordarea globală a elevilor și tratarea lor specifică, în funcție de însușirile personale ale fiecăruia, adică este continuu într-o situație de opțiune între inegalitarism și egalitarism, așadar de tratare diferențiată. Competența didactică, primul element ce influențează succesul, este apreciată nu după capacitatea cadrului didactic, ci după comportamentul acestuia în clasă, consecințele predării fiind reflectate în deprinderile, aptitudinile, cunoștințele și valorile achiziționate de elevi. Cadrul didactic adoptă strategii, metode, tehnici didactice de predare, însă, la un moment dat, acestea devin rutiniere. Va fi inventiv cadrul didactic ce reușește să includă în utilizarea fiecărei metode didactice creativitatea. În sensul acesta, va reuși să creeze altele noi. Însă cadrul didactic are calitatea de a fi creativ și prin faptul că izbuteste să-i învețe pe elevii săi să creeze.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, elevi supradotați, instruire, tratare diferențiată, creativitate.

Annotation

In this article I referred to the perspectives of teacher training in the field of education for gifted students. The education of gifted students does not depend only on the structure and organization of the curriculum, but also on the level of training of the teachers. The success of the programs specially made for students gifted depends on the teaching staff who interacts and circulates psycho-affectively and intellectually with them. A good teacher is constantly in a place that oscillates between the evaluation and the global approach of the students and their specific treatment, depending on the personal characteristics of each one, that is, he is continuously in a situation of option between inegalitarianism and egalitarianism, so treatment differentiated. Teaching competence, the first element that influences success, is valued not according to the teacher's ability, but according to his behavior in the classroom, the consequences of teaching being reflected in the skills, abilities, knowledge and values acquired by the students. The teaching staff adopts teaching strategies, methods, didactic techniques, but, at a given moment, they become routine. The teaching staff who manages to include creativity in the use of each teaching method will be inventive. In this sense, he will succeed in creating new ones. But the teaching staff has the quality of being creative also by the fact that he succeeds in teaching his students to create.

Keywords: teaching staff, gifted students, training, differentiated treatment, creativity.

Stimularea și sprijinirea elevilor supradotați cu o inteligență superioară depinde nu numai de organizarea și structura curriculumului, ci și de gradul de pregătire a cadrelor didactice.

Cercetătorii sunt de părere că reușita și succesul programelor special realizate pentru elevii supradotați depinde, fundamental, de profesorul care interacționează și vehiculează intelectual și psihoafectiv cu aceștia.

Chiar dacă, într-o primă fază, diminuarea numărului de elevi care formează o clasă sau un grup și-i revin cadrului didactic ar constitui o soluție intermediară pe calea individualizării învățământului și deci favorabilă și pentru elevii supradotați, mai departe, în direcția instruirii potrivite a acestora la un nivel înalt profesional, va trebui să se aibă în vedere atât un stagiu postuniversitar de pregătire specială pentru această muncă, precedat de o alegere care să ia în considerare atât trăsăturile personale ale cadrului didactic, cât și performanțele sociale, intelectuale, motivația sa, dar și o pregătire inițială a viitoarelor cadre didactice ce ar trebui să vizeze cunoștințe generale despre acești elevi [4,p.245]

Un rol important în procesul instruirii elevilor supradotați îl reprezintă și cei care sunt administratorii învățământului; de ei depinzând multe hotărâri importante care deschid ori frânează un așa demers specializat.

Informarea exactă a psihologilor școlari, a consilierilor de orientare, a părinților va facilita considerabil luarea de măsuri potrivite unei învățări adaptate acestui grup de copii.

Înființarea câtorva unități pilot și experimentale în mediul rural și în marile orașe pentru educația diferențiată a elevilor supradotați ar avea o contribuție mare, alături de publicarea de articole în presa de specialitate, organizarea de strategii de perfecționare pentru cadrele didactice și informarea părinților și ar contribui la un debut sistematic, cu șanse de reușită a instruirii adecvate a celor cu înalt potențial de creativitate și intelectual.

Cercetătorii au observat că un procent scăzut de cadre didactice au o atitudine net pozitivă față de elevii supradotați, majoritatea nefiind pregătită și dispusă să lucreze cu cei capabili de performanțe înalte.

Un cadru didactic bun se află permanent într-un loc care oscilează între evaluare și abordarea globală a elevilor și tratarea lor specifică, în funcție de însușirile personale ale fiecăruia, adică este continuu într-o situație de opțiune între inegalitarism și egalitarism, așadar de tratare diferențiată.

Carierea didactică presupune valori pedagogice precum tact pedagogic, responsabilitate, obiectivitate profesională, empatie, corectitudine, obiectivitate.

Cercetătorii au demonstrat că valorile pedagogice influențează comportamentul cadrului didactic la clasa de elevi.

În opinia autoarei E.Țărnă [7, p.118] rolul valorilor pedagogice este de a le oferi cadrelor didactice oportunități eficiente de relaționare, noi modele de exprimare a reacției pozitive. În modul acesta, prin procesul de formare a cadrelor didactice se poate modela capacitatea acestora de a manifesta și asimila valori favorabile față de întreg specificul domeniului, ca o parte componentă a profilului de personalitate.

Competența didactică, primul element ce influențează succesul, este apreciată nu după capacitatea cadrului didactic, ci după comportamentul acestuia în clasă, consecințele predării fiind reflectate în deprinderile, aptitudinile, cunoștințele și valorile achiziționate de elevi. În relație cu acest aspect, Gage (1977) specifică faptul că evaluarea competențelor didactice are drept principiu atingerea obiectivelor educaționale, fie a celor pe termen scurt, dar și pe termen

lung. Rolul cadrului didactic în clasele de elevi nu este numai de a predă, ci și de a înlesni învățarea [6, p.118].

Cercetătorii Sumption și Luecking (1968) enumeră însușirile și calitățile pe care trebuie să le dețină cadrul didactic pentru elevii supradotați:

- interes față de elevi, tradus în interes sincer pentru problemele lor, motiv pentru care cadrul didactic trebuie să fie interesat de ceea ce gândesc elevii, să poată și să vrea să le asculte gândurile, ideile, frământările;

- inteligență superioară, un grad intelectual situat de asupra mediei;

- cunoștințe vaste de ordin general, dar și în specialitatea sa; informații pe care știe să le folosească de câte ori este nevoie pentru ca elevii să înțeleagă ceea ce li se propune să învețe; cadrul didactic pentru elevii supradotați trebuie să se aștepte că vor exista probleme și situații la care nu mai găsește un răspuns și să fie pregătit să admită că pot exista domenii în care nu deține cunoștințe necesare, acesta considerând că este de datoria sa să cerceteze și să se documenteze permanent;

- o bună sănătate emoțională și fizică pentru a face față provocărilor elevilor supradotați; în activitatea cu aceștia este necesar să existe și destule resurse de maturitate, de rezistență fizică și stabilitate emoțională, indispensabile nu numai muncii, dar și relației profesor-elev;

- creativitate exprimată în propriile preocupări, dar și în activitatea cotidiană; cadrul didactic creativ știe să facă interesante și plăcute orice cunoștințe transmise; el identifică ușor tot ceea ce este inedit, original sau ingenios în producțiile intelectuale și materiale ale elevilor, acceptă puncte de vedere diferite de ale sale și este flexibil [5, p.249].

Calitățile considerate ca fiind cele mai importante de către elevi, pe care trebuie să le aibă un cadru didactic, remarcă Torrance și Myers (1970), sunt următoarele: să considere pe fiecare elev ca fiind important, să-i iubească, să aibă încredere în ei, să-i ajute la nevoie, dar în egală măsură, ținând cont de faptul că ei ar dori ca profesorul să fie inteligent, prietenos și cu simțul umorului [5, p.251].

Atât „îmbogățirea” studiilor, cât și accelerarea sau oricare alte modalități de grupare a elevilor supradotați nu vor soluționa nevoile și problemele lor speciale în procesul de învățare, iar eficacitatea acestor măsuri va fi redusă în lipsa unor cadre didactice formate și selectate în acest scop.

Cadrul didactic rămâne parte componentă în educarea și instruirea elevilor supradotați pentru că trebuie să decidă volumul și nevoile speciale de instruire ale elevilor, să transmită aceste cunoștințe într-un ritm adecvat. În aceste condiții rămâne critică identificarea acelor cadre didactice care vor și pot să lucreze cu elevii supradotați, cât și formarea specială inițială a celor ce vor lucra cu supradotații.

Cercetând studiile despre caracteristicile potrivite cadrelor didactice pentru supradotați, s-a observat o dificultate în abordarea acestei problematice. Cei mai mulți cercetători au la bază investigația comparativă între categorii diverse de profesori: profesorul ineficient și profesorul eficient, profesorul obișnuit și profesorul cu potențial pentru clase cu elevi supradotați, profesorul cu performanțe medii și profesorul cu performanțe superioare.

În cele mai multe cercetări se atribuie un loc important variabilei date de creativitatea cadrului didactic, de interacțiunea dintre profesor-elev și de inteligență. De exemplu, în viziunea lui Clark (1988), stima de sine este variabila ce se corelează cu eficiența cadrului didactic în

clasă. În schimb, în opinia lui Khatena (1992, p.21), orice cadru didactic bun are competența de a preda la clasele cu elevi supradotați, „cheia” constituind-o „inspirația” cadrelor didactice.

În literatura de specialitate studiul de referință rămâne cel aparținând lui Bishop (1975), acesta fiind cel dintâi care cercetează comparativ două grupe de profesori, neficienți și eficienți. Cele obținute l-au condus pe Bishop la realizarea următorului portret al cadrului didactic eficient pentru elevi supradotați: un grad de inteligență ridicat, experimentat și matur, ordonat, imaginativ, cu aspirații spre reușite de excepție.

Torrance (1967) este de părere că asociind supradotații cu creativitatea, anumite trăsături îl indică pe cadrul didactic capabil să predea elevilor creativi și supradotați. Cercetările realizate de autorul citat evidențiază următoarele însușiri și caracteristici ale cadrului didactic care lucrează în mod curent cu elevi supradotați: lipsă de energie, atitudine defensivă, indiferență în promovarea inițiativei, preocupare exagerată în privința disciplinei [6, p.120].

În accepțiunea autorului, S.Lăzărescu [apud Dumitrescu, p.44] calitățile dezirabile ale cadrului didactic ce lucrează cu elevii supradotați sunt diminuate la patru:

- cadrul didactic poate infirma sau confirma realizările așteptărilor pentru fiecare elev în parte;
- cadrul didactic observă dezvoltarea motivației unei activități fără ezitare;
- cadrul didactic trebuie să organizeze mediul de învățare, observând dezvoltarea capacităților superioare ale elevilor și stimularea interesului;
- cadrul didactic care predă elevilor supradotați exercită mai multe sarcini care îi ocupă mai mult timp decât predarea.

În viziunea cercetătorilor Sumption și Luecking (1968), în pregătirea cadrelor didactice devin absolut necesare trei niveluri de instruire:

- o instruire specializată, având ca scop cursuri pentru un anumit domeniu specializat;
- o instruire generală, necesară pentru toate cadrele didactice, indiferent că lucrează cu elevii dotați normal sau cu cei supradotați;
- o instruire profesională, realizată în vederea aplicării și cunoașterii eficace a metodelor speciale de lucru cu elevii supradotați, obținerii de informații ce privesc psihologia elevului supradotat, cunoștințe practice de psihopedagogie și psihometrie folosite în procesul învățării dominat de problematizare și de instruirea individualizată, toate acestea obținute printr-o practică pedagogică observată de cadre didactice cu rezultate superioare în domeniul educării elevilor supradotați.

Remarcăm în acest context că trebuie sprijinite și încurajate stilurile personale de lucru care duc la rezultate favorabile, creativitatea și originalitatea în actul predării de instruire specială a elevilor supradotați [5, p.257].

În procesul de instruire și pregătire a cadrelor didactice pentru elevii supradotați este inclusă și activitatea de perfecționare, acțiune ce se referă la cei pregătiți special în acest scop, dar mai ales a cadrelor didactice din învățământul general ce doresc să lucreze cu elevi supradotați. Cariera didactică presupune valori pedagogice precum tact pedagogic, responsabilitate, obiectivitate profesională, empatie, corectitudine, obiectivitate. Cercetătorii au demonstrat că valorile pedagogice influențează comportamentul cadrului didactic la clasa de elevi.

Pe parcursul procesului de formare inițială a cadrelor didactice care vor lucra cu elevii supradotați, sunt vizate următoarele aspecte:

- constituirea unor imagini corecte despre elevii supradotați și nu negative;
- instruirea psihopedagogică în procesul individualizării;
- documentarea cât mai completă, în problemele ce au legătură cu supradotarea: trăsături specifice de personalitate, talent, relația mediu-ereditate;
- pregătirea pentru a efectua lucrul cu supradotații prin programe diferențiate.

Tot în acest context se acordă o atenție deosebită rolului jucat de cadrul didactic în procesul instruirii elevilor și în formarea raporturilor sociale în interiorul clasei și al școlii, atât între elevi cât și între aceștia și cadrul didactic.

Cherkaoui (1979) afirma despre cadrul didactic că „este pivotul în apropierea căruia toate variabilele se ordonează, este forța care mijlocește toate relațiile între procesele educative și determinanții sociali, este agentul care realizează interacțiunile dintr-o clasă, definește criteriile de evaluare și controlează corectitudinea comportamentelor morale și cognitive” [5, p.259].

În concluzie, toate cele menționate mai sus vizează pregătirea și formarea cadrelor didactice ce lucrează cu elevii supradotați.

Este necesar ca aceste caracteristici să se contopească cu acele cunoștințe de psihologie și pedagogie obținute anterior de cadrul didactic și cu cerințele elevilor supradotați, în așa fel încât să fie apt de a structura un mod unic și personal de predare specific structurii cognitive proprii. Lucrul acesta va fi posibil în condițiile în care cadrul didactic își va face un mod personal de predare care să pună în valoare aptitudinile și necesitățile elevilor supradotați, dar și caracteristicile propriei personalități [1, p.153].

În mod analogic, cadrul didactic adoptă strategii, metode, tehnici didactice de predare, însă, la un moment dat, acestea devin rutiniere. Va fi inventiv cadrul didactic ce reușește să includă în utilizarea fiecărei metode didactice creativitatea. În sensul acesta, va reuși să creeze altele noi. Însă cadrul didactic are calitatea de a fi creativ și prin faptul că izbuteste să-i învețe pe elevii săi să creeze.

În cazul acestor elevi supradotați, cheia unei bune educații o constituie asocierea calității activității de predare-învățare executate de către cadrele didactice cu aspectele educaționale incluse datorită reformelor educaționale care impun condițiile realizării unor planuri de învățământ și programe școlare.

Bibliografie

1. Benito Y. *Copiii supradotați*. Iași: Polirom, 2003. 153 p. ISBN:973-683-6614
2. Crețu C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom, 1997. ISBN:973-683-010-1
3. Crețu C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura Polirom, 1998. ISBN:973-683-202-3
4. Dumitrescu M. *Psihopedagogia excelenței*. Craiova: Arves, 2005. 44 p. ISBN:973-7958-24-1
5. Jigău M. *Copiii supradotați*. București: Societatea Știință & Tehnică, 1994. 259 p.
6. Stănescu M. L. *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Polirom, 2002. 120 p. ISBN:973-683-800-5
7. Țărnă E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: S.n., 2022 Centrul Editorial-Poligrafic al Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă". 118 p. ISBN 978-9975-46-639-4378
8. Zisulescu Ș. *Aptitudini și talente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

CONTRIBUȚIA MIJLOACELOR DIDACTICE DIN NATURĂ LA DEZVOLTAREA GLOBALĂ A COPIILOR PREȘCOLARI

THE CONTRIBUTION OF TEACHING TOOLS FROM NATURE TO THE GLOBAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Rîpeanu Ana-Maria-Delia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-4440-3629>

Rîpeanu Ana-Maria-Delia

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-4440-3629>

Adnotare

În acest articol, autorul evidențiază problema dezvoltării globale (holistice) a copiilor preșcolari, descrisă prin domeniile de dezvoltare ale copiilor de vârstă timpurie, din Curriculum-ul pentru educația timpurie (2019), în raport cu stabilirea activităților educaționale (de către educatori) cu mijloace didactice din natură, conform nevoilor copiilor de grădiniță și potrivit caracteristicilor specifice de dezvoltare ale acestora. Sunt exemplificate și documente de politici educaționale în care sunt menționate mijloace didactice din natură pentru activitățile cu preșcolarii, concepții ale unor pedagogi cu privire la importanța naturii și resurselor din mediul natural înconjurător asupra dezvoltării armonioase a copiilor, încă de la o vârstă timpurie, etapele dobândirii cunoștințelor despre natură de către copiii preșcolari și, de asemenea, importanța relației copil-natură și implicit, om-natură, pentru o dezvoltare multilaterală. Nu în ultimul rând, sunt exemplificate câteva idei personale de activități cu preșcolarii, pentru dezvoltarea globală și holistică a copiilor folosind mijloace didactice din natură.

Cuvinte-cheie: dezvoltare globală, preșcolari, mijloace didactice, natură.

Annotation

In this article, the author highlights the issue of the global (holistic) development of preschool children, described through the Development Domains of early-age children, from the Curriculum for Early Education, in relation to the establishment of educational activities (by educators) with means didactic from nature, in relation to the needs of kindergarten children and their specific development characteristics. Educational policy documents are also exemplified in which teaching aids from nature are mentioned for activities with preschool children, conceptions of some pedagogues regarding the importance of nature and aids from nature on the harmonious development of children, from an early age, the stages of knowledge acquisition about nature by preschool children and also the importance of the child-nature relationship and implicitly, human-nature, for a multilateral development. Last but not least, some personal ideas of activities with preschoolers are exemplified, for the global and holistic development of children using didactic means from nature.

Keywords: global development, preschoolers, teaching aids, nature.

Conform Dicționarului Explicativ Român, termenul "dezvoltare" reprezintă "acțiunea de a (se) dezvolta și rezultatul ei, respectiv o formă revoluționară a mișcării, de trecere de la o stare calitativă veche la alta nouă prin salturi, prin întreruperea continuității procesului evolutiv, prin transformarea cantității în calitate" [8], în timp ce "global" semnifică un concept care are în vedere toate componentele dintr-un ansamblu, "care rezultă prin însumarea tuturor elementelor de același fel" [8].

În lucrarea "Educație timpurie. Problematika dezvoltării globale și individuale a copilului mic", autoarea Ciolan Laura definește conceptul de dezvoltare a copilului ca "ansamblul

proceselor de schimbare prin care copilul ajunge să dobândească niveluri tot mai complexe de mișcare, gândire, sentimente și interacțiune cu oamenii și obiectele din mediul său de viață” [1, p.13]. Totodată, procesul de dezvoltare a copilului încă de la vârste timpurii este văzut ca un proces de “sporire în complexitate sau modificare de la forme simple la forme mai complexe și mai detaliate (...), un proces ordonat, continuu, în cadrul căruia copilul obține cunoștințe vaste, dezvoltă un comportament mai variat și deprinderi mai diverse [5, p 9].

De asemenea, în alte lucrări de specialitate, cu privire la acest subiect, regăsim conceptul de “dezvoltare holistică” (cel de-al doilea termen fiind derivat din grecescul “holos” care înseamnă “întreg”, “concepție susținând ireductibilitatea întregului la suma părților, în sensul că anumite caracteristici ale acestuia nu pot fi explicate în termenii proprietăților și relațiilor componentelor”, conform Dicționarului Explicativ Român), în contextul educației timpurii, acesta reprezentând abordarea nevoilor specifice copiilor de vârstă preșcolară, în concordanță cu personalitatea lor, cu domeniile de dezvoltare specifice (lingvistic, cognitive, fizic, emoțional, etc.) și cu mediile în care cresc și se formează copiii preșcolari (familia, grădinița, comunitatea) [10, p.1].

Având în vedere aducerea în prim plan a acestor termeni (“dezvoltare globală, holistică”), Curriculum-ul pentru Educație Timpurie (din România) “pune un accent deosebit pe conceptul de dezvoltare globală a copilului, considerat a fi central în perioada copilăriei timpurii, în contextul în care, în societatea de azi, pregătirea copilului pentru școală și pentru viață trebuie să aibă în vedere nu doar competențele academice, ci în aceeași măsură, capacități, deprinderi, atitudini ce țin de dezvoltarea socio-emoțională (a trăi și a lucra împreună sau alături de alții, a gestiona emoții, a accepta diversitatea, toleranța etc.), dezvoltarea cognitivă (abordarea unor situații problematice, gândirea divergentă, stabilirea de relații cauzale, etc., asocieri, corelații etc.), dezvoltarea fizică (motricitate, sănătate, alimentație sănătoasă etc.), dezvoltarea limbajului și a comunicării (ascultare în vederea înțelegerii mesajului, comunicare și exprimare orală corectă, interes pentru scris și citit, discriminare fonetică, conștientizarea mesajului scris etc.), capacități și atitudini în învățare (curiozitate și interes, inițiativă, persistență, creativitate)” [11, p.11].

Totodată, “acest document stabilește cadrul pedagogic pentru sprijinirea dezvoltării copiilor într-un mod holistic, prin practici educaționale și de îngrijire care permit copiilor să-și atingă întregul potențial, permițând totodată educatorilor să-și personalizeze abordarea în funcție de interesele, necesitățile și potențialul fiecărui copil”, conform Comisiei Europene, EACEA și Eurydice, 2014 [apud. 3, p.4]. În aceeași idee, Curriculum-ul pentru Educație Timpurie din Republica Moldova, educația preșcolară “se bazează pe abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional. De aceea, dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă și a limbajului în copilărie constituie aspecte decisive pentru viitorul adult” [4, p.7].

Abordarea Curriculum-ului din punctul de vedere al dezvoltării globale, holistice vizează cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării complete a copilului, în acord cu particularitățile acestuia de vârstă, caracteristicile și nevoile sale individuale. „În acest sens, pentru segmentul de vârstă 3-6 ani, domeniile experiențiale devin instrumente de măsură și de atingere a așteptărilor privind dezvoltarea copilului, în contextul în care ele concretizează deprinderi, capacități, abilități, conținuturi specifice domeniilor de dezvoltare” [11, p.12]. Fiecare domeniu de dezvoltare (Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea

socio-emoțională; Capacități și atitudini în învățare; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii), regăsit în Curriculum, reflectă etapele dezvoltării globale a copilului, acestea dintâi aflându-se în strânsă interacțiune unul cu celălalt, pentru o dezvoltare deplină, atât fizică, cât și psihică, emoțională, socială etc., a preșcolarului, astfel încât un item însușit corect dintr-un domeniu de dezvoltare influențează semnificativ progresele copilului și în celelalte domenii [3, p. 16].

Preșcolarul experimentează de-a lungul celor trei ani de grădiniță diferite situații de învățare, activități de toate tipurile și din toate domeniile specifice Curriculum-ului, însușindu-și cunoștințe, aptitudini și abilități din fiecare domeniu de cunoaștere și devenind, în acest fel, capabil să își aleagă activitățile care prezintă interes, să devină independent în gândire, să fie curios și să își dorească să descopere lucruri noi, descoperindu-se astfel pe sine (propriile aptitudini, înclinații, capacități), cu ajutorul educatoarei și de asemenea, dezvoltându-se multilateral, global.

Pentru a putea valorifica conținuturile cuprinse în Curriculum și pentru a reuși să atingă finalitățile educaționale, respectiv dezvoltarea globală a copilului din grădiniță, este necesar ca educatoarea să se raporteze permanent la nevoile copiilor de vârstă preșcolară, dar în același timp, să și cunoască particularitățile de vârstă specifice preșcolarilor, pentru a-și adapta activitățile (obiectivele, metodele și mijloacele didactice) la capacitățile și nivelul de înțelegere al copiilor.

Așa cum afirmă și autorii A. Glava & C. Glava, în lucrarea “Introducere în Pedagogia Preșcolară” (2002), vârsta preșcolarității este vârsta achizițiilor psiho-comportamentale fundamentale pentru dezvoltarea viitoare a copilului, aceste achiziții influențând în mod definitoriu și următoarele etape ale evoluției preșcolarului, dar și nivelul de adaptare și capacitatea de integrare în contexte de învățare noi [7, p.9].

Astfel, perioada preșcolarității (3-6 ani) este văzută ca o perioadă a marilor descoperiri, a explorării lumii înconjurătoare (copilul descoperă că dincolo de el se află familia, apoi mediul educațional-grădinița, el câștigând autonomie în cunoaștere și inițiativă, prin interacțiunile cu ceilalți), dar și a “conturării primelor elemente ale conștiinței de sine și a socializării” (prin relațiile cu familia, educatoarea, ceilalți copii, preșcolarul cunoscându-și propriile limite și capacități, nevoile și trăsăturile de personalitate etc.) și în același timp, perioada apariției primelor competențe în raport cu cunoașterea realității și a felului în care se raportează la ea [ibidem].

Preșcolarii acumulează, pe parcursul ciclurilor de învățare, nu doar cunoștințe din domenii variate, ci și “evoluții de natură calitativă privind felul în care gândesc și acționează” [ibidem, p.11], dezvoltându-și percepțiile, reprezentările și gândirea cauzală cu privire la consecințele acțiunilor lor, relația cauză-efect, patternuri, reguli de funcționare, etc., această perioadă fiind pe deplin caracterizată de întrebări precum: “Ce este aceasta? De ce? Cum? Pentru ce? Cine?” etc. Prin răspunsul la aceste întrebări, preșcolarii își formează noțiuni despre obiecte din jur, putând să le clasifice, să le descrie, acumulând achiziții la nivelul vocabularului, dar și la nivel de memorie [ibidem, pp.11-13].

În acest context, dezvoltarea multilaterală și armonioasă a copiilor de vârstă timpurie (3-6 ani) și specificul acestei vârste (caracterizată prin curiozitate, descoperire, explorare) sunt premise puternice pentru copii pentru a lua contact cu natura, cu mijloacele didactice provenite din mediul înconjurător, pentru a-și forma reprezentări despre lume și viață și despre sine,

contactul cu natura și mijloacele didactice naturale selectate și folosite de educatoare cu copiii preșcolari, cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani dovedind de-a lungul timpului numeroase beneficii (prin explorarea materialelor naturale și a mediului natural, copiii putând să își dezvolte imaginația, creativitatea și să exploreze nenumăratele resurse pe care natura le pune la dispoziție) [2].

În perioada preșcolară, copiii achiziționează cunoștințe, capacități, deprinderi care îi pregătesc pentru etapele următoare ale vieții, dezvoltându-i global, iar ceea ce s-a observat de-a lungul timpului este curiozitatea copiilor, în special pentru cunoașterea mediului înconjurător, profesorul universitar Liliana Ciascai descriind în “Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație” (2016) procesul de studiere a mediului alcătuit din patru etape: informarea (etapa inițială în care copilul ia contact cu mediul și elementele naturale și se familiarizează cu ele), comunicarea (copiii sunt îndrumați de educatoare să realizeze activități de observare a mediului, experimente, formându-și într-o fază incipientă competența de investigare), aplicarea (se consolidează competența de investigare și cunoștințele despre mediu și aspectele sale) și verificarea (prin care educatoarea observă dacă preșcolarii și-au însușit etapele procesului de studiere a mediului) [apud 6, p. 149].

De asemenea, autorele V. Todor, R. Bărbuleanu și E. Burtea reliefează aceeași idee, respectiv importanța contactului copiilor de vârste mici cu natura și dobândirea cunoștințelor despre natură, prezentând procesul formării reprezentărilor despre mediu în două etape principale, respectiv: etapa de elaborare a noțiunii despre mediu: “contactul direct cu obiectele și fenomenele, contactul indirect prin intermediul modelelor, obiectelor și fenomenelor, contactul prin intermediul cuvântului” și etapa de consolidare a noțiunii, prin operarea cu noțiunile formate despre mediu, cu instrumente specifice [13, p. 19-20].

Relația dintre om și natură este adusă în prim plan de către Marin C., în “Filosofia educației” (București: Editura Aramis, 2001. 143 p.), care reflectă filosofiele unor personalități precum Heraclit, Socrate, Democrit, în vederea stabilirii relației om-natură, încă de la vârste timpurii: “Heraclit (530-470 î.Hr.) a evidențiat rolul naturii în cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională; Socrate (466-399 î. Hr.) a accentuat idea implicării cunoașterii de sine în cunoașterea mediului înconjurător; Democrit (460-370 î.Hr.) a pledat pentru o educație în armonia cu natura; natura, fiind creată prin transformarea omului în procesul de educație” [apud. 12, p.15].

“Comenius I.A. (1592-1670) (Comenius I. A. Didactica magna. București: E.D.P., 1970, 200 p.) este autorul primelor generalizări despre necesitatea familiarizării cu natura pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor” (apud. Teleman, p. 15), iar ideile lui sunt continuate de către J.J. Rousseau, potrivit căruia mediul natural este ideal pentru realizarea educației copiilor, educație văzută de către acesta ca “un proces de creștere ce reflectă înclinația firească a copiilor către înțelegerea lumii înconjurătoare” [apud. 7, p.59]. Învățarea este astfel, un proces firesc de explorare pe baza percepțiilor senzoriale ale realității, un proces de investigare și dezvoltare permanentă a copilului [7, p. 59-60]. Totodată, ideile pedagogice montessoriene se înscriu în aceeași direcție “a educării conform naturii”, copiii fiind antrenați să învețe prin activarea simțurilor [apud. 7, pp. 62-63].

“Cantemir D. (1673 - 1723) a transpus ideile lui Rousseau J.J., proclamând ca scop al educației pregătirea unor oameni înțelepți, care să aspire la liniștea sufletească, pe calea cunoașterii naturii” (Cantemir D. Divanul, sau Gâlceava înțeleptului cu lumea, sau Giudețul

sufletului cu trupul. București: Editura Minerva, 1990, 406 p.) [apud. 12, p. 15], iar “Asachi Gh. (1788-1869) a fondat primul Muzeu al Științelor Naturii, propunându-și, prin intermediul exponatelor și materialelor, să realizeze educația tinerilor în conformitate cu natura”, dându-le acces copiilor la materiale naturale pe care să le exploreze și despre care să învețe [apud. 12, p.16].

În mod indiscutabil, natura și materialele din mediul înconjurător răspund particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari cărora trăsăturile specifice le sunt curiozitatea, dorința de descoperire și interesul pentru diverse aspecte ale vieții. De aceea, este benefic ca materialele din natură să fie introduse în grădinițele de copii pentru a contribui la dezvoltarea completă a personalității copiilor, acest lucru fiind reglementat și în documentele de politici educaționale la nivel preșcolar.

În acest context, consider oportun de menționat, în cele ce urmează, câteva exemple personale de activități ce pot fi desfășurate cu preșcolarii, utilizând mijloace didactice din natură, pentru dezvoltarea globală și holistică a copiilor, în funcție de domeniile de dezvoltare prevăzute în Curriculum-ul pentru Educație Timpurie.

Astfel, pentru domeniul “DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI A IGIENEI PERSONALE”, pentru dimensiunea dezvoltării “Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare”, comportamentul “1.2. Participă activ în jocuri, dansuri, jocuri în aer liber etc.” [3, p.18]:

- este propusă activitatea “Micii cercetași în acțiune”, această activitate presupunând descoperirea de către copii a elementelor din natură, prin observarea și mânguirea lor, prin ocolirea de obstacole provenite direct din natură, activitatea fiind desfășurată în aer liber, sub forma unui joc-competiție.

- materialele folosite la această activitate sunt: coșuri umplute cu frunze, conuri de brad, grămezi de nisip, săgeți din lemn și crenguțe, alee construită din pietre și felii de lemn.

- algoritm: copiii merg în diferite variante (pe vârfuri, călcâie, cu brațele întinse, etc.), la semnalul educatoarei, pe aleea formată din pietre de diferite forme, culori și mărimi și felii de lemn; sunt instruiți să urmeze săgețile confecționate din lemn, crenguțe pentru a merge pe traseul corect, iar apoi la semnal, vor alerga în jurul cercurilor formate din conuri de brad; copiii schimbă mișcările, sărind peste obstacole (grămezi din nisip), iar la final transportă coșuri cu frunze și conuri până la linia de sosire.

Pentru domeniul “DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ”, dimensiunea “Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate”, comportamentul “1.3. Inițiază/participă la interacțiuni pozitive cu copii de vârstă apropiată” [3, p.20]:

- activitatea: “Inimi de prietenie”: copiii învață importanța prieteniei, descoperind simbolistica florilor cu care vor lucra la activitate, dar și a lucrului în echipă și ajutorului.

- materiale: inimioare de dimensiuni mari din carton reciclat, lipici, flori:iris, trandafiri galbeni, lalele de diferite culori, floarea soarelui (flori care simbolizează prietenia și mesaje de încredere reciprocă și apreciere)

- algoritm: copiii sunt împărțiți în echipe, fiecare echipă având de lipit florile prieteniei pe inima de carton primită, după ce educatoarea le prezintă semnificația florilor alese; la final copiii admiră lucrările realizate și își oferă florile rămase unii celorlalți, în semn de apreciere reciprocă.

Pentru domeniul “CAPACITĂȚI ȘI ATITUDINI FAȚĂ DE ÎNVĂȚARE”, dimensiunea “Curiozitate, interes și inițiativă în învățare”, comportamentul “1.1. Manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi” [3, p.21]:

➤ activitatea: “Din semințe facem plante”: copiii învață, prin experiment, despre ciclul de viață al plantelor, germinarea semințelor și creșterea plantelor.

➤ materiale: vas transparent, apă, pământ, semințe de grâu și boabe de fasole, vată, microgrădină amenajată în curtea grădiniței

➤ algoritm: pentru grâu - copiii pun pământ în vase de sticlă; plantează semințele; pun puțin pământ deasupra, iar apoi udă cu apă și așază vasele la lumina naturală, pentru a încolți; de asemenea, pentru boabele de fasole: se udă vata de către copii; se așază în vasele transparente, la lumină și se urmărește zilnic procesul de încolțire, având grijă să ude mereu semințele, dar și boabele [9]. Răsadurile obținute și grâul încolțit vor fi replantate de către copii într-o micro-grădină din curtea grădiniței.

➤ comportamentul “3.1. Manifestă creativitate în activități diverse” [3, p.21]: jocuri cu piese libere (frunze, scoici, pietre, nisip, pene, conuri, flori, semințe, crenguțe, felii de lemn, felii de legume și fructe uscate etc.) - realizare de albume tematice, tablouri cu peisaje sau personaje create de copii etc.

➤ “3.3. Demonstrează simț muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.” [3, p.21]: jocuri muzicale cu ciocnirea bețelor și pietrelor, foșnit de frunze, mișcarea unor pahare cu semințe în ele, etc.

Pentru domeniul “DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ȘI A PREMISELOR CITIRII ȘI SCRIERII”, dimensiunea dezvoltării “Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute”, comportamentul “3.1. Participă la experiențe de lucru cu cartea, pentru cunoașterea și aprecierea cărții” [3, p.22]:

➤ “Cartea mea cu personaje îndrăgite”: cunoașterea importanței cititului, recunoașterea personajelor din povești și creativitatea în crearea propriilor personaje de poveste, adaptate după asemănarea celor cunoscute

➤ materiale: cărți cu povești, cărți cu file albe confecționate de către educatoare, materiale din natură, foarfece

➤ algoritm: după ce educatoarea discută cu preșcolarii despre importanța poveștilor în viața copiilor, aceștia primesc cărți cu file albe pentru a așeza în ele personajele lor favorite pe care le vor crea folosindu-și imaginația, din materiale din natură, aceștia fiind ajutați de către educatoare cu șabloane și modele.

➤ comportamentul “3.4. Asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj” [3, p.22]: activități de recunoaștere și scriere a literelor din propriile nume (cu bățul în nisip, prin punerea alăturată a mai multor pietre/frunze), activități de scriere grafică (linii, puncte, etc.)- cu degetul pe nisipuri de diferite texturi, prin umplerea cu semințe a unor goluri de pe tăvi de lemn cu reprezentări grafice pe ele etc.

Pentru domeniul “DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII”, dimensiunea “Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat”, comportamentul “1.1. Identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat” [3, p.24]:

➤ “Roata luminoasă a anotimpurilor”: Copiii sesizează importanța fiecărui anotimp în parte și identifică prin observare elemente din natură caracteristice celor patru anotimpuri ale anului.

➤ materiale: roată din carton, acoperită cu lumini și delimitată în patru părți egale, pe care sunt așezate mijloace din natură specifice fiecărui anotimp

➤ algoritm: educatoarea stinge lumina, iar copiii observă elementele așezate pe roata anotimpurilor. În timp ce o învârt, se opresc, identifică și denumesc elementele așezate pe roată, specificând cărui anotimp îi corespund (primăvara: pene, muguri de flori, bulbi de lalele, ghiociei, minicuib din crenguțe; vara: scoici, nisip, pietre colorate, floarea soarelui; toamna: frunze uscate, fructe și legume, crizanteme; iarna: felii de portocale uscate, scorțișoară, conuri și crengi de brad, crengi simple, etc.)

➤ dimensiunea dezvoltării: “Cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat”, comportamentul “2.1. Demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr și cu numerația” [3, p.24]: scări numerice din elemente preluate din mediul înconjurător, expuse la grupă, exerciții de numerație în natură (copaci, flori, frunze, animale), confecționarea cifrelor 1-10 din bețe din lemn etc.

Analizând cele menționate mai sus, legat de caracteristicile de dezvoltare globală (holistică) ale copiilor, regăsite în Curriculum-ul pentru Educație Timpurie, dar și despre beneficiile naturii și descoperirii mijloacelor didactice provenite direct din mediul înconjurător, încă de la vârste timpurii, se poate observa interdependența dintre dezvoltarea armonioasă a copiilor (3-6 ani) din grădiniță și contactul acestora și expunerea la mediu și la instrumente de cunoaștere precum mijloacele din natură.

Contribuția mijloacelor didactice din natură asupra dezvoltării globale a copiilor preșcolari este una semnificativă, dovadă fiind documentele educaționale în care apar exemplificate mijloacele didactice din natură, lucrările pedagogilor cu privire la importanța contactului cu elementele mediului înconjurător încă de la vârste timpurii, dar și cercetările realizate până în prezent cu privire la numeroasele beneficii ale naturii și mijloacelor din natură asupra copiilor aflați în plin proces de dezvoltare.

Bibliografie

1. CIOLAN, L. *Educație timpurie. Problematika dezvoltării globale și individuale a copilului mic*. [online]. Universitatea din București, f.a. [cit. 13.03.2024]. Disponibil: <https://www.scribd.com/presentation/55990049/educatie-timpurie>
2. COHEN, D. *Why kids need to spend time in nature* [online]. New York, 2023 [cit. 12.03.2024]. Disponibil: <https://childmind.org/article/why-kids-need-to-spend-time-in-nature/>
3. Curriculum pentru Educație Timpurie [online]. București, 2019 [cit. 10.03.2024]. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
4. Curriculum pentru Educație Timpurie [online]. Chișinău, 2019 [cit. 10.03.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
5. GHIDUL cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară [online]. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Chișinău, 2019 [cit. 28.03.2024]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_cor3.pdf
6. GÎNJU S. *Utilizarea instrumentelor specifice de explorare a mediului de către preșcolari*. În: Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului". Chișinău, Moldova, seria 23, vol. 3. 2021. pp. 149-155. 395 p. ISBN 978-9975-46-559-5, 978-9975-46-562-5

7. GLAVA A., GLAVA C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. 280 p. ISBN: 973-35-1471-3
8. <https://dexonline.ro/>
9. <https://ro.pinterest.com/pin/398779741990465770/>
10. SPETEȚCHI E. *Metodologia educației pentru limbaj și comunicare* [online], 2023 [citat 28.03.2024]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/654198749/Eugenia-Spete%C8%9Bchi-Evaluarea-1>
11. Suport pentru explicitarea Curriculum-ului [online]. București, 2019 [citat 25.03.2024]. Disponibil: <https://www.iscj.ro/suport-pentru-explicitare-si-intelegere-curriculumului-pentru-educatie-timpurie/>
12. TELEMAN A. Teză de doctor: *Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare*. Chișinău, 2010. 185 p. C.Z.U: 373.3 (043.2)
13. TODOR V., coord. *Metodica predării cunoștințelor despre natură la clasele I-IV*. București: E.D.P., 1985. 170 p.

TEXTUL MULTIMODAL - MIJLOC DIDACTIC AL LITERAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

THE MULTIMODAL TEXT - TEACHING MEANS OF LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Roșcan Beatris-Geanina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0007-6470-7610>

Roșcan Beatris-Geanina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0007-6470-7610>

Adnotare

Trezirea interesului pentru lectură implică responsabilizarea cardelor didactice în procesul instructiv-educativ. Prin intermediul literației se pune la dispoziția copilului informații despre mediul înconjurător, despre viața oamenilor, a animalelor, despre trecutul istoric și social al societății, despre muncă și profesii, implicând formarea elevilor din perspectiva educației cultural-artistică și moral-religioasă. Din această cauză, încă din clasele primare este necesar să cunoaștem ce și cât citesc elevii, să fie respectate particularitățile de vârstă pe care aceștia le au. Elevii trebuie inițiați și deprinși cu literația cât mai devreme, să fie pregătiți cu utilizarea concomitentă a cărților și mijloacelor moderne audiovizuale, ca o premisă esențială a unei învățări eficiente. Toate acestea implică din partea cadrului didactic răbdare, perseverență, adaptabilitate, voință, dar și modelul propriu.

Cuvinte-cheie: literație, literație emergentă, textul multimodal, clasificarea textelor multimodale, tipuri de texte multimodale, elevi.

Annotation

Arousing interest in reading involves the responsibility of didactic cards in the instructional-educational process. Through literacy, children are provided with information about the surrounding environment, about the lives of people and animals, about the historical and social past of society, about work and professions, involving the formation of learners from the perspective of cultural-artistic and moral-religious education. For this reason, it is necessary from primary school to know what and how much students read, to respect their age-related characteristics. Learners need to be initiated and accustomed to literacy as early as possible, to be prepared with the simultaneous use of books and modern audiovisual means, as an essential premise of effective learning. All these require from the teacher patience, perseverance, adaptability, willpower, but also their own model.

Keywords: literacy, emerging literature, multimodal text, classification of multimodal texts, types of multimodal texts, learners.

Pentru sistemul educațional formarea competenței de literație a apărut ca o necesitate în contextul evaluărilor PISA/PIRLS, în urma cărora elevii din România s-au clasat pe ultimele poziții dezonorante, demonstrând că nu înțeleg ceea ce citesc, mult mai puțini având posibilitatea de a aplica în practică cele învățate în mediul formal. Fiind destul de des utilizată sintagma „copii români sunt analfabeți funcțional” este de la sine înțeles de ce se caută soluții pentru remedierea acestei situații, de la soluții de politică educațională, la nivel curricular, de practică școlară sau de remodelare a procesului instructiv-educativ și de evaluare.

Literația este un termen recent intrat în vocabularul limbii române, de aceea încă nu găsim o descifrare în dicționarul explicativ al limbii române. Astfel, pentru a defini acest sens a fost

adoptat sensul din limba engleză care definește termenul ca fiind capacitatea de a citi, de a scrie, a utiliza numere și de a înțelege, și a utiliza informațiile citite în viața cotidiană. Literația reprezintă abilitatea de a înțelege, de a folosi și de a reflecta asupra textelor scrise pentru a-și atinge obiectivele, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și a participa eficient la viața societății.

În dicționarul Cambridge găsim interpretarea că literația este definită ca abilitatea de a scrie și a citi și, de asemenea, o abilitate de bază sau o cunoaștere a unui subiect [4].

În documentele UNESCO definirea literației este făcută din perspectiva „un set de abilități de citire, scriere, numărare, alfabetizare, dar care acum este înțeleasă ca mijloc de identificare, înțelegere, interpretare, creație și comunicare într-o lume tot mai digitalizată, mediată de text, bogată în informație și rapidă” [5].

Literația este interpretată și dintr-o perspectivă care valorizează calitatea educației fiind văzută ca abilitate cheie, dar și ca o măsură-cheie a educației. Literația poate fi interpretată ca o alfabetizare bază sau funcțională, dar, mai ales, ca o noțiune ce definește capacitatea de a citi, a înțelege și de a aplica ceea ce s-a citit. Dacă ar fi să concluzionăm, conceptul de literație poate fi definit ca un proces continuu de învățare pe baza textelor citite, ce permite individului să-și realizeze obiectivele, învățând și implicându-și potențialul, să se implice cu adevărat în comunitățile din care face parte, în viața societății.

Școala are o singură finalitate, pregătirea elevului pentru o integrare socială eficientă prin dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul trebuie să ajungă o persoană independentă, responsabilă și capabilă să se orienteze în viață, să acționeze eficient în diferite situații, să fie aptă să-și exprime și să-și argumenteze acțiunile, pregătită să-și achiziționeze în mod conștient și independent cunoștințele și competențele solicitate; să devină o persoană cu o personalitate ce deține un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe formate pe parcursul școlarității. Formarea abilităților de literație reprezintă astfel și o măsură a valorii unui sistem educațional.

Dezideratele prioritare ale învățământului actual sunt:

- Formarea competenței de literație și scriere emergentă;
- Formarea și cultivarea gustului pentru lectură activă și conștientă;

Utilizarea tuturor valențelor procesului de comunicare (interculturală, comunicare socială și de interrelaționare, comunicare interpersonală) în context european, prin promovarea valorilor ca toleranță, înțelegere, acceptare, alteritate, democrație, responsabilitate, dar și discriminare, intoleranță, prejudecată.

Actuala programă școlară propune o ofertă flexibilă; care permite cadrului didactic să modifice; să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare: se urmărește realizarea unui demers didactic personalizat care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev.

Schimbările de paradigmă educațională din ultimii ani pun accentul pe formarea le elevii de vârstă școlară mică a competențelor de citit și de înțelegere, și reflecție asupra mesajului citit. Încă de la debutul școlarității, prin curriculumul clasei pregătitoare se prevede învățarea literelor de tipar și citirea pe silabe, cuvinte și propoziții simple. Formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală și în scris nu se realizează doar în cadrul orelor de comunicare în limba română, ci pe tot parcursul școlar al elevului cât și în afara acestuia.

În acest context competența de literație trebuie percepută ca atare, iar construirea acesteia se poate realiza printr-un curriculum deschis și flexibil, în spiritul învățării pe parcursul vieții, care începe evident din primele clase ale învățământului primar.

Înainte de a putea concepe o strategie, primul pas este evaluarea literației emergente, se poate folosi atât la începutul școlarității, cât și ocazional la elevii de vârstă școlară mare, care întâmpină greutăți în ceea ce privește cititul. Literația emergentă este un termen preluat de la psiholingviști, care au cercetat procesele prin care trec elevii care învață să citească și să scrie. Teoria literației emergente consideră că cititul nu se învață pe segmente mici, ci printr-o abordare holistică pe care elevii o observă la cititorii din jurul lor și încearcă să învețe cum să procedeze și ei asemeni acestor persoane din imediata lor apropiere.

Multimodal înseamnă a avea sau folosi o varietate de moduri sau metode pentru a face ceva, fiind un termen general care poate fi folosit în contexte diferite.

Există cinci tipuri diferite de moduri: lingvistic, vizual, auditiv, gestual și spațial. Un mod este un rezultat al modelării culturale a materialului prin utilizarea lui în interacțiunea socială zilnică. Diferitele tipuri de moduri sunt unimodal, bimodal, trimodal și multimodal.

Textul multimodal este textul care utilizează mai multe moduri de realizare a realității transmise, de transmitere a informațiilor, de aici avem denumirea de multimodal – prin intermediul imaginilor, prin intermediul audio-video. Textul multimodal este textul care conține două modalități diferite de prezentare, cum ar fi text scris însoțit de imagine (benzi desenate, reclame, afișe), text scris însoțit de sunet sau conținut video (videoclip, film, film de animație), sunete și gesturi (dans, teatru). Un text multimodal poate fi realizat pe hârtie sau digital, poate fi tipărit, fizic sau digital.

Literația multimodală este o apariție datorată tehnologiei și a tehnologizării, astfel prezența digitalului în fiecare aspect al vieții cotidiene a stimulat interesul și creativitatea, a provocat și determinat specialiștii din diverse domenii să aducă un plus valoare procesului instruirii prin adoptarea materialelor audio-video în cadrul activităților școlare.

După cercetările realizate de S. Golubițchi și T. Midrigan, structura textului multimodal include codurile [1, p.235]:

- lingvistic: vocabular, structură, gramatică a limbajului oral/scriș;
- vizual: culoare, vectori și punct de vedere în imagini statice și în mișcare;
- audio: volum, ton și ritm al muzicii și al efectelor sonore;
- gestual: mișcare, expresie facială și limbajul corpului;
- spațial: proximitate, direcție, poziția de dispunere, organizarea obiectelor în spațiu.

Clasificarea textelor multimodale:

- texte multimodale tipărite: benzi desenate, postere, ziare, broșuri, afișe, pliante, caricaturi, reclame;
- texte multimodale digitale: videoclipuri, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, emailul, pagina web;
- texte multimodale live: spectacole, evenimente [ibidem, p.236].

Banda desenată studiată în cadrul învățământului primar determină cadrul didactic la analiza și înțelegerea imaginilor de către elevi. Profesorul explică elevilor cum este realizată lectura în acest caz, de la stânga la dreapta de sus în jos, citind dialogul și explicațiile din bulele pe care le găsesc în fiecare cadran. Se insistă pe modul de corelare a imaginii cu mesajul scris, deoarece acestea împreună formează o narațiune.

Posterul sau afișul sunt alte două mijloace de învățare în clasele primare, care facilitează asimilarea de informații, formare de priceperi și deprinderi. Acesta îmbină diverse imagini cu informații scurte și concise, poate fi realizat letric, dar și în format digital. Sunt necesare câteva elemente în realizarea unui poster: să fie selectate imagini reprezentative, informațiile prezentate să fie cât mai succint redate, scrise cu caractere care să permită informarea de la oarece distanță, să aibă un titlu atractiv și toate elementele de informare să fie îmbinate într-un mod atractiv vizual, să aibă impact.

Învățarea multimodală sugerează că atunci când o serie de simțuri – vizuale, auditive, kinestezice – sunt implicate în timpul învățării, înțelegem și ne amintim mai mult. Prin combinarea acestor moduri, elevii experimentează învățarea într-o diversitate de activități pentru a crea un stil de învățare divers.

Astfel, ținând cont de nevoile educaționale ale elevilor actuali și de particularitățile cognitive specifice, devine logică cercetarea textelor legate de viața reală. Modul de comunicare al elevilor reflectă situațiile zilnice; valorificând specii literare care au devenit populare și omniprezente în afara sălii de clasă; corespunzând nevoilor specifice ale elevilor – din punct de vedere al ilustrațiilor, precum și a universalității demonstrației.



Foto 1. Bandă desenată fabula „Câinele și cățelul” de Grigore Alexandrescu

În Foto 1 avem un exemplu de text multimodal prin intermediul căruia cu ajutorul benzilor desenate este reprezentată fabula „Câinele și cățelul” de Grigore Alexandrescu. Este o modalitate de a ajuta elevii din ciclul achizițiilor fundamentale să înțeleagă mult mai repede și mai ușor fabula amintită datorită imaginilor reprezentative pentru personajele fabulei, se pot înțelege emoțiile pe care le trăiesc personajele, iar textul poate fi receptat mai ușor. Modul acesta de prezentare are ca scop crearea unui mesaj comprehensibil de receptare pentru cei care îl citesc [2].

Un alt tip de text multimodal este reclama. Ea este un text care elevii îl întâlnesc în mediul online, cât și în viața de zi cu zi. Reclamă la agenția de turism O.N.T. Carpați din anul 1965 prezintă informații despre domeniul de activitate al agenției de turism, iar imaginea este reprezentativă și împreună cu alte informații au scopul de a determina cititorul să apeleze la serviciile agenției de turism.



Foto. 2. Reclamă agenție turism O.N.T. Carpați anul 1965

Aplicațiile de comunicare multimodală în învățarea unor cântece sau poezii pot fi utilizarea limbajului verbal (voce și text), video și imagini. Utilizarea produselor de comunicare multimodală poate face activitățile de învățare mai interesante. Un text multimodal folosește o combinație de două sau mai multe moduri de comunicare, de exemplu tipărire, imagine și text vorbit ca în prezentările de film sau pe computer. Prezentarea versurilor unui cântec în cadrul unui videoclip este exemplul de text multimodal care îmbină imagini, sunet și textul scris.



Foto 3. Povestea unui ciobănaș – Cântec pentru copii

Angajarea elevului în actul literatei presupune, în același timp, activarea unor structuri cognitive și afective complexe, precum și desfășurarea unor procese diverse. Ele contribuie la cultivarea valorilor morale ale elevilor, sunt modele ale unor personaje demne de urmat. Este necesar să recunoaștem că prin implicarea mai multor stimuli și antrenarea acestora în

activitățile de lectură putem identifica stilurile de învățare ale elevilor, fapt ce conduce la o mai bună organizare a informațiilor științifice prezentate, la rezultate mai bune obținute de către elevi și implicit la succes școlar. Textele multimodale sunt atractive pentru elevi și începe să capteze interesul elevilor deoarece omul este o ființă socială și lecturăm încă din momentul în care ne naștem, citim pe chipul celor din jur și acest lucru îl facem toată viața. Prin predarea textelor multimodale le oferim elevilor acces la o modalitate mai complexă de a citi toate textele pe care le întâlnesc, deoarece elevii au obiceiul de a vizualiza pasiv aceste texte, este important să modeleze strategii care să-i ajute să gândească critic despre mesajele care le sunt adresate prin intermediul mass-media.

Bibliografie

1. GOLUBIȚCHI, S., MIDRIGAN, T. Abordarea textului multimodal în clasele primare. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 235-240. ISBN 978-9975-76-321-9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/235-340.pdf [cit 30.08.2021].
2. MĂNESCU, I.R. *Strategii specifice etapelor de prelectură, lectură și postlectură în comprehensiunea textului multimodal – banda desenată*. În: Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică. București: Editura Universității din București, 2021. 263p. ISBN: 978-606-16-1235-2
3. KONONOVA T. *Abordarea textului multimodal la orele de limbi străine* [online] [cit 01.04.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/114-117_41.pdf
4. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>
5. <http://en.unesco.org/themes/lliteracy>
6. <https://www.muzeulpublicitatii.ro/romania-turistica-aparitia-ideii-de-turism-autohton#&gid=1910323674&pid=9>

NOI POLITICI ÎN DOMENIUL CALITĂȚII EDUCAȚIEI PREUNIVERSITARE DIN ROMÂNIA

NEW POLICIES IN THE FIELD OF QUALITY OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION IN ROMANIA

Rosi Cristiana Adriana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-1924-1072>

Rosi Cristiana Adriana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-1924-1072>

CZU: 37.01(498)

Adnotare

Reforma educațională din România are la bază politicile europene în ceea ce privește creșterea competitivității sistemelor educaționale din statele membre ale Uniunii Europene. Îmbunătățirea calității educației și formării profesionale este o temă principală discutată la nivel de politici educaționale la nivel global, european și național. Creșterea calității serviciilor educaționale înseamnă creșterea adecvării acestora la cerințele beneficiarilor direcți și indirecti. Articolul își propune analiza pertinentă a schimbărilor legislative și determinarea necesităților și implicațiilor implementării cât mai eficiente a demersurilor de asigurare a calității. Asigurarea calității educației presupune crearea unui sistem integrat și durabil prin care toate instituțiile de învățământ preuniversitar să se raporteze la standardele de calitate. Obținerea calității este un proces continuu care poate fi atins printr-o conștientizare comună și colaborarea actorilor educaționali.

Cuvinte-cheie: calitate, legea educației, evaluare, inspecție, cultura calității.

Annotation

The educational reform in Romania is based on the European policies in terms of increasing the competitiveness of educational systems in the member states of the European Union. Improving the quality of education and vocational training is a main topic discussed at the level of education policies at global, European and national level. Increasing the quality of educational services means increasing their adequacy to the requirements of direct and indirect beneficiaries. The article proposes the pertinent analysis of legislative changes and the determination of the needs and implications of the most effective implementation of quality assurance measures. Ensuring the quality of education requires the creation of an integrated and sustainable system through which all pre-university education institutions relate to quality standards. Achieving quality is a continuous process that can be achieved through a shared awareness and collaboration of educational actors.

Keywords: quality, education law, evaluation, inspection, quality culture.

În ultimii ani, sistemele educaționale din Europa au cunoscut schimbări majore în mai multe domenii, unul dintre cele mai semnificative fiind procesul de descentralizare. Acest proces de descentralizare a adus în atenție responsabilitatea, capacitatea de reacție și de auto-îmbunătățire a școlilor pe de o parte și un cadru suplimentar de supraveghere. Reforma educațională din România are ca obiectiv creșterea competitivității sistemului educațional, productivitate mai mare a muncii, pregătirea specialiștilor și adaptabilitatea la tendințele macro-economice dinamice. Sistemul educațional trebuie să răspundă provocărilor legate de dinamica

accentuată a profesiilor, scăderea și îmbătrânirea populației și conectarea permanentă la internet¹.

Domeniile prioritare de acțiune stabilite în Proiectul „România Educată” se înscriu în sfera acestui spațiu european și vizează: cariera didactică, management și guvernantă, finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar, curriculum și evaluare centrate pe competențe, educație incluzivă de calitate pentru toți copiii, alfabetizarea funcțională, promovarea educației STEAM (science, technology, engineering, arts and mathematics), digitalizare, reziliență.

Parte a Proiectului „România Educată”, în data de 03 septembrie 2023 a intrat în vigoare Legea învățământului preuniversitar nr. 198 care a înlocuit Legea educației naționale nr. 1 din 2011 și care stabilește cadrul pentru organizarea și funcționarea sistemului de învățământ preuniversitar, asigurând dreptul fundamental la învățătură pentru beneficiarii primari și reglementând statutul personalului didactic.

Legea Educației nr.198/2023 oferă un nou cadru pentru sistemul național de învățământ și prezintă o serie de modificări în ceea ce privește politicile de evaluare și îmbunătățire a școlilor din învățământul preuniversitar.

Prin noua lege a educației au fost restructurate direcțiile din cadrul ministerului și a agențiilor aflate în coordonare.

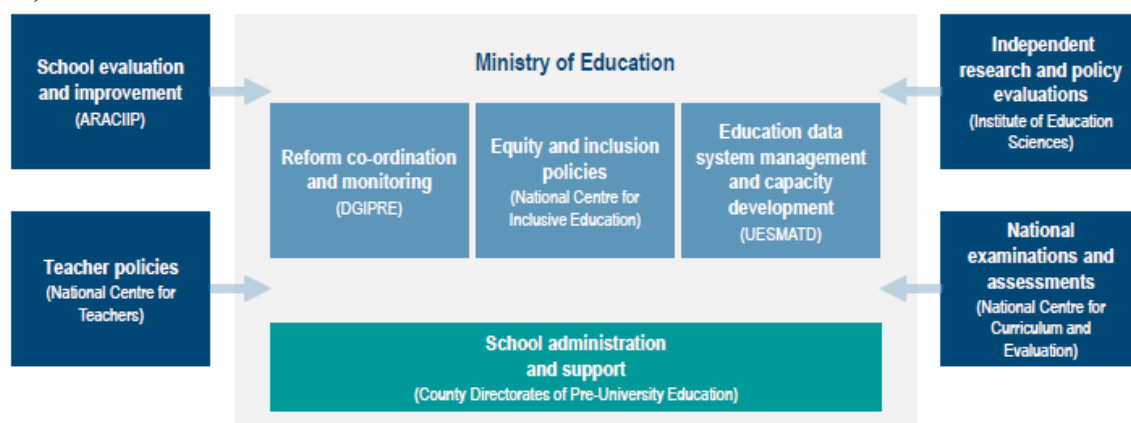


Fig. 1 Reforma structurilor Ministerului Educației

[Source: [Template Education Policy Perspectives \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/education/template-education-policy-perspectives)]

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) a subliniat în mod repetat importanța inspecției școlare eficiente în publicațiile sale. Evaluarea externă oferă școlilor feedback esențial pentru a-și îmbunătăți practicile și a conduce la schimbare, modelând procesele decizionale ale școlilor și conducând la îmbunătățirea continuă a învățării elevilor (OCDE, 2023).

În „Reforming School Education in Romania: Strengthening governance, evaluation and support systems” sunt prezentate principalele schimbări. Îmbunătățirea calității și echității educației în vederea atingerii până în 2030 a unui procent mai mic de 15% a elevilor care nu achiziționează nivelul minim de competențe în citire, științe și matematică și a unui procent mai mic de 9% a ratei abandonului școlar.

¹ [\[Interior Romania Educata \(edupedu.ro\)\]](https://interior.gov.ro/romania-educata)

Egalizarea șanselor în ceea ce privește participarea la educație și învățarea între mediul rural și cel urban este descrisă ca o prioritate deoarece elevii din mediul rural sunt mai predispuși riscului de abandon școlar și obținerii unor rezultate scăzute comparativ cu cei din mediul urban.

Schimbările planificate în reformă în ceea ce privește evaluarea și sprijinul acordat școlilor:

1. consolidarea ARACIIP ca principal evaluator;
2. reconfigurarea direcțiilor județene (fostele inspectorate) pentru a oferi sprijin școlilor.

Aceste schimbări au ca obiectiv eliminarea dublărilor actuale din practicile de evaluare, asigurarea independenței, consecvență, îndrumare și sprijin școlilor. În prezent, ARACIP efectuează evaluarea externă în vederea autorizării, acreditării și evaluării externe periodice, în timp ce inspectoratele școlare efectuează următoarele tipuri de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar:

- inspecția generală
- inspecția tematică
- inspecția de specialitate

Pentru a consolida evaluarea școlară și politicile de sprijin a unităților de învățământ preuniversitar, prin reorganizare, Ministerul Educației își propune să consolideze Agenția națională de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIIP, fosta ARACIP) ca principal evaluator școlar și reconfigurează inspectoratele județene pentru a asigura sprijin școlilor.

Tabel 1. Schimbările planificate în reformă în ceea ce privește evaluarea și sprijinul acordat școlilor

ARACIIP	Direcțiile Județene de Învățământ Preuniversitar//Direcția Municipiului București de Învățământ Preuniversitar
Va efectua evaluarea externă în vederea autorizării provizorii de funcționare, acreditării și evaluării externe periodice a furnizorilor de educație, inspecțiile generale și inspecțiile tematice	Participă la inspecțiile speciale Realizează împreună cu ARACIIP activitățile de monitorizare și control al calității
Înființează Birouri județene de asigurare a calității și inspecție școlară, cu personalitate juridică	Sprijină și verifică acuratețea datele raportate de către unitățile de învățământ preuniversitar Notifică ARACIIP cu privire la școlile aflate în posibile situații de risc
Asigură creșterea resurselor umane din aparatul central și birourile județene, cu atribuții în inspecție	Asigură suport școlilor în planificarea activităților de îmbunătățire, în creșterea capacității de autoevaluare, recomandă resurse necesare în îmbunătățire Raportează progresul la ARACIIP

Inspecțiile generale a unităților de învățământ preuniversitar vor fi realizate de structura centrală a ARACIIP, cu inspectorii județeni/ai municipiului București și cu membrii Corpului de experți externi pentru monitorizare și control (CEEMC) iar în cadrul acestui tip de inspecție, se realizează inclusiv activități de consiliere, în raport cu obiectivele concrete vizate, în vederea îmbunătățirii continue a activității unității de învățământ.

Inspecțiile tematice, se vor realiza prin birourile județene și reprezintă o activitate de evaluare sau control a unui domeniu particular/pe mai multe domenii particulare a activității unităților de învățământ preuniversitar sau a personalului care deservește aceste instituții, în principal, a/al activității cadrelor didactice iar în cadrul acestui tip de inspecție, se realizează inclusiv activități de consiliere, în raport cu obiectivele concrete vizate, în vederea îmbunătățirii continue a activității unității de învățământ, cu colaborarea membrilor Corpului de experți externi pentru monitorizare și control (CEEMC) din județul de proveniență.

ARACIIP, Agenția Română pentru Asigurarea Calității și Inspecție în Învățământul Preuniversitar, instituție care va prelua personalul ARACIP și registrul evaluatorilor colaboratori externi, va efectua evaluarea externă în vederea autorizării provizorii de funcționare, acreditării și evaluării externe periodice a furnizorilor de educație.

Pentru a permite ARACIIP îndeplinirea noile funcții de inspecție, guvernul intenționează să crească resursele umane ale agenției în sediul central din București. ARACIIP va deschide, de asemenea, noi birouri deconcentrate, la nivelul fiecărui județ.

Principiile care au stat la baza sistemului de management și asigurare a calității în sistemul de educație din România au fost enunțate în declarația ARACIP (2006): educația de calitate este centrată pe beneficiarul primar, este oferită de furnizori de educație responsabili, centrată pe rezultate, respectă autonomia individuală și are la bază autonomia instituțională, este promovată de liderii educaționali, valorizează resursa umană și asigură participarea tuturor actorilor educaționali, se bazează pe dialog și parteneriate, se bazează pe inovație, abordează procesul educațional ca un tot unitar și are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor educaționale².

Domeniile pe care sunt structurate standardele de calitate, criteriile și descriptorii sunt:

A. Capacitate instituțională (rezultată din structurile și procesele de tip managerial și administrativ),

B. Eficacitate educațională (utilizarea resurselor în obținerea rezultatelor așteptate ale învățării) și

C. Managementul calității (strategii, proceduri, baze de date actualizate, transparența informațiilor de interes public, funcționalitatea comisiei CEAC și acuratețea raportărilor). Componentele asigurării calității cuprind: standarde de calitate, criterii, indicatori de performanță și rezultate.

Procesele care asigură calitatea în educație sunt: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluare internă a calității educației furnizate, evaluarea externă a calității educației. De asemenea, eficacitatea evaluării interne a școlii depinde de o atitudine pozitivă față de procesul autoevaluării (Vanhoof et al., 2009) și de capacitatea de autoevaluare (O'Brien et al., 2017).

² [Iosifescu Ș. Managementul calității – Repere conceptuale și metodologice privind sistemul național de management și de asigurare a calității educației]

Literatura de specialitate privind evaluarea școlară, subliniază rolul părților interesate în evaluarea internă a școlii și în procesul de îmbunătățire (Brown și colab., 2018; Kyriakides & Campbell, 2004), rolul prietenilor critici și al facilitării critice (Brown, 2013; O'Brien și colab., 2017), caracterul complementar al evaluării externe și al autoevaluării (Brown, 2013; Nevo, 2002; Vanhoof et al., 2009).

Kyriakides & Campbell (2004) subliniază faptul că autoevaluarea „reflectă valorile democratice ale participării și transparenței” școlilor, deoarece judecata cu privire la calitatea furnizării educației este făcută de beneficiari (elevi și părinți) sau de cei implicați direct în procesul educațional (profesorii și directorii de școli). Mariana Dogaru definește o „școală de succes” ca fiind acea școală care atinge cele mai bune rezultate pentru fiecare cursant. Rolul factorilor decizionali este de a asigura resursele necesare pentru transformarea școlilor aflate în situații de risc, în școli de succes.

Cu toate acestea, pentru ca școlile să-și afirme autonomia în mod eficient, trebuie să existe un proces puternic de evaluare internă a școlii, care să îi dea puterea să ia decizii informate de îmbunătățire pentru școală, în timp ce, simultan, evaluarea externă să devină strategică în loc de una descriptivă/prescriptivă, astfel, acordând mai mult spațiu școlilor în acest sens.

Concentrarea responsabilităților de evaluare și inspecție în cadrul unei singure agenții naționale poate asigura profesionalismul și expertiza, consecvența, coerența și independența activităților de evaluare a calității educației. În același timp promovează utilizarea unui set național unic de descriptori corespunzători standardelor de calitate și poate dezvolta un limbaj comun utilizat de către evaluatorii externi și unitățile de învățământ preuniversitar.

Bibliografie

1. CAMPBELL, J.; KYRIAKIDES L.; MUIJS, D. & ROBINSON, W. *Assessing Teacher Effectiveness: Different models* [eBook]. 1st Edition. Routledge, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203403709> [citat 2024-04-09].
2. CRISTEA, S. Calitatea în educație/educația de calitate. *Didactica Pro...* 2008, nr. 4-5(51), pp. 107-112. ISSN 1810-6455.
3. DOGARU, M. & NEACȘU, I. Decision dimension of leadership in effective schools in Romania. Online. *Quality issues and insights in the 21th century*. 2013, 2(1). Disponibil: https://www.scientiasocialis.lt/qiic/files/pdf/Dogaru_QIIC_Vol.2-1.pdf
4. IOSIFESCU, Ș. (coord.) Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Institutul de Științe ale Educației, București: ISE-MEC, 2001, ISBN: 973-99707-0-2
5. KYRIAKIDES L., CREEMERS B., PANAYIOTOU A. Developing and Testing Theories of Educational Effectiveness Addressing the Dynamic Nature of Education. In: Hall, J., Lindorff, A., Sammons, P. (eds) *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*. Springer, Cham., 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_3
6. OECD (2023), *Education at a Glance 2023*: [citat 05.04.2024], OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
7. OECD (2024), „Reforming school education in Romania: Strengthening governance, evaluation and support systems”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 92, [citat 09.04.2024], OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5333f031-en>.
8. Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023, [online], [citat 09.04.2024] Disponibil: https://www.edu.ro/proiecte_legi_educatie_Romania_Educata

PORTOFOLIU SELECTIV CA METODĂ DE EVALUARE A COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

SELECTIVE PORTFOLIO AS A METHOD FOR ASSESSING THE DIGITAL COMPETENCES OF STUDENTS IN TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

Rotari Vera

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-5332-0400>

Rotari Vera

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-5332-0400>

CZU: 377.026

Adnotare

Evaluarea competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic este crucială în contextul actual al dezvoltării tehnologice accelerate. Un instrument eficient pentru evaluarea acestor competențe este portofoliul selectiv. Portofoliul selectiv este o metodă holistică și individualizată de evaluare care implică colectarea, selecția și prezentarea unei game variate de lucrări, proiecte sau activități realizate de către elevi în cadrul domeniului digital. Ceea ce oferă o viziune cuprinzătoare a capacităților și progresului fiecărui elev într-un mod flexibil și adaptabil la nevoile individuale ale acestora. Evaluarea se realizează prin analiza și interpretarea conținutului portofoliului, oferind feedback constructiv și orientări personalizate pentru îmbunătățirea continuă a competențelor digitale. Studiarea specifică beneficiile utilizării portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic, inclusiv promovarea autonomiei și responsabilității în învățare, facilitarea procesului de evaluare formativă și stimularea dezvoltării competențelor digitale relevante pentru piața muncii moderne.

Cuvinte-cheie: portofoliu, evaluarea, portofoliu selectiv, metode de evaluare, competența.

Annotation

Assessing the digital skills of students in technical vocational education is crucial in the current context of accelerated technological development. An effective tool for assessing these skills is the selective portfolio. The selective portfolio is a holistic and individualized method of assessment that involves the collection, selection and presentation of a varied range of works, projects or activities carried out by students in the digital domain. Which provides a comprehensive view of each student's capabilities and progress in a flexible and adaptable way to their individual needs. Assessment is done by analyzing and interpreting portfolio content, providing constructive feedback and personalized guidance for continuous improvement of digital skills. The study specifies the benefits of using the selective portfolio in assessing the digital skills of students in technical vocational education, including promoting autonomy and responsibility in learning, facilitating the formative assessment process and stimulating the development of digital skills relevant to the modern labor market.

Keywords: portfolio, assessment, portfolio selective, technology, competence.

Introducere. Evaluarea rezultatelor elevilor din învățământul profesional tehnic reprezintă o provocare complexă pentru cadrele didactice și pentru instituțiile de învățământ. În învățământul profesional tehnic elevii sunt pregătiți pentru diverse ocupații profesionale, inclusiv în care este important de a avea competențe digitale. Metodele tradiționale de evaluare în format hărte și pix pot fi limitate în capacitatea lor de a măsura competențele digitale. În același timp, competențele digitale sunt în Agenda de politică europeană. Astfel, în DigComp Framework [1, p.3], competența digitală este capacitatea de a utiliza tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC) pentru comunicare și colaborare, alfabetizare media, crearea

de conținut digital (inclusiv programare), siguranță (inclusiv bunăstarea digitală și competențe legate de securitatea cibernetică), întrebări legate de proprietatea intelectuală, rezolvarea problemelor și gândirea critică. Competențele reprezintă un set de cunoștințe, abilități și atitudini, fiind constituite din *cunoștințe* (concepte și fapte), *abilități* (capacitatea de a desfășura procese) și *atitudini* (de exemplu, o dispoziție, mentalitatea de a acționa într-un mod sau altul). Prin urmare, competențele digitale implică nu doar cunoștințe, dar și abilități practice, interes pentru cogniție, motivație, gândire critică, rezolvare de probleme și creativitate în utilizarea tehnologiilor.

Evaluarea competențelor poate fi realizată și în format digital. În linii generale, scopul evaluării informatizate este măsurarea performanțelor prin teste, dar și o “metodă efektivă de formare a cunoștințelor/abilităților/competențelor” [2, p. 101]. O direcție inovativă este documentarea digitală a rezultatelor învățării prin studii de caz, în special, dacă se face referință la cazuri reale. În această situație se realizează un *portofoliu digital* – “instrument util pentru a demonstra competențele” [3]. Portofoliul digital este de 2 tipuri: a) total și b) selectiv. Portofoliul selectiv permite elevilor să demonstreze competențele lor digitale prin intermediul unor sarcini concrete, precum proiecte, lucrări sau alte activități practice, care pot evidenția cunoștințele tehnice, abilitățile practice și atitudinile.

Scopul acestui articol este de a investiga și de a argumenta utilizarea portofoliului selectiv ca metodă eficientă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic. Prin analizarea acestei metode de evaluare, autorul își propune să evidențieze beneficiile utilizării portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale în contextul învățământului profesional tehnic, precum și să ofere recomandări practice pentru utilizarea eficientă a portofoliului selectiv. Prin investigarea și promovarea utilizării portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale, ne propunem să contribuim la îmbunătățirea procesului de învățământ și la pregătirea elevilor pentru cerințele și provocările unei societăți digitale în schimbare continuă. Pentru realizarea scopului au fost setate următoarele obiective:

- Investigarea și descrierea portofoliului selectiv pentru competențele digitale în contextul învățământului profesional tehnic și a nevoii de evaluare eficientă a acestora.
- Descrierea metodologiei portofoliu selectiv și a modului în care poate fi aplicat în evaluarea competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic.
- Identificarea și descrierea specificului proiectării pedagogice și elaborării portofoliului selectiv de către elevii din învățământul profesional tehnic
- Identificarea și descrierea criteriilor de evaluare a portofoliului selectiv

Metoda de cercetare

Studierea surselor informaționale implică sinteza și analiza literaturii științifice referitoare la evaluarea competențelor digitale, în special, utilizarea portofoliului selectiv ca metodă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional - tehnic. Analiza literaturii științifice permite înțelegerea fundației teoretice și a contextului în care se încadrează articolul. Studiul politicilor și reglementărilor educaționale în evaluarea competențelor digitale în învățământul profesional tehnic oferă o perspectivă asupra contextului instituțional și a direcțiilor în care se îndreaptă educația în acest domeniu. Consultarea și colaborarea cu experți în domeniul educației digitale și tehnologiei aduce expertiză și perspective valoroase pentru articularea și dezvoltarea argumentelor. Sinteza și analiza critică

a datelor și informațiilor obținute pentru a dezvolta argumente solide și recomandări practice. Combinația acestor metode oferă o abordare holistică a subiectului, contribuind la comprehensiunea necesității portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic.

Rezultate obținute

1. *Portofoliul selectiv ca formă de evaluare a competențelor digitale*

Portofoliu este o modalitate de înregistrare, acumulare și evaluare a realizărilor sarcinilor individuale ale unui elev într-o anumită perioadă a instruirii (modul tematic sau semestru). Un portofoliu permite să efectuăm aprecierea și analizarea rezultate obținute de un elev într-o varietate de activități înaintate pentru rezolvare. Tema „portofoliilor” este asociată cu dificultăți semnificative, deoarece în prezent se dezvoltă diverse tipuri de portofolii, care diferă unele de altele atât prin obiectivele pe care și le-au stabilit, cât și prin modalitățile de lucru cu acestea. În plus, portofoliul poate fi clasificat după subiect și nivel de studiu. În primul caz, se vorbește de obicei despre un „portofoliu” sau un „dosar de realizări”, în care sunt plasate lucrări gata făcute, selectate și special concepute. Ele sunt potrivite pentru a reflecta mediul educațional și nivelul de performanță al elevului [8].

În cazul unui portofoliu de subiecte - formă care domină în prezent în Europa - este o documentare a muncii elevului în cadrul unui anumit curs și reflectă în primul rând ca instrument pentru autoinstruire, deși poate avea loc și evaluarea acestor pași de învățare. Din aceste „portofolii de subiecte” pot apărea și dosare de realizări ca finalizare [9].

Utilizarea calificată a portofoliilor oferă profesorilor o mulțime de informații despre dezvoltarea individuală a elevului și îi încurajează să participe la evaluarea propriei lucrări.

Portofoliul este considerat o formă de evaluare a realizărilor individuale a sarcinilor înaintate pentru elevi. Sensul principal al portofoliului este de a oferi elevului posibilitatea de a arăta tot ce este capabil. Valoarea pedagogică a portofoliului selectiv este:

- accentul de la ceea ce elevul nu știe și nu poate face la ceea ce știe și poate face;
- transferul accentului pedagogic de la evaluare la autoevaluare;
- fortificarea competenței metacognitive [8].

În opinia noastră portofoliul selectiv nu este doar o formă modernă eficientă de evaluare, ci ajută și la rezolvarea unor probleme pedagogice importante, precum:

- menținerea motivației de a învăța să înveți a elevilor;
- încurajează activitatea și independența acestora;
- dezvoltarea abilităților de evaluare și autoevaluare ale elevilor;
- dezvoltarea capacității de a învăța – stabilirea obiectivelor, planificarea și organizarea propriile activități de învățare.

Portofoliul este, de asemenea, considerat o formă de parteneriat social - este o formă anormală de interacțiune între elevi, părinți și profesori.

Portofoliul pune în evidență următoarele capacități:

- capacitatea de a observa și de a manevra cu informații utile și semnificative pentru elevi;
- capacitatea de a raționa și a utiliza cunoștințele;
- capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru;
- capacitatea de a evalua rezultatele;
- capacitatea de a organiza materialul;

- capacitatea de a utiliza bibliografia;
- capacitatea de a realiza un produs [6, p.143].

Strategia portofoliului selectiv se referă la alegerea și concentrarea pe un set limitat de proiecte, activități sau resurse educaționale care sunt considerate cele mai relevante, eficiente sau adecvate pentru atingerea obiectivelor de învățare ale elevilor. Această abordare este utilizată de profesori pentru a crea și gestiona materialele și activitățile de învățare într-un mod eficient și orientat spre obiective.

Prin aplicarea strategiei portofoliului selectiv în educație, cadru didactic selectează și dezvoltă resurse și activități care sunt bine adaptate la nevoile și nivelurile de competență ale elevilor, care facilitează învățarea și dezvoltarea competențelor cheie, și care sunt relevante și motivaționale pentru aceștia.

Un portofoliu selectiv nu este doar o formă modernă și eficientă de evaluare, dar ajută și la rezolvarea sarcinilor pedagogice:

- susține și stimulează motivația de învățare;
- încurajează activitatea independentă a elevilor, extinde oportunitățile de învățare și autoinstruire;
- dezvoltă reflexiv și activitate de evaluare (autoevaluare) la elevi;
- formarea și dezvoltarea de autoinstruire – stabilește obiective, planifică și organizează propriile activități de învățare;
- promovarea individualizării educației;
- creează oportunități suplimentare pentru o socializare de succes [4].

Avantajele utilizării portofoliului ca metodă derivă din obiectivul includerii în actul evaluării a unor produse ale activității elevilor care altfel nu ar fi evaluate. Evaluarea devine mai puțin stresantă pentru elevul care are astfel posibilitatea să se implice în propria-i evaluare și să realizeze activități, respectiv materiale, care îl reprezintă cel mai bine. De asemenea, prin dezvoltarea capacității de autoevaluare, elevii devin disponibili pentru acceptarea progresului personal [7].

Ca algoritm de acțiuni în rezolvarea problemei proiectării unei tehnologii pentru o metodă de evaluare a portofoliului, pot fi propuse următoarele etape [5, p. 197]:

- ✓ Formularea scopurilor și obiectivelor noii metode, pe baza unui tipic curriculum și cerințele standardului de învățământ profesional tehnic.
- ✓ Identificarea și selectarea materialelor din acest curs pentru un portofoliu, ținând cont de posibilitatea determinării materialelor de către elevul însuși.
- ✓ Întocmirea unei liste de întrebări pe materialul educațional și apoi alocarea timpului pentru consultări.
- ✓ Determinarea criteriilor, obiectelor și instrumentelor de evaluare prin metoda portofoliului.
- ✓ Consolidarea tuturor acțiunilor de mai sus (sau mai degrabă a rezultatelor lor vizualizate) într-o singură tehnologie folosind metoda proiectării pedagogice.

2. Metodologia portofoliului selectiv ca formă de evaluare a competențelor digitale

Problema implementării metodei de evaluare a portofoliului selectiv este în curs de rezolvare. Se observa că stăpânirea metodei portofoliului selectiv poate deveni unul dintre cele mai importante domenii de reînnoire, dar numai dacă acesta să fie prevăzut cu justificarea

teoretică și metodologică corespunzătoare și cu descrierea materialelor didactice și metodologice aferente.

Portofoliul selectiv este o formă specifică de portofoliu care se concentrează pe selectarea și prezentarea celor mai semnificative și relevante lucrări într-un mod concentrat și selectiv. Deseori aplicarea portofoliu selective are lor în procesul de instruire pentru a evidenția doar cele mai bune sau cele mai reprezentative realizări a elevilor. Un portofoliu selectiv este un proces îndeplinit cu mai multe fațete, care include dezvoltarea și formarea componentelor spirituale, mentale, fizice și sociale ale elevului. Portofoliul selectiv pune accentul pe selecția celor mai bune și mai semnificative lucrări, în loc de a include totul. Acest lucru permite evidențierea calității și a excelenței într-un mod mai concentrat. Selectarea și organizarea unui număr mai mic de lucrări poate fi mai puțin consumatoare de timp și efort decât crearea unui portofoliu mai extins. Acest lucru poate fi util în special atunci când elevul are resurse limitate sau un timp restrâns la dispoziție. Portofoliul selectiv permite elevului să se concentreze și să evidențieze punctele tari și realizările remarcabile. Prin selectarea și prezentarea celor mai bune lucrări, portofoliul selectiv poate avea un impact maxim asupra rezultatelor învățării elevilor. Din perspectiva analizei SWOT, metoda portofoliul selectiv reprezintă o cale de evaluare multiaspectuală și multidimensională (Tabelul 1).

Tabel 1. Puncte forte și puncte slabe a unui portfoilu selective

PUNCTE FORTE	PUNCTE SLABE
✓ Individualizare ✓ Diversitate ✓ Evaluare continuă ✓ Feedback personalizat	✓ Timp consumat ✓ Subiectivitate ✓ Necesitatea de a dezvolta abilități de autoevaluare ✓ Nevoia de ghidare și suport
OPORTUNITĂȚI	RISURI
✓ Îmbunătățirea implicării elevilor ✓ Feedback și dezvoltare continuă ✓ Adaptabilitatea la nevoile elevilor	✓ Resurse limitate ✓ Rezistența la schimbare ✓ Confidențialitate și securitate

Portofoilu selectiv permite adaptarea evaluării la nevoile și nivelul de competențe al fiecărui elev. Elevii pot selecta și organiza conținutul portofoliului în funcție de interesele și abilitățile lor, ceea ce poate încuraja angajamentul și motivația în procesul de învățare. Include o varietate de lucrări și activități care acoperă diferite aspecte ale competențelor digitale. De exemplu, pot fi incluse proiecte de programare, design grafic, lucrări de cercetare, oferind o imagine cuprinzătoare a capacităților elevilor în domeniul digital. Permite monitorizarea progresului elevilor de-a lungul timpului. Prin adăugarea periodică a lucrărilor relevante și reflectarea asupra acestora, se poate evidenția evoluția și îmbunătățirea competențelor digitale ale elevilor. Oferă oportunitatea pentru furnizarea de feedback specific și orientare individuală pentru fiecare elev. Profesorii pot identifica punctele forte ale elevilor și zonele în care este nevoie de îmbunătățire și pot oferi sfaturi personalizate pentru dezvoltarea competențelor digitale.

Adunarea și organizarea materialelor într-un portofoliu selectiv poate necesita o investiție semnificativă de timp din partea elevilor și a cadrelor didactice. Acest lucru poate fi o provocare în contextul unui curriculum încărcat sau a resurselor limitate disponibile. Evaluarea

portofoliului selectiv poate fi influențată de subiectivitatea cadrelor didactice în interpretarea și acordarea valorii lucrărilor elevilor. Este posibil ca criteriile de evaluare să difere între diferiți evaluatori, ceea ce ar putea afecta consistența și obiectivitatea procesului de evaluare. Elevii ar putea avea dificultăți în evaluarea propriei lor lucrări și în identificarea punctelor tari și a aspectelor care necesită îmbunătățire. Este necesară promovarea și dezvoltarea abilităților de autoevaluare pentru a maximiza beneficiile portofoliului selectiv. Pentru a asigura o evaluare adecvată și utilă, elevii ar putea avea nevoie de ghidare și suport din partea cadrelor didactice în colectarea, organizarea și interpretarea conținutului portofoliului lor. Aceasta poate necesita resurse suplimentare și angajament din partea instituțiilor de învățământ.

3. Specificul proiectării pedagogice și elaborării portofoliului selectiv

Pentru a proiecta și a elabora un portofoliu selectiv este important realizarea anumitor criterii. Selectarea criteriilor de proiectare și elaborare a unui portofoliu selectiv în contextul evaluării competențelor digitale ale elevilor poate fi crucială pentru asigurarea relevanței, echilibrului și eficacității acestuia. Începem din a identifica obiectivele de evaluare și competențele-cheie pe care dorești să le măsoară în cadrul portofoliului selectiv. Acestea ar trebui să fie aliniate cu obiectivele de învățământ și cu standardele relevante pentru domeniul sau disciplina respectivă. Implicăm cadrele didactice, elevii și alte părți interesate în procesul de selectare a criteriilor. Aflăm care sunt așteptările și preocupările acestora în ceea ce privește evaluarea competențelor digitale și folosim feedback-ul lor pentru a ghida procesul de selecție. Pe baza obiectivelor și competențelor-cheie identificate, stabilim criteriile specifice de evaluare care vor fi folosite pentru a evalua proiectele și lucrările incluse în portofoliu. Aceste criterii ar trebui să fie clare, relevante și măsurabile. Ne asigurăm că criteriile selectate acoperă o varietate de aspecte relevante pentru competențele digitale ale elevilor, precum cunoștințe tehnice, abilități practice, creativitate, comunicare și colaborare. De asemenea, ne asigurăm că există un echilibru între criteriile care sunt cantitative (ex. performanță tehnică) și cele calitative (ex. originalitatea ideilor). Documentăm criteriile de evaluare în mod clar și accesibil pentru toți cei implicați în procesul de evaluare, inclusiv elevii și evaluatori. Ne asigurăm că toți înțeleg cum vor fi aplicate criteriile în evaluarea proiectelor și lucrărilor incluse în portofoliu.

Selectarea criteriilor de proiectare și elaborare a unui portofoliu selectiv necesită o abordare atentă și sistematică pentru a asigura că acesta îndeplinește obiectivele și standardele relevante pentru evaluarea competențelor digitale ale elevilor într-un mod corect și eficient. Deosebită atenție este la obiectivele și contextul specific al utilizării portofoliului creat (Figura 1).

Stabiliți obiectivele clare ale portofoliului și identificați care sunt lucrările cele mai relevante pentru atingerea acestor obiective. Fiecare element inclus în portofoliu ar trebui să contribuie la demonstrarea unor abilități, competențe sau realizări specifice. Selectați lucrări care sunt relevante pentru domeniul sau contextul în care va fi utilizat portofoliul. Acestea ar trebui să reflecte competențele și experiența relevantă pentru obiectivele dorite. Alegeți lucrări de cea mai înaltă calitate și relevanță. Acestea ar trebui să fie cele mai bune exemple care demonstrează competențele și realizările individului în mod clar și convingător. Asigurați-vă că portofoliul include o gamă variată de lucrări care acoperă diferite aspecte ale competențelor sau experienței elevului.

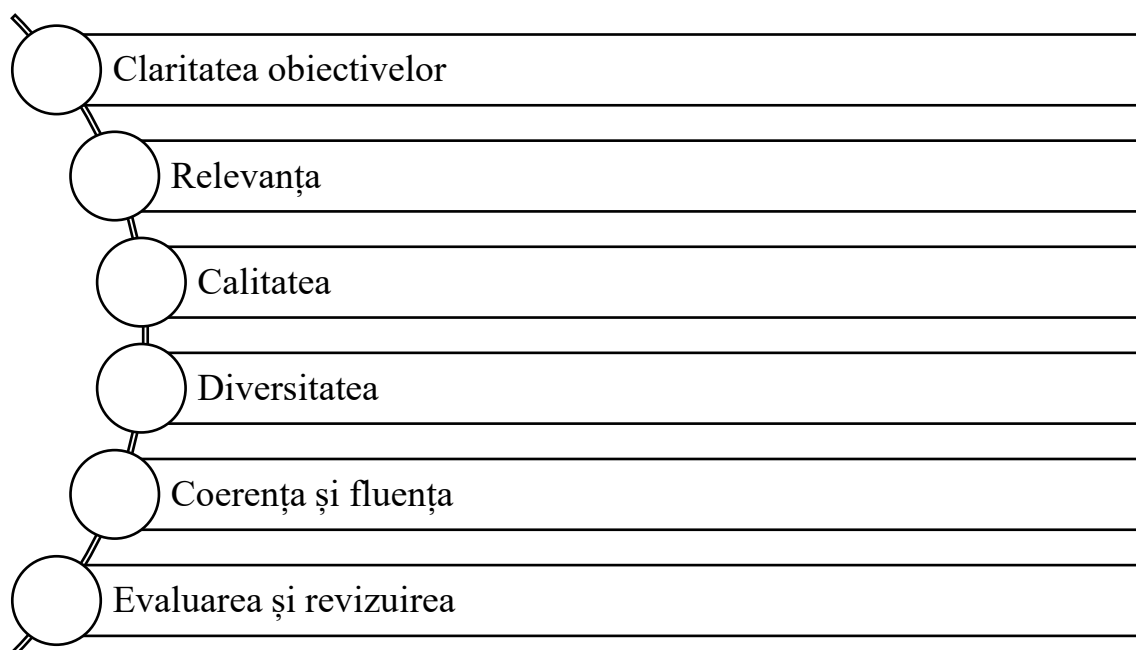


Fig. 1. Criterii de proiectare și elaborare a portofoliului selectiv

Acest lucru poate evidenția abilitățile și cunoștințele în diverse domenii sau contexte. Selectați numărul optim de lucrări pentru a evidenția punctele forte ale elevului, fără a supraîncărea portofoliul cu informații inutile. Asigurați-vă că portofoliul este organizat într-un mod coerent și logic, astfel încât să fie ușor de navigat și de înțeles. Lucrările ar trebui să fie prezentate într-un mod care să faciliteze înțelegerea și evaluarea acestora. Revizuiți și evaluați constant selecția de lucrări pentru a asigura că acestea rămân relevante și convingătoare. Este posibil să fie necesară actualizarea sau înlocuirea anumitor elemente în funcție de schimbările în instruirea.

Urmărirea criteriilor sus descrise și luarea în considerare a obiectivelor și contextului specific, putem elabora un portofoliu selectiv care va dezvolta competențele individului într-un mod eficient și convingător.

4. Criteriile de evaluare a portofoliului selectiv

Criteriile de evaluare a unui portofoliu selectiv pot varia în funcție de obiectivele specifice, de domeniul de studiu sau de competențele pe care dorim să le măsurăm. În contextul competențelor digitale ale elevilor putem specifica unele criterii generale pe care le putem utiliza pentru evaluarea unui portofoliu selectiv.

- ♦ Evaluarea gradului de complexitate al proiectelor și lucrărilor incluse în portofoliu selective, cu referire la nivelul de cunoștințe și abilități digitale necesare pentru a le realiza.

- ♦ Evaluarea nivelului de originalitate și creativitate manifestat în proiecte, inclusiv idei inovatoare, soluții neconvenționale și abordări creative la problemele date.

- ♦ Evaluarea competențelor tehnice și abilităților practice demonstrate în proiecte, inclusiv programare, dezvoltare web, design grafic, gestionarea bazelor de date și altele.

- ♦ Evaluarea calității execuției proiectelor, inclusiv funcționalitatea, performanța, designul, estetica.

- ♦ Evaluarea abilităților de comunicare și colaborare demonstrate în timpul realizării proiectelor, inclusiv capacitatea de a lucra în echipă, de a comunica eficient și de a primi și oferi feedback constructiv.

♦ Evaluarea gradului de relevanță și adecvare a proiectelor la scopul și contextul specific al evaluării, inclusiv capacitatea de a răspunde la cerințele și obiectivele date.

♦ Evaluarea capacității elevilor de a reflecta asupra propriilor lor progrese și de a-și evalua propriile abilități și competențe, inclusiv capacitatea de a identifica punctele tari și punctele slabe și de a stabili obiective pentru îmbunătățire.

♦ Evaluarea gradului de evoluție și de îmbunătățire în timp a competențelor digitale ale elevilor, inclusiv capacitatea de a învăța și de a aplica feedback-ul primit pentru a-și perfecționa abilitățile.

Este important să adaptăm criteriile de evaluare la specificul contextului și obiectivelor de evaluare ale portofoliului selectiv, asigurându-ne că acestea sunt clare, relevante, obiective și măsurabile. De asemenea, este recomandabil să implici toate părțile interesate, inclusiv elevii și cadrele didactice, în procesul de stabilire a criteriilor pentru a asigura că acestea sunt acceptate și că reflectă în mod corespunzător așteptările și necesitățile tuturor.

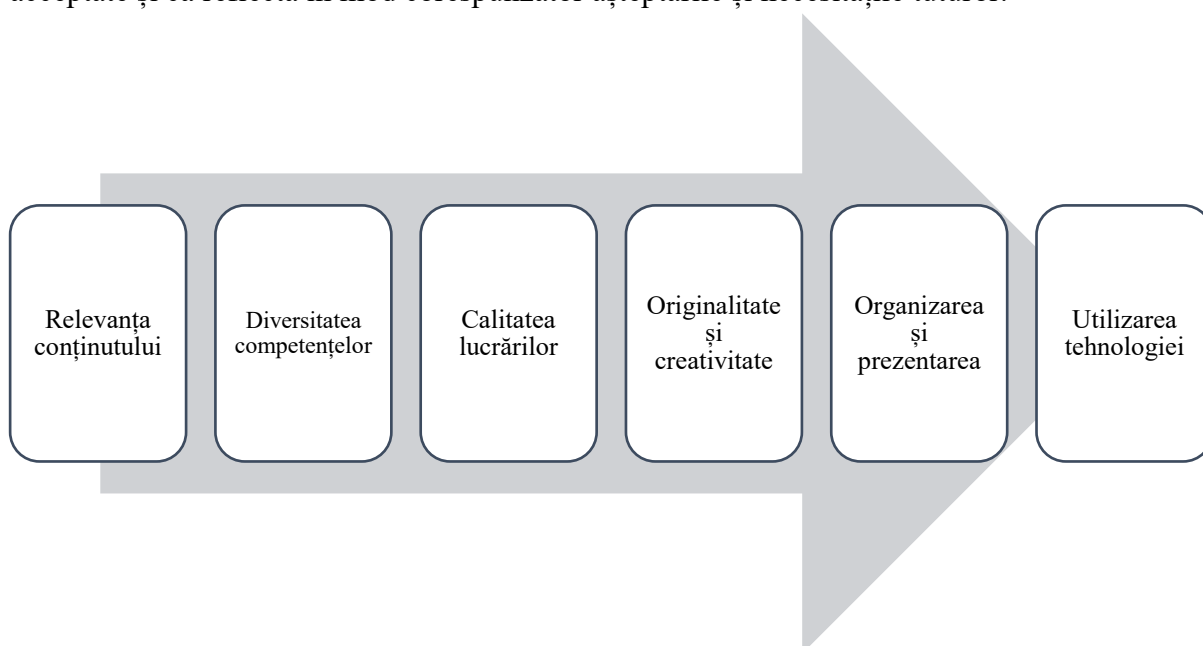


Fig. 2. Criterii de evaluare a portofoliului selectiv

Conținutul portofoliului trebuie să fie relevant pentru obiectivele și cerințele evaluării propuse. Materialele incluse în portofoliu ar trebui să demonstreze competențele digitale ale elevului într-un mod complex. Portofoliul ar trebui să evidențieze o gamă variată de competențe digitale relevante pentru domeniul specific de evaluare. Acesta ar trebui să includă diferite tipuri de lucrări și activități care acoperă o gamă largă de abilități și cunoștințe în domeniul digital. Se evidențiază o calitate adecvată a lucrărilor și activităților incluse în portofoliu. Lucrările ar trebui să fie bine realizate, să fie coerente și să demonstreze o înțelegere solidă a conceptelor și tehnologiilor digitale relevante. Portofoliul ar trebui să reflecte originalitatea și creativitatea elevului în abordarea problemelor și în generarea de soluții în contextul digital. Lucrările ar trebui să fie distinctive și să arate o perspectivă personală și inovatoare. Portofoliul ar trebui să fie bine organizat și prezentat într-un mod coerent și profesional. Structura și formatarea ar trebui să faciliteze accesul și înțelegerea conținutului pentru evaluator și pentru orice altă persoană interesată. Capacitatea elevului de a utiliza tehnologiile digitale într-un mod eficient și relevant este evidentă. Portofoliul ar trebui să demonstreze cunoștințe și abilități practice în

utilizarea diferitelor instrumente și platforme digitale. Aceste criterii pot fi ajustate și adaptate în funcție de specificul evaluării și de cerințele contextuale ale instituției de învățământ sau ale programului de studiu. Este important ca evaluarea să fie transparentă, echitabilă și să reflecte standardele și obiectivele educaționale stabilite

Elevii ar trebui să fie capabili să opereze și să gestioneze echipamentele și software-ul specific domeniului lor, cum ar fi utilajele și mașinile de lucru, programele CAD/CAM (Computer-Aided Design/Computer-Aided Manufacturing) sau software-ul de simulare și control. Competențele în utilizarea software-ului de proiectare și modelare digitală sunt esențiale în multe domenii tehnice. Elevii ar trebui să fie capabili să creeze și să editeze modele digitale tridimensionale pentru a planifica și a simula diverse procese și produse. În multe domenii tehnice, cunoștințele de bază în programare și automatizare sunt esențiale. Elevii ar trebui să învețe principiile de bază ale programării și să fie capabili să scrie și să interpreteze cod pentru a controla echipamente și procese automate. Elevii ar trebui să învețe să efectueze întreținerea preventivă și corectivă a echipamentelor tehnice, precum și să fie capabili să diagnostice și să remedieze problemele tehnice utilizând instrumente digitale și tehnologii de diagnosticare. Elevii ar trebui să fie capabili să gestioneze eficient datele și informațiile tehnice, inclusiv să colecteze, să organizeze, să analizeze și să prezinte date relevante pentru domeniul lor de studiu. Elevii ar trebui să dezvolte abilități solide în rezolvarea problemelor tehnice complexe, inclusiv să fie capabili să identifice, să analizeze și să propună soluții pentru provocările tehnice întâmpinate în domeniul lor de studiu. Elevii ar trebui să învețe să colaboreze și să comunice eficient, lucru esențial într-un mediu de învățare. Aceasta include utilizarea platformelor și instrumentelor de colaborare online, precum și comunicarea profesională prin e-mail sau alte mijloace digitale.

Utilizarea portofoliului selectiv încurajează elevii să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare și să reflecteze asupra progresului. Lucrările incluse în portofoliu oferă o imagine mai completă și autentică a progresului și performanței elevilor în ceea ce privește competențele digitale. Astfel, portofoliul selectiv poate furniza informații valoroase pentru evaluarea și îmbunătățirea procesului de învățare. Implementarea portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale poate contribui la dezvoltarea unei perspective mai cuprinzătoare și la înțelegerea mai profundă a cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor elevilor în utilizarea tehnologiei.

Concluzii și recomandări

Utilizarea unui portofoliu selectiv ca metodă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic poate fi extrem de benefică, oferind o abordare holistică și personalizată pentru evaluarea și dezvoltarea competențelor lor în domeniul digital. Portofoliul selectiv oferă o modalitate cuprinzătoare de evaluare a competențelor digitale ale elevilor, permițându-le să-și evidențieze cunoștințele, abilitățile și realizările într-un mod diversificat și relevant.

Utilizarea portofoliului selectiv permite personalizarea și adaptabilitatea evaluării în funcție de nevoile și interesele individuale ale elevilor, oferindu-le oportunitatea de a-și demonstra abilitățile în domeniile care îi pasionează cel mai mult. Portofoliul selectiv poate crește motivația și implicarea elevilor în procesul de învățare, stimulând angajamentul și dorința lor de a-și îmbunătăți abilitățile digitale. Utilizarea portofoliului selectiv oferă oportunitatea

pentru feedback personalizat și dezvoltare continuă, contribuind la îmbunătățirea abilităților și competențelor digitale ale elevilor în timp.

Implicarea cadrelor didactice, elevii și a altor părți interesate în procesul de dezvoltare și implementare a portofoliului selectiv, asigură că toți sunt de acord cu criteriile și procesul de evaluare. Oferirea formării și suport adecvat pentru cadrele didactice în ceea ce privește utilizarea și evaluarea portofoliului selectiv, asigurarea că aceștia sunt pregătiți să implementeze eficient această metodă de evaluare. Monitorizarea și evaluarea în mod continuu eficacitatea și relevanța portofoliului selectiv, adaptându-l și îmbunătățindu-l în funcție de feedback-ul primit și de schimbările în domeniul tehnologic și educațional. Promovarea rezultatelor și bunele practici în ceea ce privește utilizarea portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale ale elevilor, încurajând și inspirând alte instituții de învățământ să adopte această metodă eficientă de evaluare.

În ansamblu, rezultatele obținute susțin utilizarea portofoliului selectiv ca metodă eficientă și valoroasă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic, oferind beneficii atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice și instituțiile de învățământ. Astfel, portofoliul selectiv este destinat să urmărească progresul individual al elevului realizat în procesul de instruire, fără comparații cu alți elevi. Elevul poate evalua realizările individuale, completând sarcinile înaintate. Valoarea unui portofoliu este că în jurul lui se poate construi un astfel de proces educațional care ne va permite să dezvoltăm calitățile necesare fiecărei persoane pentru a fi activă în participarea la viața societății informaționale moderne.

Utilizarea portofoliului selectiv ca metodă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic reprezintă o abordare promițătoare și eficientă. Analiza detaliată a acestui instrument de evaluare a demonstrat numeroase beneficii și avantaje pe care le aduce procesului de evaluare în acest domeniu specific. Prin intermediul portofoliului selectiv, elevii au oportunitatea de a demonstra nu doar cunoștințele lor teoretice, ci și abilitățile practice și creativitatea în utilizarea tehnologiei. Lucrările incluse în portofoliu oferă o imagine mai completă și autentică a progresului și performanței elevilor în ceea ce privește competențele digitale.

De asemenea, portofoliul selectiv oferă flexibilitate atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice în procesul de evaluare. Elevii pot alege și organiza lucrările relevante în funcție de interesele și competențele lor, iar profesorii pot adapta criteriile de evaluare pentru a ține cont de diversitatea și individualitatea fiecărui elev.

În final, implementarea și promovarea utilizării portofoliului selectiv în evaluarea competențelor digitale ar trebui să devină o prioritate pentru instituțiile de învățământ și pentru cadrele didactice implicate în pregătirea elevilor pentru o societate digitală în continuă schimbare. Prin adoptarea acestei metode de evaluare, putem contribui la îmbunătățirea calității procesului de învățământ și la pregătirea elevilor pentru provocările și oportunitățile oferite de lumea digitală contemporană.

Bibliografie

1. VUORIKARI R., KLUZER S., PUNIE Y. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48883-5, doi:10.2760/490274, JRC128415, [DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#)
2. RAILEAN E. *Evaluarea informatizată: Abordare psihopedagogică și metodologică*. În: Studia Universitas (Seria Științe ale educației), 2007, p. 99-108.
3. SANFORD K., FU H., HOPPER T., HINKEL T. (2024). Pedagogically Hacking the System: Developing a Competency-based Digital Portfolio. In: *Assessment of Online Learners* (pp. 187-205). Routledge.
4. PANYUKOVA S.V. *Utilizarea unui portofoliu electronic în sistemul de învățământ secundar și superior*. În: Tehnologii informaționale în educație, știință și producție: materiale ale Internaționalului. științific-practica. conf. Protvino, 2012. p. 341-344.
5. MAKAROV A.V., PERFIYEV YU.S., FEDIN V.T. *Implementarea abordării bazate pe competențe în sistemele de învățământ profesional tehnic: experiență internă și străină*. Minsk: RIVSH, 2015.
6. CUCOȘ C., *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom, 2008.
7. AFANAS D., *Metode moderne de evaluare*. În: Acta et commentationes (Științe ale Educației), Numărul 1(2) / 2013 / ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636
8. PAPE, J.S. CHOSHANOV M.A. *Portofolii educaționale - o nouă formă de monitorizare și evaluare a realizărilor elevilor* // Director școlar. 2000. Nr 1. P. 75–82.
9. PRUTCHENKOV A. S., NOVIKOVA T. G. *Portofoliul unui om de știință școlar de profil* // Revista de internet „Eidos”. 2005. 10 septembrie URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-21.htm>

CONSIDERAȚII ASUPRA NOȚIUNII DE TEXT CA MIJLOC DE EXPRIMARE LITERARĂ

CONSIDERATIONS ON THE NOTION OF TEXT AS A MEANS OF LITERARY EXPRESSION

Ruscu Florina

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0006-7889-4923>

Ruscu Florina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-7889-4923>

CZU: 37.026:801.8

Adnotare

Articolul de față reprezintă o analiză asupra aspectului lingvistic al lucrărilor academice, realizate în contextul activității a școlii primare. Activitatea profesorului în cadrul școlii primare este complexă și implică, deopotrivă generarea cunoașterii, diseminarea cunoașterii prin activități educaționale și servicii inovative către comunitate, în baza metodologiei textului. Prin urmare, textul, fiind o unitate comunicativă, are funcția de coordonare a acțiunilor, adică o funcție pragmatică, importantă în consemnarea valorilor formative ale textului în procesul educațional. Un rol important în desemnarea valorii educaționale a textului o are și noțiunea de textualitate, ca un proces de integrare a formei și conținutului. Spectrul de cunoaștere a „noțiunii de text” va cuprinde opiniile, diferite de altfel, ale didacticienilor care încurajează, mai mult sau mai puțin, aplicarea acestor metode.

Cuvinte-cheie: gramaticalizarea textuală, funcție cognitivă, comprehensiunea textului, funcție critică, coerență textului, coeziunea textului, câmp funcțional – semantic al textului.

Annotation

The present article represents an analysis of the linguistic aspect of academic works, carried out in the context of primary school activity. The activity of the teacher in the primary school is complex and involves, equally, the generation of knowledge, the dissemination of knowledge through education activities and innovative services to the community, based on the methodology of the text. Therefore, the text, being a communicative unit, has the function of coordinating actions, that is, a pragmatic function, important in recording the formative values of the text in the educational process. An important role in designating the educational value of the text is also played by the notion of textuality, as a process of integration of form and content. The spectrum of knowledge of the „notion of text” will include the opinions, otherwise different, of didacticians who encourage, more or less, the application of these methods.

Keywords: textual grammaticalization, cognitive function, text comprehension, critical function, text coherence, text cohesion, functional – semantic field of the text.

Problema textului, atât scris, cât și oral, are o nouă orientare în metodologia de predare pentru învățământul primar, când în analiza și receptarea lui atestăm două tendințe de bază. Prima vizează cercetarea textului literar, în baza caracteristicilor funcțional – comunicative, care prezintă „un limbaj literar ramificat”. A doua tendință de bază este mai relevantă sub aspectul educațional, deoarece textul literar capătă o structură materială și o structură direcțională spre dezvoltarea mesajului literar și a asimilării ideilor integrate în textul literar, în care se include orice produs al activității verbale a elevului.

Un domeniu de referință important al textului este acela al lingvisticii textului care, în urma decupării compenentei pragmatice, acest fenomen poate să determine interesul elevului față de

textul literar și particularitățile lui de înțelegere și care permit „ieșirile” în practica educațională a elevului.

Noțiunea de text literar este rareori definită în mod clar : astfel, unii didacticieni direcționează textul literar spre aplicarea unui discurs scris; alții îi conferă noțiunea de text muzical etc. În cadrul pragmaticii textului, textul literar este, de fapt, „o secvență lingvistică scrisă sau vorbită, formând o unitate comunicatională, fie că se are în vedere o însușire de fraze, o singură frază sau un fragment dintr-o frază”. Un text este o unitate funcțională de ordin comunicational [1, p. 384].

Textul literar poate fi definit ca „un autoreferat literar, dar lipsit de funcție cognitivă. Prin urmare, un text practic, uzual este referențial și cognitiv. [2, p. 81] Cercetătorul W. Edmonson, abordând problema discursului și a textului afirmă că dacă textul este o secvență structurată de expresii lingvistice, discursul este un eveniment structurat, manifestat printr-un comportament lingvistic [3, p. 4].

În aceeași arie de determinări, putem menționa și ideile cercetătorului M. Vasile [4, p. 26-28] în opinia căruia noțiunea de text presupune totalitatea semnelor și frazelor din care se compune o operă, în sensul rezultatului activității personajului. Textul se află în centrul fenomenelor de comunicare prin intermediul limbajului. Din acest punct de vedere, susține cercetătorul, textul devine un ansamblu de semne unitar și coerent ca sens, pe de altă parte, el se constituie ca unitate comunicativă; ca spațiu unde se pot întâlni factorii de bază, a unui act de comunicare: emițător, text, mesaj, receptor. În această situație, termenul *discurs* devine sinonim cu termenul de *text*.

Spectrul comprehensiv al definiției ca textul este o operă scrisă ca o țesătură de cuvinte, pe care o formulează O. Costea [5, p. 19] este mai puțin convingătoare, deoarece nu face referință la conținutul și funcția acestuia. În opinia noastră, textul informativ are un limbaj care trasează informația în forme evidente (informații specializate, funcționale, corespondență, informare), fie în forme argumentativ retorice, de captare a atenției (texte de presă, de documentare și de analiză etc.).

Constatăm, din acest punct de vedere, că textul este o *unitate comunicativă realizată lingvistic*, care are funcția de a asigura înțelegerea între destinatar și autor și de a determina destinatarul, în cazul nostru, elevul claselor primare, la anumite acțiuni. Textul este un mijloc de coordonare a acțiunilor, un intrument de cooperare.

În opinia cercetătorului M. Adam [6, p. 22] textul este o secvență de acte discursive, secvență ce poate fi ea însuși asumată drept un act discursiv unic. M. Adam remarcă trei tentative tipologice ale textului :

- texte în care predomină funcția emotivă, texte în care predomină funcția referențială și texte în care predomină funcția conotativă;
- texte selectate după criteriul formal, tematic, retoric, pragmatic etc., ca marcatori enunțiativi;
- o alta clasificare a textului : *tipul descriptiv* prezintă organizarea spațială; *tipul narativ* este concentrat pe desfășurarea în timp; *tipul exploziv* este asociat cu analiza și sinteză reprezentărilor conceptuale; *tipul argumentativ* este centrat pe o luare de poziție; *tipul instructiv* indică o acțiune.

Acceptăm ideile formulate de M. Adam, dar nu putem fi în totalitate de acord cu faptul că tipologia textelor este greu de stabilit.

După noi, pare cu mult mai valabilă perceperea textului într-o manieră specifică, pe care ne-o propune cercetatorul E. Coșeriu. În opinia savantului, textul este o construcție în care se prezintă simultan trei niveluri de funcționalitate, trei tipuri de conținut: desemnarea, semnificatul și sensul [7, p. 245-246]. *Desemnarea* este referința la realitate. *Semnificatul* este conținutul unui semn sau al unei expresii date într-o anumită limbă și exclusiv prin intermediul limbii de comunicare. *Sensul* este conținutul propriu al unui text.

În lingvistica textului, care se bazează pe sens, se analizează unitățile de sens care se combina unele cu altele și care dau sensuri de ordin literar superior.

La nivelul interpretării textului, trebuie să menționăm că respectivii comentatori (în cazul nostru, elevii ciclului primar) îi înțeleg semnificația doar în măsura în care înțeleg de ce autorul textului s-a simțit îndreptățit să prezinte anumite fapte ca fiind adevărate, să exprime anumite trăiri ca fiind autentice.

Într-un anumit sens, aproape toate interpretările textului pot avea un caracter rațional. Însă, intuiția fundamentală a oricărui cititor - elev competent oferă întotdeauna prilejul de a se baza pe o analiză formal-pragmatică care se concentrează pe condițiile de valabilitate, necesare înțelegerii conținutului literar.

Este relevantă ideea susținută de T. Todorov, care afirmă ca textul supus analizei e „un cortegiu de fraze” [8, p. 48] și [Apud 1, p. 385] propune să facem distincție dintre *aspectul verbal* al unui text și *aspectul semantic*, ca produs complex al conținutului semantic al unităților lingvistice. Pentru studiul aspectului sintactic, cercetătorul T. Todorov propune ca punct de plecare analiza propozițională, care ne permite segmentarea textului în propoziții logice simple, o metodă simplă de înțelegere a contextelor literare. Descrierea propusă de T. Todorov pune în evidență „producția textuală”, cum ar fi la nivelul raporturilor logice într-o operă literară, depășind astfel limitele lingvisticii frazei.

Trebuie să constatăm, după cum afirmă și O. Ducrot [1, p. 390-391], că putem evidenția câteva puncte centrale, pe care orice teorie a textului ar fi dorit să le cunoască. În primul rând, este vorba de coeziunea textului, care desemnează modalitățile specifice verbale și care mențin identitatea referinței literare. În al doilea rând, este vorba de coerența textului, care organizează universul textual ca secvență progresând spre un final literar bine determinat. Coerența garantează continuitatea și integrarea progresivă a semnificațiilor contextelor literare în jurul unei opere literare, ceea ce presupune o accesibilitate reciprocă a conceptelor unei opere literare.

În opinia noastră, coerența textului este dată de organizarea elementelor componente pentru redactarea unui conținut literar concret, fapt afirmat de didacticianul L. Vicol în Figura 1.

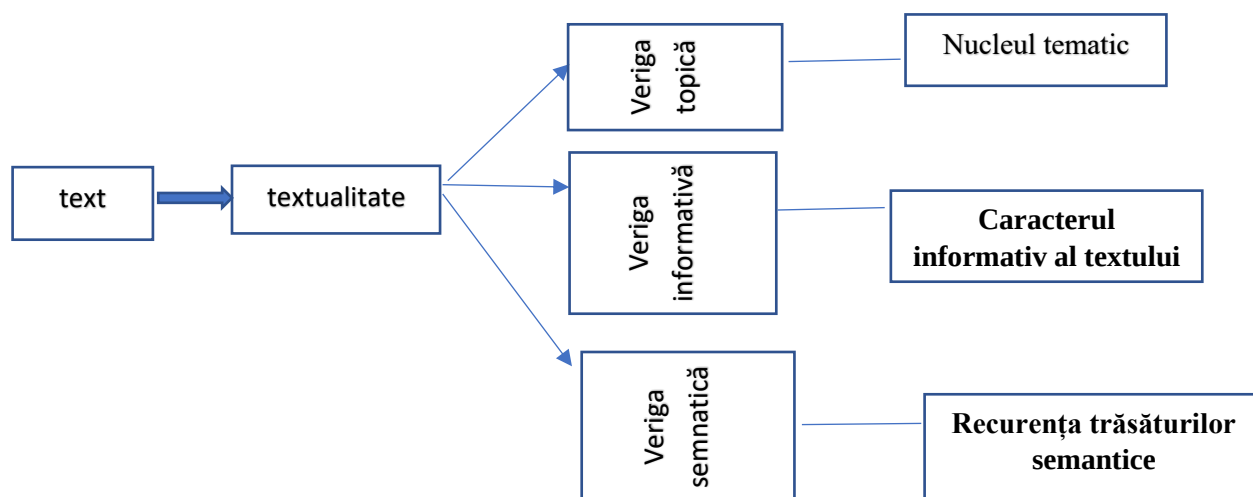


Fig. 1. Specificul pragmatic al textului

Datorită coerenței, consecutivitatea enunțurilor se prezintă ca o exprimare a temei și desemnează o finalitate interioară a textului, susține cercetătorul E. I. Sendels [9, p. 9 – 10].

Despre rolul câmpurilor funcțional – semantice ale textului se expune și K. Zomerfeldt [10, p. 10], definindu-le ca pe niște elemente de limbă, referindu-se la tipurile de texte, autorul a constatat:

- clase de texte se diferențiază după funcția textului: activizare, informare, explicativă și de stabilire a contactului informativ;
- tipurile de texte sunt subclase ale claselor de texte care pot corespunde unor intenții comunicative specifice: informativ – emoționale, de convingere, de explicare;
- categoriile de texte se determină în baza evidențierii în procesul de asimilare a textului a formelor compoziționale dominante;
- subspeciile de texte, determinate în baza unor criterii ce țin de aspectul operei (obiectul, sfera comunicării, partenerii, canalul comunicării și situația) și de criteriile convenționale (formele generale de utilizare: biografia, cererea) etc.

Noțiunea de coerență, în opinia savantului E. I. Șendels, poate îndeplini trei funcții de bază:

- ❖ asigură legatura semantică dintre părțile textului, necesară atât în determinarea temei de bază a textului, cât și a microtemelor;
- ❖ îl pregătește pe receptor (în cazul nostru, pe elev) pentru informația care urmează, îl conduce pe elev spre cunoașterea textului;
- ❖ tonifică memoria textuală, înapoindu-l pe receptor (pe elev) la situațiile anterioare, amintindu-i despre cele citite și ținând cont de cunoașterea de către elevi a realității [9, p. 10].

E important să menționăm și un alt șir de constante ale textului, cum sunt: *intenționalitatea și acceptabilitatea*. Orice text este o structură intențională, care este supusă unor standarde de acceptabilitate și atunci actul de comunicare devine pragmatic și se integrează în domeniul analizei textului. Intenția comunicativă a elevului se realizează numai în cazul în care e recunoscută exact de elev, devenind astfel fond cognitiv comun al emițătorului (elevului) și al receptorului (elevului).

Unul din aspectele principale ale legăturii de sens dintre enunțurile într-un text este *implicarea* - o operație logică de unire a noțiunilor, care se raportează în calitate de cauză, condiție și urmările lor, susține didacticianul E. Kurbakova [11, p. 93] și menționează că acțiunea mecanismului implicației este o condiție obligatorie a interpretării și înțelegerii adecvate a textului în acțiunea de valorificare literară în procesul educațional.

Într-o formă simplă, J. Kristeva [12, p. 31-32] introduce și termenul de *intertextualitate*, care stabilește faptul că orice text ia naștere în relație și în dialog cu alte texte anterioare. Intertextualitatea, în opinia cercetătorului K. Zomerfeldt o vede în următoarele:

- fiecare text aparține unui anumit tip și împarte cu el aceleași caracteristici literare;
- de multe ori textul include indicații directe sau indirecte la alte texte (citate, trimiteri, epigrafe, aluzii etc);
- intertextualitatea se observă atunci când se elaborează un set integrat de texte;
- există așa-numitele texte secundare, orientate special spre cele primare, care sunt cunoscute cititorului (elevului) [10, p. 12].

Educația lingvistică și literară urmează să ajute ca actul receptării să devină conștient și să contribuie la dezvoltarea capacității de lectură interpretativă a elevului.

Atunci când vorbim despre text din punctul de vedere al învățării, după cum a constatat didacticianul Al. Crișan, interesul vizează programarea competențelor pe care le putem forma prin lectura unui text. Specialistul în educație nu este preocupat atât de textul în sine și pentru sine, cât „mai degrabă, de puterea lui de iradiere” [13, p.51].

Analiza textului, afirmă I. Iuzina începe de la caracterizarea generală a lui după următoarele caracteristici:

- raportarea textului la anumite evenimente concrete într-o anumită situație;
- legătura evenimentelor cu scopul principal al textului;
- analiza textului ca pe un „bloc formativ verbal”, exprimat în formă de comentariu personal al evenimentelor;
- aplicarea strategiei stilistice – reglarea stilistică a înțelegerii textului prin examinarea unui șir de mijloace lingvistice. Reglarea stilistică o putem realiza și cu mijloace mai globale, dispersate, cum ar fi segmentarea și reorganizarea a acțiunilor reale [14, p.76].

Prin sintetizarea diverselor definiții ale textului, expuse mai sus, ajungem să definim textul ca o entitate lingvistică funcțională de ordin comunicativ, investită cu un sens sau semnificație.

Bibliografie

1. DUCROT O., SCHAEFFER J.M. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. București: Editura Babel, 1996.
2. POPESCU I. Stil si mentalitati. Constanța : Editura Pontica, 1991.
3. EDMONSON W. Spoken Discourse. A model for Analysis. Londra, New York: Longman, 1981.
4. VASILE M. Teoria literaturii. București: Editura ATOS.
5. COSTEA, O. Texte de documentare si de analize. *Limba si Literatura Română*. 1994, nr. 1.
6. ADAM J. M. Les Textes: types et prototypes. Paris: Edition Nathan, 1992.
7. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Arc, 2000.
8. TODOROV T. Les genres du discours. Paris, 1978.
9. ШЕНДЕЛЬС Е.И. Внутренняя организация текста. В: Иностранные языки в школе, номер 4, 1987.
10. ЗОМБЕРФЕЛЬДТ К.О. Роли функционально-семантических полей в определенных разновидностях текстов. В: Иностранные языки в школе, номер 1, 1988.
11. КИВРЯКОВА Е. Текст-проблемы понимания и интерпретации. В: Семантика целого текста». Москва, издательство «Наука», 1987 год.
12. КРИСТЕВА, Ж. Melhode orange. *Иностранные языки в школе*. 1987, nr. 3 (1).
13. CRIȘAN Al. Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. În: *Limba română*, nr. 41, 1992.
14. ЛУЗИЧНА Л. Проблемы стилистики и лингвопрагматической интерпретации. В: Прагматика и семантика. Москва, 1991.

PERSPECTIVE ASUPRA COMUNICĂRII EDUCAȚIONALE ÎN MEDIUL ONLINE

PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL COMMUNICATION IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Rusu Andreea-Ionela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-5467-6588>

Rusu Andreea-Ionela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-5467-6588>

CZU: 37.091:004.738.5

Adnotare

Studiul propus investighează comunicarea educațională în mediul online, concentrându-se pe cerințele contemporane ale învățământului într-un context digitalizat. Scopul principal constă în evaluarea beneficiilor majore ale comunicării online în cadrul procesului educațional, precum și în identificarea și analiza barierelor ce pot interfera cu această comunicare, atât din perspectiva elevilor, cât și a părinților.

Prin intermediul unei analize atente, studiul evidențiază avantajele esențiale ale comunicării online în domeniul educațional. Printre acestea se numără accesibilitatea sporită, flexibilitatea în timp și spațiu, diversificarea resurselor și interacțiunea facilitată între elevi și cadrele didactice. Aceste aspecte evidențiază potențialul semnificativ al mediului online în îmbunătățirea procesului de învățare și în promovarea colaborării și angajamentului elevilor.

Cu toate acestea, studiul nu ignoră prezența unor bariere semnificative în comunicarea educațională online. Atât elevii, cât și părinții se confruntă cu anumite obstacole, cum ar fi lipsa accesului la tehnologie sau la conexiunea la internet, dificultățile în adaptarea la mediul online și scăderea implicării părinților în procesul educațional al copiilor lor.

În concluzie, această lucrare oferă o analiză comprehensivă a comunicării educaționale online, evidențiind atât beneficiile, cât și provocările asociate cu acest mediu. În lumina constatărilor sale, sunt propuse sugestii pentru depășirea barierelor identificate și pentru îmbunătățirea eficienței comunicării educaționale online în contextul digitalizării învățământului.

Cuvinte-cheie: comunicarea online, platforme online, educație.

Annotation

The proposed study investigates educational communication in the online environment, focusing on the contemporary requirements of education in a digitized context. The main objective is to assess the major benefits of online communication in the educational process and to identify and analyze the barriers that may interfere with this communication, both from the perspective of students and parents.

Through careful analysis, the study highlights the essential advantages of online communication in the educational field. Among these are increased accessibility, flexibility in time and space, diversification of resources, and facilitated interaction between students and educators. These aspects underscore the significant potential of the online environment in enhancing the learning process and promoting collaboration and student engagement.

However, the study does not overlook the presence of significant barriers in online educational communication. Both students and parents face certain obstacles, such as lack of access to technology or the internet connection, difficulties in adapting to the online environment, and decreased parental involvement in their children's educational process.

In conclusion, this paper provides a comprehensive analysis of online educational communication, highlighting both the benefits and challenges associated with this environment. In light of its findings, suggestions are proposed for overcoming the identified barriers and improving the efficiency of online educational communication in the context of digitalization in education.

Keywords: online communication, online platforms, education.

Introducere

Comunicarea online pune accent pe abilitățile secolului XXI, învățarea auto-dirijată, auto-advocacy, conștientizarea globală și abilitățile de gândire pentru cursanți (Watson et al., 2009). Pe parcursul ultimului deceniu, una dintre cele mai semnificative schimbări a fost creșterea tehnologiilor digitale în sălile de clasă și schimbările rapide ale progreselor digitale (Ferrari, 2013). Când ne referim la competențele secolului XXI, comunicarea și colaborarea sunt menționate frecvent ca abilități centrale, alături de competențele legate de tehnologia informațiilor și comunicare (Mishra & Mehta, 2017).

Ce este comunicarea online?

Comunicarea online indică abilitatea oamenilor de a se angaja în actul de transmitere a informațiilor, fără a stabili interacțiuni față în față (Kang & Munoz, 2014). Scopurile comunicării online sunt multiple și pot fi grupate în cinci categorii (Peter et al., 2006): divertisment, menținerea relațiilor, compensarea socială, incluziunea socială și întâlnirea cu oamenii. După Caplan (2003), comunicarea online implică un control mai mare asupra autoprezentării, un anonimat mai mare, un risc social perceput mai scăzut, un sine mai intim și mai intens, mai puțină dezvăluire și responsabilitate socială față de ceilalți, în comparație cu comunicarea tradițională față în față.

Procesul de comunicare cu studenții în mediul online necesită mai multă planificare decât comunicarea cu studenții față în față (Alawamleh et al., 2020). Avantajul principal al comunicării față în față constă în posibilitatea cadrului didactic de a utiliza limbajul corpului și expresia facială pentru a transmite mesajul studenților. Indiciile non-verbale îl ajută pe profesor să adapteze predarea pentru a se potrivi cel mai bine nevoilor elevilor (Burac et al., 2019). În cazul comunicării online, cadrele didactice nu există posibilitatea de a folosi limbajul corpului pentru a ajuta studenții să comunice. Comunicarea online este lipsită de indiciile naturale nonverbale și expresive care sunt prezente în timpul unei interacțiuni sociale fizice față în față (Okdie et al., 2011). Cu toate acestea, comunicarea online oferă beneficii procesului de predare-învățare din mediul academic, deoarece creează interacțiune reală între studenți și profesori și contribuie la diseminarea și accesul rapid la informații (Avram, 2015). Comunicarea virtuală permite extinderea spațiului față în față, ceea ce îi transformă pe studenți în cei mai mari consumatori de comunicare online (Solano et al., 2013). Această formă de comunicare îi ajută pe studenți și pe cadrele didactice să se conecteze și să păstreze legătura cu colegii (Kang & Munoz, 2014). Studenții au posibilitatea de a comunica online cu ajutorul internetului pentru a consolida relațiile pe care le-au stabilit deja cu prietenii din lumea reală (Subrahmanyam & Greenfield, 2008). Comunicarea online poate să reducă sau să regleze anxietatea socială pe termen scurt (Esfandiari et al., 2013), dar, pe termen lung, încrederea de a comunica cu ceilalți dincolo de contextul online poate fi subminată dacă interacțiunile online de succes sunt atribuite anonimatului, mai degrabă decât atributelor personale. Cunoașterea beneficiilor și a deficiențelor celor două forme de comunicare este importantă, pentru a stabili modul de a interacționa eficient cu studenții în mediul online.

Beneficii ale comunicării online

Școlile îi ajută pe elevi să dezvolte abilități tehnologice și informatice, ca urmare a utilizării mijloacelor de comunicare online (Harrell, 2008). De asemenea, profesorii pot oferi

părinților informații frecvente despre programele școlare și despre progresul copiilor lor prin e-mailuri automate, site-uri web oficiale și sisteme de management al învățării (Keltner et al., 1990). Această comunicare poate fi realizată fie sincron, fie asincron, oferind o mai mare flexibilitate de timp (Moles et al., 1992).

Cu ajutorul comunicării online, învățarea poate avea loc în afara orelor de școală tradiționale, deoarece elevii participă la activități de colaborare, cum ar fi citirea și răspunsul la postări de la colegi în forumuri online, realizarea unor experimente, proiecte de grup, lucrări de cercetare și teme de evenimente curente (Dixson, 2010). Comunicarea online poate conecta o gamă largă de persoane și poate crește diversitatea perspectivelor la care sunt expuși cursanții. Comunicarea online între profesori și elevi facilitează schimbul de idei și predarea de tip e-learning (Rose, 2010). Comunicarea online permite elevilor să acceseze materiale de învățare dincolo de orele de școală și să dezvolte relații cu colegii și profesorii. Promovarea comunicării online între profesori și elevi creează oportunități pentru elevi de a primi feedback și asistență din partea profesorilor și colegilor în afara programului obișnuit din cadrul școlii și a sălii de clasă. Elevul poate trimite prin e-mail sau posta întrebări, poate exprima propriile opinii în discuțiile între colegi și poate verifica site-urile web oficiale pentru informații pertinente. Prin comunitățile de învățare online ale profesorilor și colegilor, elevii pot construi relații cu alți utilizatori și pot stabili un sentiment de apartenență. Unii elevi, care sunt mai puțin probabil să participe la discuții față în față, au mai multe șanse să participe la discuții și activități online. Această comunicare online facilitează stabilirea de relații între elevi și colegii lor, cât și cu profesorii. Alte avantaje includ stocarea ușoară a informațiilor și capacitatea de a comunica simultan cu întreaga comunitate școlară (Palts și Kalmus, 2015), precum și creșterea satisfacției în muncă, a motivației și a atmosferei pedagogice în rândul profesorilor, permițând sprijinul continuu al părinților în munca lor zilnică cu elevii (Oostdam & Hooge, 2013).

Comunicarea digitală are multe avantaje față de formele tradiționale de comunicare, facilitând schimbul de informații online în timp util și feedbackul imediat între părinți și profesori (Kuusimäki et al., 2019). Comunicarea online îmbunătățește atitudinea părinților față de conferințele cu profesorii și administratorii (Tobolka, 2006). Acest mod de comunicare permite părinților să primească informații în timp real despre performanța și activitățile copilului lor la școală, precum și oportunități flexibile de a pune întrebări și de a oferi informații profesorilor și administratorilor școlii. Prin intermediul comunicării online, părinții pot iniția conversații și își pot exprima îngrijorările față de profesorii și reprezentanții conducerii școlii cu ușurință. În plus, comunicarea informală în mediul online poate reduce anxietatea părinților de a se întâlni față în față cu profesorii și/sau oficialii școlii. Atunci când este posibil, comunicarea online poate oferi confort și prin anonimat (Perkins & Pfaffman, 2006; Valcke et al., 2010). Comunicarea online este eficientă în ambele sensuri și sprijină parteneriatul pozitiv între părinți și profesori, deoarece ambii primesc informații despre ceea ce se întâmplă la școală și acasă (Chu, 2018).

Profesorii au o mare responsabilitate în stabilirea comunicării online și în crearea comunităților cu elevii, datorită poziției lor de lider. Câteva dintre caracteristicile lor în clasă trebuie să se extindă în mediul online, cum ar fi capacitatea lor de a ghida comportamentul și învățarea elevilor. Este important ca profesorii ar trebui să transforme clasele în comunități de învățare în care procesele de grup au puterea de a influența comportamentul indivizilor (Rose,

2010). Aceste medii online ar trebui să stimuleze un sentiment de deschidere, prietenie și încredere, astfel încât rezolvarea problemelor să devină o funcție de grup.

Dificultăți ale comunicării online

Principalele bariere ale comunicării online sunt evidențiate atât la nivelul elevilor, cât și cu referire la părinți. Pentru a fi productivă, comunicarea online între elevi și profesori necesită încredere, interactivitate, așteptări comune și obiective comune. Cu toate acestea, unii elevi pot manifesta antipatie față de comunicarea online sau față de colegi în forumurile de pe internet. Unii elevi se așteaptă ca profesorii să fie activi permanent, punând așteptări nerezonabile asupra profesorilor (Davison, 2006). Majoritatea elevilor participă la comunicarea online de acasă, ceea ce înseamnă că ajutorul părinților este adesea necesar, dar este posibil să nu fie disponibil. În cele din urmă, elevii ar putea să nu aibă abilitățile tehnice sau accesul la tehnologia necesară pentru a se implica în comunicarea online.

Cu toate acestea, nu toți părinții, elevii sau profesorii au acces la acces nelimitat la internet sau la tehnologia digitală necesară pentru a participa la comunicarea online și poate fi costisitoare implementarea inițială a tehnologiei informației, hardware și software. În plus, școlile trebuie să ofere orientare către mediile online și suport tehnic pentru a se asigura că toți potențialii utilizatori sunt pregătiți să participe (Harrell, 2008). Profesorii vor trebui, de asemenea, să petreacă mai mult timp online ca participanți activi la activitățile de comunicare, cum ar fi de exemplu, să acționeze ca moderatori ai discuțiilor (Dixson, 2010). În plus, imediatitatea comunicării online poate duce la așteptările nerezonabile ale elevilor și părinților că profesorii sunt „de gardă” în orice moment. În timpul pandemiei de COVID-19, mulți elevi au fost forțați brusc să-și mute educația pe o platformă online. La început, elevii au fost în mare parte nepregătiți pentru trecerea rapidă la învățarea doar online și s-au luptat să se adapteze, în timp ce, în același timp, s-au confruntat cu o lipsă de resurse de adaptare (Apker, 2022).

Deși de cele mai multe ori, profesorii și părinții doresc să stabilească modalități optime de comunicare, există unele provocări pe care aceștia trebuie să le facă față împreună. Cele mai frecvente provocări implică capacitatea părinților de a utiliza software-ul, accesul lor constant la internet și barierele lingvistice. Pot exista costuri financiare suportate de școală, dacă oferă cursuri sau traduceri părinților pentru a face comunicarea online mai incluzivă (Valcke et al., 2010). Unii profesori au observat un „volum uriaș” de e-mailuri sau mesaje agresive primite de la părinți, din cauza accesibilității aplicațiilor de comunicare online.

Concluzii

Perspectivile asupra comunicării online în mediul educațional sunt complexe și în continuă evoluție, reflectând adaptarea constantă la progresele tehnologice și la schimbările în modul în care oamenii interacționează și învață. În prezent, există o diversitate de opinii și abordări în ceea ce privește eficacitatea și impactul comunicării online în contextul educațional.

Pe de o parte, susținătorii comunicării online evidențiază accesul extins la informație și resurse educaționale, flexibilitatea în programare și posibilitatea de a facilita interacțiunea și colaborarea între elevi și profesori, indiferent de distanța fizică. De asemenea, mediul online poate oferi un spațiu propice pentru diversitate culturală și inclusivitate, permițând participarea elevilor cu diferite contexte și nevoi.

Pe de altă parte, criticii subliniază potențialele provocări legate de calitatea interacțiunii umane în mediul virtual, precum lipsa contactului fizic și non-verbal, dificultățile în menținerea atenției și angajamentului elevilor și riscul de izolare socială. De asemenea, există preocupări

cu privire la securitatea datelor și la egalitatea accesului la tehnologie și la conexiunea la internet.

În concluzie, perspectivele asupra comunicării online în mediul educațional sunt diverse și contextualizate, cu beneficii și provocări distincte. Întrucât tehnologia continuă să avanseze, este esențială o evaluare continuă a practicilor și a politicilor educaționale pentru a maximiza avantajele comunicării online și pentru a gestiona adecvat provocările asociate.

Bibliografie

1. ALAWAMLEH, M.; AL-TWAIT, L.M. & AL-SAHT, G.R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2022, 11(2), 380-400.
2. APKER J. (2022). College student accounts of coping and social support during COVID-19 impacted learning. *Communication Quarterly*. 70 (3), 296–316. doi:[10.1080/01463373.2022.2051574](https://doi.org/10.1080/01463373.2022.2051574).
3. AVRAM E.M. (2015). The Importance of Online Communication in Higher Education. *Network Intelligence Studies*, 5, 15-21
4. BURAC M.A.P., FERNANDEZ J.M., CRUZ M.M.A., CRUZ J.D. (2019). *Assessing the impact of e-learning system of higher education institution's instructors and students*. IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng., 482 012009, DOI 10.1088/1757-899X/482/1/012009.
5. CAPLAN S.E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Commun. Res.* 30, 625–648.
6. CHU S.-Y. (2018). Perspectives from both sides of the parent–professional partnership: a preliminary study on Taiwan's early childhood special education services. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.*, 65, 355–372. doi: 10.1080/1034912X.2017.1403572.
7. DAVISON, M. (2006). The Learning Styles, Expectations, and Needs of Online Students. *College Teaching*, 54(1), 185-189.
8. DIXSON, M. (2010). Creating Effective Student Engagement in Online Courses: What Do Students Find Engaging?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13.
9. ESFANDIARI, N., NOURI, A., GOLPARVAR, M., YARMOHAMMADIAN, M.H. (2013). The relationship between social anxiety and online communication among adolescents in the city of Isfahan, Iran. *Int J Prev Med.*, 4(4), 390-5. PMID: 23671769; PMCID: PMC3650589.
10. FERRARI A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
11. HARRELL I. (2008). Increasing the Success of Online Students. *Inquiry*, 13(1), 36-44.
12. KANG S.-M., MUNOZ M. J. (2014). Preference for online communication and its association with perceived social skills. *Individual Differences Research*, 12(4-B), 198–208.
13. KELTNER M. Hammond School City, I. N., South Bend Community School Corp, I. N. (1990). *Building School Home Partnerships: A Handbook for Educators*.
14. KUUSIMÄKI A.-M., UUSITALO-MALMIVAARA L., TIRRI K. (2019). The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Front. Psychol.*, 10:2257. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02257.
15. MISHRA P., MEHTA R. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: results of a survey. *J. Digital Learn. Teacher Educ.*, 33, 6–19. doi: 10.1080/21532974.2016.1242392
16. MOLES O., & Office of Educational Research and Improvement, W. D. C. (1992). *Building Home-School Partnerships for Learning: Workshops for Urban Educators*. Pilot Version.

17. OKDIE B.M., GUADAGNO R.E., BERNIERI F.J., GEERS A.L., MCLARNEY-VESOTSKI A.R. (2011). Getting to know you: Face-to-face versus online interactions. *Computers in Human Behavior*, 27, 153-159. doi:10.1016/j.chb.2010.07.017.
18. OOSTDAM R., HOOGE, E. (2013). Making the difference with active parenting. Forming educational partnerships between parents and schools. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 28, 337–351. doi: 10.1007/s10212-012-0117-6.
19. PALTS, K., KALMUS, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: the case of Estonia. *Int. J. Educ. Dev. Inform. Commun. Technol.* 11, 65–81.
20. PERKINS, M., & PFAFFMAN, J. (2006). Using a Course Management System to Improve Classroom Communication. *Science Teacher*, 73(7), 33-37.
21. PETER, J., VALKENBURG, P.M., SCHOUTEN, AP. (2006). Characteristics and motives of adolescents talking with strangers on the Inter-net. *Cyberpsychol Behav.* 9, 526–30.
22. ROSE, S. (2010). Connectivity: A Framework for Understanding Effective Language Teaching in Face-to-face and Online Learning Communities. [Article]. *RELC Journal*, 41(2), 137-147.
23. SOLANO I.M., GONZÁLEZ V., LÓPEZ P. (2013). Adolescentes y comunicación: Las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit. Rev. Medios Educ.*, 42, 23–35.
24. SUBRAHMANYAM K., GREENFIELD P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *Future Child.*, 18, 119–146. doi: 10.1353/foc.0.0006.
25. TOBOLKA D. (2006). Connecting Teachers and Parents Through the Internet. *Tech Directions*, 66(5), 24.
26. VALCKE M., BONTE S., DE WEVER B., ROTS I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
27. WATSON J., GEMIN B., & International Association for K-12 Online, L. (2009). Management and Operations of Online Programs: Ensuring Quality and Accountability. Promising Practices in Online Learning. International Association for K-12 Online Learning.

EDUCAȚIA FINANCIARĂ PRIN RESURSE DIGITALE: VIZIUNE DE ANSAMBLU DIN PERSPECTIVĂ TRANSGENERAȚIONALĂ

FINANCIAL EDUCATION THROUGH DIGITAL RESOURCES: OVERVIEW FROM A TRANSGENERATIONAL PERSPECTIVE

Sabău Lidia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2858-7232>

Sabău Lidia

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-2858-7232>

CZU: 37.015:33+004

Adnotare

Educația financiară este esențială în societatea contemporană, iar adulții joacă un rol crucial în dezvoltarea acesteia. Părinții copiilor sunt modele importante și, prin urmare, este necesar să aibă o bună educație financiară pentru a putea transmite cunoștințele și abilitățile necesare copiilor lor. Provenind din perioade diferite ale ultimului secol, generațiile de părinți au datorat de a furniza copiilor lor o educație financiară adecvată vremurilor și adaptată tehnologiei. Astfel, resursele digitale oferă o oportunitate excelentă de a implementa educația financiară atât pentru adulți, cât și pentru copii, deopotrivă. În articolul de mai jos, vom explora evoluția educației financiare ale generațiilor, cum au fost ele influențate de educația financiară de-a lungul timpului, punând accent pe tranziția către epoca digitală și resursele digitale din domeniu. Astfel, de-a lungul decadelor, evoluția educației financiare a fost profund modelată de progresul tehnologic și schimbările culturale. De la Baby Boomers la generația Alpha, parcursul acestei evoluții reflectă o tranziție de la o educație financiară tradițională, ancorată în metodele clasice, la o paradigmă digitală, în care accesul la resurse online a devenit esențial. Această schimbare a influențat profund felul în care fiecare generație învață și aplică concepte financiare în viața de zi cu zi.

Cuvinte-cheie: educație financiară, transgenerațional, resurse digitale.

Annotation

Financial literacy is essential in contemporary society, and adults play a crucial role in its development. Children's parents are important role models and therefore it is necessary for them to have a good financial education in order to pass on the necessary knowledge and skills to their children. Coming from different periods of the last century, generations of parents have a responsibility to provide their children with a financial education that is relevant to the times and adapted to technology. Thus, digital resources provide an excellent opportunity to implement financial education for both adults and children alike. In the article below, we'll explore the evolution of financial literacy across generations, how they've been influenced by financial literacy over time, with an emphasis on the transition to the digital age and digital resources in the field. Thus, over the decades, the evolution of financial education has been profoundly shaped by technological progress and cultural changes. From the Baby Boomers to the Alpha generation, the course of this evolution reflects a transition from a traditional financial education, anchored in classical methods, to a digital paradigm, where access to online resources has become essential. This shift has profoundly influenced the way each generation learns and applies financial concepts to their daily lives.

Keywords: financial education, transgenerational, digital resources.

Introducere

Mulți adulți în ziua de azi nu au suficiente cunoștințe despre noțiuni simple din domeniul economiei și mecanismele de funcționare a banilor [21, p. 16]. Aceasta poate fi rezultatul unui sistem educațional care nu a acordat suficientă atenție educației financiare sau a lipsei de acces

la informații relevante în trecut. Totuși, într-o lume dominată de tehnologie și digitalizare, există numeroase resurse disponibile pentru adulți pentru a-și îmbunătăți cunoștințele financiare.

O educație financiară adecvată pentru adulți ar putea începe prin înțelegerea noțiunilor de bază ale economiei și mecanismele de funcționare a banilor. Aceasta ar putea include concepte precum bugetare, economisire, investiții, datorii și gestionarea riscurilor financiare. Înțelegerea acestor aspecte ar putea ajuta adulții să ia decizii mai informate și mai responsabile în privința finanțelor personale și să-și construiască o bază solidă pentru viitor [22, p.6].

Resursele digitale pot juca un rol semnificativ în furnizarea de informații și instrumente relevante pentru educația financiară a adulților [8]. Există numeroase aplicații mobile, platforme online și materiale educaționale disponibile gratuit sau contra unei taxe modice care acoperă o gamă largă de subiecte legate de finanțe personale. Aceste resurse pot oferi adulților informații structurate și ușor de accesat, exerciții practice și instrumente interactive pentru a-și îmbunătăți abilitățile financiare.

De asemenea, se pot organiza cursuri și ateliere online sau offline pentru adulți, în care experții în finanțe pot oferi sfaturi și îndrumări personalizate. Aceste evenimente pot oferi un mediu sigur și interactiv în care adulții să poată învăța și să-și pună întrebări specifice legate de situațiile lor financiare individuale.

Un aspect important al educației financiare a adulților este faptul că aceasta poate fi transmisă apoi copiilor. Copiii învață multe comportamente și obiceiuri de la părinții lor [2, p. 42], inclusiv atitudinea față de bani și modul în care gestionează resursele financiare. Dacă adulții dobândesc cunoștințe și abilități financiare solide, ei pot transmite aceste cunoștințe copiilor lor prin intermediul resurselor digitale și prin intermediul unui dialog deschis despre finanțe.

Prin intermediul resurselor digitale, copiii pot învăța despre economisire, investiții, cheltuieli responsabile și alte concepte financiare importante. Jocurile interactive și aplicațiile mobile pot fi utilizate pentru a face învățarea financiară mai distractivă și captivantă pentru copii, permițându-le să aplice aceste cunoștințe într-un mod interactiv și practic [18].

1. Importanța educației financiare a adulților

Educația financiară a adulților din ziua de azi este esențială pentru a asigura o bună fundamentare a copiilor în ceea ce privește finanțele personale. Prin resursele digitale disponibile în era digitalizării, adulții pot dobândi cunoștințe și abilități financiare relevante și pot transmite apoi aceste cunoștințe copiilor lor. O educație financiară solidă poate avea un impact pozitiv asupra vieții lor și poate contribui la dezvoltarea unei societăți mai responsabile din punct de vedere financiar.

Educația financiară reprezintă un aspect crucial în societatea contemporană, atât pentru adulți, cât și pentru copii. Într-o lume caracterizată de complexitatea sistemelor financiare și de o creștere a influenței mediului digital, înțelegerea conceptelor financiare de bază și dezvoltarea abilităților în acest domeniu devin din ce în ce mai importante [13, p. 44].

Adulții din ziua de azi se confruntă adesea cu probleme financiare și se simt nesiguri în gestionarea resurselor lor. Mulți dintre ei nu au primit o educație financiară adecvată în timpul școlii sau în familie. Această lipsă de cunoștințe și înțelegere a noțiunilor economice de bază poate duce la decizii financiare greșite, datorii, stres financiar și dificultăți în planificarea pentru viitor.

Educația financiară a adulților poate aduce numeroase beneficii individuale și sociale. În primul rând, oamenii care sunt educați financiar pot lua decizii mai informate și mai responsabile în privința gestionării banilor lor. Ei pot înțelege concepte precum bugetul personal, economisirea, investițiile și datoriile și pot lua decizii financiare înțelepte în funcție de obiectivele lor [14, p. 71].

De asemenea, o educație financiară adecvată a adulților poate avea un impact pozitiv asupra copiilor lor. Copiii sunt observatori atenți și imită comportamentele și atitudinile părinților lor. Atunci când adulții dezvoltă abilități financiare și adoptă comportamente financiare sănătoase, există o probabilitate mai mare ca și copiii să facă același lucru. În acest fel, educația financiară a părinților poate să creeze un mediu propice pentru implementarea unei educații financiare pentru copii, prin intermediul resurselor digitale, în această epocă a digitalizării [17, p. 114].

Resursele digitale pot juca un rol semnificativ în educația financiară a adulților. O gamă largă de instrumente și aplicații online sunt disponibile pentru a le oferi adulților acces facil la informații și resurse educaționale. Aceste resurse pot include ghiduri și tutoriale interactive, jocuri financiare, simulări și alte instrumente interactive care să îi ajute să își îmbunătățească cunoștințele financiare și abilitățile de gestionare a banilor.

În plus, educația financiară a adulților prin resurse digitale are avantajul de a fi flexibilă și personalizată. Fiecare adult poate alege propriul ritm de învățare și poate accesa informațiile în funcție de nevoile și nivelul său de cunoștințe. De asemenea, resursele digitale pot oferi exemple practice, studii de caz și scenarii realiste care să ajute adulții să aplice cunoștințele financiare în viața de zi cu zi.

Este important ca educația financiară a adulților să fie accesibilă și să aibă un caracter continuu. Informațiile financiare și tehnologiile se dezvoltă rapid, iar adulții trebuie să fie la curent cu aceste schimbări pentru a-și menține abilitățile și cunoștințele financiare actualizate [5, p. 147].

2. Elemente definitorii în educația financiară a diferitelor generații de părinți

Educația financiară reprezintă un aspect esențial al dezvoltării individuale și colective în contextul schimbărilor economice, tehnologice și sociale. Mai jos, vom explora modul în care generațiile Baby Boomers, X, Y și Z au influențat și au fost influențate de educația financiară, cu accent special pe tranziția către epoca digitală și resursele digitale în domeniu, precum și impactul asupra generației Alpha, cu accent pe schimbările istorice, geografice și economice care au marcat evoluția acestui domeniu.

Educația financiară are un impact semnificativ asupra modului în care fiecare generație a gestionat și înțeles finanțele personale.

Generația Baby Boomers (cei născuți între 1946-1964): a crescut într-o perioadă postbelică, caracterizată de creșterea economică și stabilizarea instituțiilor financiare. Educația financiară a Baby Boomers a fost influențată de valorile tradiționale, precum economisirea și investițiile în imobiliare.

Baby Boomers au crescut într-o societate în plină expansiune economică și demografică. Această generație a fost modelată de experiențele părinților lor, care au trecut prin Marea Depresiune și cel de-al Doilea Război Mondial. Educația financiară a Baby Boomers s-a bazat pe principiile tradiționale, cum ar fi economisirea constantă, investițiile în imobiliare și

înființarea de fonduri de pensii [19, p.2]. Totuși, resursele limitate și accesul redus la informații financiare au fost factori restricționatori în diversificarea strategiilor lor.

Baby Boomers au fost martorii unei perioade de reconstrucție postbelică și creștere economică, iar educația financiară a fost modelată de aceste condiții. Prin tradiție, această generație a fost încurajată să economisească și să investească în proprietăți imobiliare, reflectând valorile stabilității și siguranței financiare. Cu toate acestea, accesul limitat la informații financiare digitale a determinat o încredere mai mare în instituțiile tradiționale, cum ar fi băncile și consilierii financiari.

Generația X (cei născuți între 1965-1980): a fost martoră la dezvoltarea tehnologică, iar această tranziție a avut un impact semnificativ asupra modului în care au perceput și au abordat educația financiară. Apariția primelor computere personale și a bursei electronice a marcat începutul accesului la informații financiare la scară mai largă. Cu toate acestea, educația financiară a rămas, în mare parte, ancorată în metodele tradiționale.

Generația X a fost prima care a resimțit impactul tehnologiei emergente. Revoluția informatică a adus o schimbare semnificativă în ceea ce privește accesul la informații financiare [4, p.3]. Începutul anilor '80 a adus primele computere personale, iar prima jumătate a anilor '90 a fost martora apariției bursei electronice. Această generație a avut o abordare pragmatică față de educația financiară, bazându-se pe mixul dintre sfaturile tradiționale și noile resurse digitale începătoare.

Această generație a fost prima care a resimțit impactul tehnologiei în creșterea accesului la informații financiare. Cu apariția primelor computere personale și a serviciilor de brokeraj online, cei din această generație au început să exploreze opțiuni de investiții mai diverse. Totuși, educația financiară a rămas, în principal, ancorată în metodele tradiționale, cum ar fi manualele școlare și consultanța financiară tradițională.

Generația Y (cei născuți între 1981-1996): cunoscută și sub numele de Millennials, a fost prima care a experimentat impactul internetului și al mediului digital în viața de zi cu zi [6, p.1]. Cu acces la resurse online, această generație a dezvoltat o abordare mai informată și adaptabilă a educației financiare.

Generația Y a fost prima care s-a născut într-o lume complet digitalizată. Cu intrarea internetului în viața de zi cu zi, resursele financiare online au devenit omniprezente. Blogurile financiare, platformele de investiții și forumurile de discuții au adus noi perspective în educația financiară. Totuși, având în vedere și crizele economice, cum ar fi cea din 2008 [7, p.2], această generație a devenit conștientă de volatilitatea piețelor și a căutat informații diversificate pentru a-și gestiona finanțele.

Millennials au marcat o tranziție semnificativă către era digitală, cu apariția internetului și a mediului online. Accesul la bloguri financiare, platforme de investiții online și forumuri de discuții a deschis noi orizonturi pentru educația financiară. Această generație a fost expusă la concepte precum investițiile în acțiuni, economisirea pentru pensie și gestionarea datoriilor studentești prin intermediul resurselor digitale, devenind astfel mai informată și mai proactivă în luarea deciziilor financiare.

Generația Z (cei născuți între 1997-2012): a crescut într-o eră în care tehnologia, prin dispozitivele mobile și accesul la internet, a devenit omniprezentă. Educația financiară a devenit mai interactivă și mai personalizată, cu aplicații mobile, videoclipuri educative și jocuri online care au facilitat înțelegerea conceptelor financiare complexe. Această generație a devenit mai

conectată și mai orientată spre rezolvarea de probleme, beneficiind de tehnologia avansată [11, p.22].

Educația financiară a evoluat către o formă mai interactivă și personalizată. Aplicațiile mobile, videoclipurile educative și jocurile online au fost integrate în procesul de învățare [Idem, p.22], făcând educația financiară mai atractivă și accesibilă. Această generație a devenit adeptă a diversificării portofoliilor de investiții și a înțeles impactul social și economic al deciziilor financiare.

Faptul că generația Z s-a dezvoltat într-o eră dominată de tehnologia digitală, și educația financiară a reflectat această schimbare. Aplicațiile mobile, videoclipurile educative și jocurile online au devenit instrumente comune pentru a înțelege noțiuni complexe precum investițiile și economisirea. Generația Z a dobândit o înțelegere temeinică a tehnologiei de tip *blockchain*, a criptomonedelor și a altor inovații financiare digitale, devenind astfel mai adaptată la o lume financiară în continuă schimbare.

Generația Alpha (cei născuți după 2013): este prima care a fost expusă în mod nativ la tehnologia digitală. Educația financiară a devenit o parte integrantă a experienței lor de învățare, cu aplicații interactive, lecții online și simulatoare financiare. Impactul pozitiv al educației financiare în rândul generațiilor anterioare a deschis calea pentru o abordare mai avansată și mai adaptată digital a învățării financiare pentru generația Alpha.

Generația Alpha este prima care s-a născut într-o lume în care tehnologia digitală este prezentă din prima clipă [9, p.8]. Astfel, educația financiară a devenit o experiență integrală, integrată în platforme online interactive, lecții digitale și simulatoare financiare. Având acces la o gamă diversificată de informații încă de la vârste fragede, Generația Alpha își dezvoltă abilitățile financiare într-un mod mai sofisticat și adaptat la noile realități tehnologice.

Cu o înțelegere temeinică a noilor tehnologii, generația Alpha este pregătită să se adapteze și să inoveze într-o lume financiară digitalizată, dar și să abordeze provocările financiare cu încredere și competență.

Iată, așadar, cum educația financiară a evoluat semnificativ de-a lungul generațiilor, influențată de schimbările tehnologice, economice și sociale. Evoluția educației financiare de la Baby Boomers la generația Alpha reprezintă o tranziție semnificativă de la metode tradiționale la resurse digitale avansate. Fiecare generație a adus contribuții la modelarea acestei schimbări, iar impactul digital al educației financiare devine din ce în ce mai evident în abordarea generației Alpha. Cu toate că fundamentul tradițional a rămas relevant, adaptarea la tehnologia modernă a extins orizonturile educației financiare, pregătind astfel tinerii pentru o lume în continuă schimbare și digitalizare. Generațiile Baby Boomers, X, Y și Z au contribuit la modelarea acestui domeniu, iar impactul lor este vizibil în abordarea generației Alpha. Prin adaptarea continuă la resursele digitale și înțelegerea nevoilor unei lumi în permanentă schimbare, educația financiară rămâne un instrument vital în pregătirea tinerilor pentru provocările financiare ale viitorului [3, p.101].

Educația financiară a traversat un drum lung de-a lungul generațiilor, de la fundamentul conservator al Baby Boomers la adaptarea tehnologică a generației Alpha. Schimbările istorice, geografice și economice au influențat modul în care fiecare generație percepe și abordează educația financiară. Cu toate acestea, comunicația și transferul de cunoștințe între generații au contribuit la evoluția pozitivă a acestei discipline, pregătind astfel generația Alpha pentru provocările financiare ale unei lumi digitale și digitalizate.

Educația financiară a evoluat pe măsură ce tehnologia și societatea s-au schimbat. Generațiile anterioare au contribuit la conturarea educației financiare prin experiențele lor [10, p.3], iar generația Alpha beneficiază acum de o educație financiară mai diversificată și adaptată digital. Cu toate acestea, este esențial să continuăm să dezvoltăm și să adaptăm resursele educaționale pentru a răspunde la noile provocări financiare și tehnologice care vor apărea în viitorul lor.

3. Implementarea educației financiare pentru copii prin resurse digitale

În era digitalizării, resursele digitale oferă oportunități excelente pentru implementarea educației financiare pentru copii. Platformele și aplicațiile digitale pot fi utilizate pentru a oferi lecții interactive [15, p.91], jocuri educaționale și instrumente practice care să îi învețe pe copii despre finanțe într-un mod captivant și ușor de înțeles.

Aceste resurse digitale pot fi adaptate pentru a fi accesibile și atractive pentru copii, oferind informații esențiale despre economisire, bugetare și alte concepte financiare. Prin intermediul acestor resurse digitale, copiii pot dobândi abilități financiare într-un mod interactiv și să înțeleagă valoarea banilor, învățând să facă alegeri financiare informate încă de la o vârstă fragedă [16, p.133].

În era digitalizării în care trăim, resursele digitale pot juca un rol esențial în furnizarea unei educații financiare accesibile și ușor de înțeles atât pentru adulți, cât și pentru copii. Aceasta oferă oportunitatea de a învăța noțiuni și mecanisme financiare fundamentale într-un mod interactiv și captivant, adaptat la nevoile și interesele specifice ale fiecărei categorii de vârstă [20, p.36].

Prin intermediul resurselor digitale, adulții pot învăța despre gestionarea bugetului personal, economisire, investiții, planificare financiară pentru viitor și multe alte aspecte importante ale educației financiare. Platforme online, aplicații mobile, jocuri interactive și alte instrumente digitale pot fi utilizate pentru a oferi informații și exerciții practice adaptate nivelului de înțelegere al adulților.

De exemplu, prin intermediul unor aplicații mobile specializate, adulții pot monitoriza și gestiona bugetul personal, pot urmări cheltuielile, pot crea planuri de economisire și pot învăța despre avantajele investițiilor pe termen lung [1, p.298]. Aceste instrumente pot oferi, de asemenea, sfaturi personalizate și resurse educaționale pentru a-i ajuta pe adulți să-și dezvolte abilitățile financiare.

Implementarea unei educații financiare pentru adulți prin resurse digitale ar putea aduce multiple beneficii. Pe lângă faptul că le-ar spori cunoștințele financiare, ar ajuta adulții să devină mai siguri și mai încrezători în gestionarea propriilor finanțe, să ia decizii mai informate și să-și atingă obiectivele financiare. De asemenea, prin dezvoltarea competențelor financiare ale adulților, aceștia pot oferi copiilor exemple și sfaturi solide în ceea ce privește gestionarea banilor, pregătindu-i pentru o viață financiară sănătoasă și responsabilă.

4. Concluzii

În societatea modernă, educația financiară reprezintă un set de deprinderi pentru fiecare individ, indiferent de vârstă. În special, adulții joacă un rol crucial în implementarea unei educații financiare eficiente pentru copii. Copiii își modelează comportamentele și atitudinile în funcție de exemplele pe care le văd în rândul adulților [2, p.85], iar dezvoltarea unei înțelegeri solide a finanțelor personale încă de la o vârstă fragedă poate influența pozitiv viața lor viitoare.

Prin educația financiară, adulții își învață copiii să economisească și să investească în mod inteligent, să gestioneze datoriile și să își planifice bugetul. Astfel, pot dobândi abilități de gestionare a riscului și de protejare a activelor financiare.

Copiii sunt puternic influențați de modelele comportamentale ale părinților și observă cum aceștia gestionează banii și iau decizii financiare. Dacă părinții nu au o înțelegere solidă a conceptelor financiare și a comportamentelor financiare sănătoase, există riscul ca acești copii să învețe practici financiare inadecvate sau să dezvolte o relație nesănătoasă cu banii.

Prin urmare, educația financiară a părinților este esențială pentru a oferi copiilor modele financiare pozitive și pentru a-i învăța despre economisire, cheltuieli responsabile și investiții.

Educația financiară a adulților joacă un rol vital în dezvoltarea abilităților financiare ale copiilor și în crearea unor modele financiare pozitive. Adulții trebuie să dobândească cunoștințe financiare serioase pentru a putea transmite copiilor lor înțelepciunea financiară necesară pentru a-și construi o viață financiară sănătoasă. Implementarea resurselor digitale în educația financiară a copiilor reprezintă o modalitate eficientă și captivantă de a-i învăța pe aceștia despre concepte financiare importante și de a le dezvolta abilități practice de gestionare a banilor într-o eră dominată de digitalizare [13, p.45]. Prin educația financiară a adulților și a copiilor, putem construi o societate mai bine pregătită din punct de vedere financiar, atât în prezent, cât și în viitor.

Educația financiară a adulților în ziua de azi și importanța acesteia pentru părinții copiilor sunt subiecte deosebit de relevante într-o societate în care comportamentele financiare și deciziile cu privire la bani au un impact semnificativ asupra vieții individuale și a familiilor. Dezvoltarea unei educații financiare solide în rândul adulților este crucială nu doar pentru ei înșiși, ci și pentru copiii lor, care îi imită în mod natural în comportamente și limbaj.

În concluzie, educația financiară a adulților din ziua de azi și implicarea părinților în acest proces sunt esențiale pentru implementarea unei educații financiare de succes pentru copii. Resursele digitale pot juca un rol important în furnizarea acestei educații [12, p.50], oferind adulților acces la informații și instrumente interactive pentru a-și dezvolta abilitățile financiare și a le transmite copiilor lor învățămintele financiare necesare pentru a-i pregăti pentru viitorul lor financiar.

Bibliografie

1. ASOLTANIE, A. *Dragă, unde sunt banii? Lecții de viață pentru echilibru și prosperitate*. București: Curtea Veche Publishing, 2021. 310 p. ISBN 978-606-44-0948-5.
2. BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. ISBN 978-0-13-815614-5.
3. CAZACU, E. R. Argument pentru educația financiară. *Univers Pedagogic*. 2021, nr. 70(2), pp. 100-102. ISSN 1811-5470
4. DRAGOMIRESCU, L. *Revoluția informatică. I) Trei direcții de acțiune*. Online. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/326560525_Revolutia_informatica_I_Trei_directii_de_actiune_Informatics_Revolution_I_Three_directions_of_action [citat 2024-11-03].
5. GRIGOR, I. Practicile internaționale de realizare a educației economice. Online. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele conferinței științifico-practice internaționale*, ediția a 3-a, Bălți, 2020, pp. 143-152. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/143-152_0.pdf [citat 2024-02-24].
6. IGNAT, E. *Generația Y-Copiii Digitali*. Online. 2012. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/77707524/Generatia-Y-Copiii-Digitali> [citat 2024-03-10].

7. ISĂRESCU, M. România și criza financiară internațională. În: *Calea spre standarde europene în serviciile financiare*: Materialele conferinței, 23 septembrie 2023, Râmnicu Vâlcea, România. Online. Disponibil: <https://www.bnr.ro> [citată 2024-03-10].
8. ISTRATE, O. Resurse educaționale deschise. În *Revista Profesorului* [online] [citată 30.11.2021]. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/resurse-educationale-deschise/>
9. MCCRINDLE, M. *Understanding Generation Alpha*, [online]. 2020. [citată 11.03.2024]. Disponibil: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
10. MICHIELS, A. & BINZ ASTRACHAN, C. (2024). Money education in the business family: a perspective article. În: *Journal of Family Business Management*. 10.1108/JFBM-01-2024-0006. [citată 14.03.2024] Disponibil: <https://doi.org/10.1108/JFBM-01-2024-0006>
11. MIRON, G. *Percepția membrilor generației Z asupra brandurilor prezente în Metaverse* [online] 2023 [citată 11.03.2024]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/373661884_Perceptia_membrilor_generatiei_Z_asupra_brandurilor_prezente_in_metaverse
12. NIȚOI, M., ș.a. *Bunăstarea financiară și alfabetizarea financiară în România*, Institutul de Economie Mondială, Academia Română, Working Paper [online]. București, 2022. [citată 04.07.2023]. Disponibil: https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2022/04/Buna%CC%86stare_financiara%CC%86_alfabetizare_financiara%CC%86_Roma%CC%82nia.pdf
13. SABĂU, L. Argumente pentru implementarea resurselor digitale în didactica disciplinei opționale „educație financiară” în învățământul primar. În *Probleme actuale ale științelor umanistice*. 2021, Vol. 19, pp. 40-47.
14. SABĂU, L. Educația financiară a elevilor – între realitate și necesitate. În *Revista Educates*, nr. 101, Tg. Mureș, noiembrie 2021, p. 71, ISSN 2285-8466.
15. SABĂU, L. Educația financiară prin resurse digitale în Clasa Viitorului. În: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*. Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională, 4-5 noiembrie, 2022, Chișinău
16. SABĂU, L. Studiu privind importanța educației financiare pentru adulți și impactul acesteia asupra educației financiare a copiilor. În *Revista Școala, liant între generații*, Nr. 6/Iulie, Bacău, 2023, ISSN 2501-9147.
17. SABĂU, L. Financial literacy. An Interview – Based Survey among Middle – School Students. În *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, Bacău, 2023. ISSN 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127.
18. *Asociația pentru Promovarea Performanței în Educație*, [online]. [citată 07.07.03.2023]. Disponibil: <https://appe.ro>
19. *Comisia Europeană, Johan Willem Beyen: un plan pentru o piață comună. Pionierii UE* [online]. [citată 12.02.2024]. Disponibil: https://european-union.europa.eu/system/files/2021-06/eu-pioneers-johan-willem-beyen_ro.pdf
20. *Institutul Arbinger: Mentalitate deschisă*, Institutul Dezvoltării Personale, 2016. ISBN: 978-606-93944-4-1.
21. OECD: *Financial Literacy of Adults in South East Europe* [online]. 2020. [citată 21.10.2022]. Disponibil: <https://www.oecd.org/finance/Financial-Literacy-of-Adults-in-South-East-Europe.pdf>
22. *Strategia Națională de Educație Financiară 2022-2026*, [online]. [citată 21.06.2022]. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia%20nationala%20de%20educatie%20financiara_proiect.pdf

PARTICIPAREA COPIILOR ÎN PROCESELE DECIZIONALE DIN ȘCOALĂ: ESENȚĂ ȘI VALOARE

CHILD PARTICIPATION IN DECISION-MAKING AT SCHOOL: ESSENCE AND VALUE

Semeniuc Natalia
Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0006-1547-3785>

Semeniuc Natalia
Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0006-1547-3785>

CZU: 373.017.4/7

Adnotare

Dreptul la participare cuprinde dreptul copiilor de a-și exprima opiniile în toate problemele care îi privesc și de a li se lua în considerare aceste opinii, ținându-se cont de vârstă și gradul de maturitate. Acest drept reglementează implicarea copilului în deciziile care îl vizează, având strânsă legătură cu dezvoltarea lui psihică și morală. Posibilitatea participării oferă sentimentul de încredere în sine, creează certitudinea de a fi respectat, de a fi valorificat ca ființă umană, de a avea o opinie care să fie exprimată și convingerea că schimbarea este posibilă.

Articolul esențializează conceptul de participare a copiilor în procesele decizionale care îi vizează și argumentează valoarea participării pentru formarea profilului de personalitate și competență al copilului, în special, cetățenia activă și responsabilă. Se evidențiază rolul esențial al școlii care trebuie să educe elevii într-un mod participativ, prin realizarea dialogului, schimbului de opinii, garantând că modalitatea în care funcționează nu contravine cu drepturile copilului.

Cuvinte-cheie: copil, participare, proces decizional, cetățenie școlară, participare socială.

Annotation

The right to participation includes the right of children to express their opinions in all matters that concern them and to have these opinions taken into account, according to their age and degree of maturity. This right regulates the involvement of the child in the decisions that affect them, having a close connection with their mental and moral development. The possibility of participation provides the feeling of self-confidence, creates the certainty of being respected and valued as a human being, of having an opinion to be expressed and the belief that change is possible.

The article highlights the participation of children in the decision-making processes that target them and argues the value of participation for the development of the child's personality and competence profile, in particular, active and responsible citizenship. It highlights the essential role of the school, which must educate students in a participatory way, which would allow dialogue, the exchange of opinions, to ensure that the way it operates does not contravene the child's rights.

Keywords: child, participation, decision-making process, school citizenship, social participation.

Conform Convenției Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului, copiii au dreptul la supraviețuire, la dezvoltare, la protecție și la participare [2, p. 1].

Tratarea copiilor ca actori sociali activi și ca agenți ai schimbării este un mesaj important al Strategiei Uniunii Europene (UE) privind drepturile copiilor (2021-2024) [11, p.5]. În același context, Strategia UE pentru tineret (2019-2027) aduce dreptul la participare al tinerilor în centrul politicii pentru tineret prin impulsivizarea implicării, responsabilizării și colaborării. Obiectivele Strategiei vorbesc despre stimularea participării tinerilor la viața democratică [10, p.4].

În aceeași ordine de idei, Agenda de Asociere *Uniunea Europeană - Republica Moldova* statuează principiul de participare al copiilor ca unul esențial în procesul de construire a unei societăți democratice și participative. Recomandarea nr. 1/2022 a Consiliului de asociere *Uniunea Europeană - Republica Moldova*, din 22 august 2022, în capitolul I “Democrație, drepturile omului și buna guvernare”, punctul 7 “Drepturile Copilului” evidențiază expres *consolidarea participării copiilor, adolescenților și tinerilor la procesul decizional la diferite niveluri* [8, p.14].

Contradicția existentă între stringenta necesitate de participare a copiilor și tinerilor în procesele decizionale democratice în învățământul general, viața socială, pe de o parte, și situația reală, existentă în Republica Moldova, pe de altă parte, impune necesitatea abordării acestui subiect în aspect teoretic și aplicativ. În context, a fost inițiată o cercetare, orientată spre examinarea gradului de percepție a copiilor privind respectarea opiniei lor în luarea deciziilor ce-i vizează și stabilirea unor modele și practici de participare a copiilor în procesele decizionale democratice în învățământul general.

În esență, *participarea* reprezintă procesul de implicare a copiilor și tinerilor în luarea deciziilor. Aceasta îi ajută pe copii să obțină încredere în sine, respect față de propria persoană, cunoștințe și deprinderi necesare pentru a influența diverse procese. Atunci când copiii sunt implicați în mod activ și adecvat ca participanți direcți, ei se dezvoltă ca ființe umane. Este clar că copiii și tinerii trebuie să simtă că ei au un rol în societate și trebuie să fie capabili să participe activ în acțiunile sociale. Or, societatea se poate considera dezvoltată multilateral în măsura, în care ea asigură posibilitatea oamenilor, inclusiv copiilor și tinerilor, să participe în viața ei și să o construiască cu demnitate.

În același timp, participarea este și un mijloc de dezvoltare [6, p.12]. Cert este faptul că nimeni nu se dezvoltă fiind doar un observator pasiv. În cadrul celor mai recente studii [3, p. 56] se demonstrează lipsa unei culturi a participării, a ascultării, a resurselor adecvate, absența sau mimarea funcționării structurilor participative și neacordarea importanței cuvenite opiniilor copiilor. În acest context, în mod special, se atestă lipsa oportunităților de participare în cazul copiilor cu dizabilități, al copiilor romi, al copiilor săraci și al celor afectați de alte vulnerabilități.

Aceasta în pofida faptului că prin prisma participării copiii și tinerii își pot dezvolta capacități și deprinderi și se pot autoafirma. Ei pot manifesta flexibilitate și adaptabilitate sporită, își pot asuma responsabilități pentru alegerile făcute în contexte școlare, extrașcolare și comunitare, fiind deschiși la schimbare, cu disponibilitate pentru a experimenta. Desigur, există grade și niveluri diferite de participare și, în virtutea acestui fapt, sunt metode care permit participarea chiar și a copiilor de la cea mai fragedă vârstă. Astfel, competența unei persoane se dezvoltă din experiența acumulată și nu este condiționată de o anumită vârstă, iar maturitatea, deja, se atinge prin participare. Acesta este un proces ciclic: cu cât este mai semnificativă participarea unei persoane, cu atât mai experimentată, competentă și încrezută devine aceasta, fapt ce o îndeamnă la o participare și mai eficientă.

Odată ce respectarea dreptului copilului de a fi ascultat și de a participa în toate procesele decizionale în domeniul educației este fundamental pentru a asigura realizarea dreptului la educație, copiii ar trebui să fie consultați, dincolo de contextul școlar, pe asemenea aspecte, precum politicile educaționale, nevoile copiilor, structurile școlare, protecția copilului în contextul educațional etc. Un concept promovat la nivel internațional în literatura de specialitate

este cel al *cetățeniei școlare*, care include participarea copiilor în procesele decizionale democratice în învățământul general ca o orientare valorică. Nu este vorba de a transforma școala într-un forum permanent, ci mai degrabă despre introducerea unor ore ce ar permite realizarea dialogului, schimbului de opinii și participării. Menționăm pe de o parte nevoia de a lăsa elevii să fie în poziția de a lua inițiative și de a-și exercita responsabilitățile și pe de altă parte importanța creării unor moduri de a conduce școala care să permită tuturor de a vedea dacă le sunt respectate drepturile.

În context, Comisia ONU pentru Guvernare Globală a propus o grilă comună de drepturi și responsabilități, care ar putea constitui baza *cetățeniei școlare*. Cetățenia școlară înseamnă în același timp un statut și un rol social. Ca statut juridic și politic, aceasta ar reprezenta un ansamblu de drepturi și libertăți acordate elevilor, un echilibru între drepturi și responsabilități, asigurarea accesului la viața publică și participarea civică. Într-o societate democratică, școala reprezintă acea instituție care trebuie să educe copiii într-un mod participativ și care trebuie să se asigure că modalitatea în care funcționează nu contravine drepturilor copilului.

Karlheinz Dürer în una din lucrările sale afirmă că, pentru ca copii să-și interiorizeze democrația, trebuie să învețe, să experimenteze și să trăiască democrația [4, p. 47]. Strategia UE pentru tineret (2019-2027) aduce dreptul la participare al tinerilor în centrul politicii pentru tineret prin impulsionearea implicării, responsabilizării și colaborării. Obiectivele Strategiei vorbesc despre stimularea participării tinerilor la viața democratică și sprijinirea angajamentului social și civic. Valorile educaționale cu care operăm azi promovează recunoașterea importanței creatoare a fiecărui individ, de la cele mai mici vârste, în contextul social căruia îi aparține.

Credem necesară identificarea de timpuriu a comportamentelor sociale potrivite participării și implicării fiecăruia: familiilor, cadrelor didactice, managerilor școlari, pentru a învăța și a utiliza modele educaționale care să stimuleze participarea copiilor și încrederea în valoarea fiecăruia.

Arealul orientărilor valorice prin eventualele modificări ce apar de la o vârstă la alta este evidențiat de către L. Vîgotskiy. Autorul evidențiază că în procesul dezvoltării copilului se produc transformări ale oricărui element din cadrul personalității, care se referă la valoarea, semnificația, manifestările, simptomatologia și importanța aspectului selectat. Trecerea de la o vârstă la alta restructurează necesitățile și valorile copilului, fapt ce constituie impulsul spre dezvoltare și implicare activă.

Conform literaturii de specialitate [12, p.414], *participarea socială* presupune implicare (subiectivă, prin atitudini, aspirații, cunoștințe, convingeri, anticipări, angajări) și integrare (obiectivă, prin acțiuni și interacțiuni) într-un sistem de relații sociale.

Totodată, *participarea* este o valoare, în măsura în care satisface nevoia umană de implicare și integrare, asigură securitatea afectivă și de apartenență, de identificare cu acel univers de viață care conferă sens și orientare existenței individuale și sociale. Pe de altă parte, lipsa participării, sau o participare socială scăzută, exprimată prin indiferență, alienare sau apatie, este un simptom al lipsei de sens, al izolării sociale, ca și indiciul stării de nerealizare a nevoii de recunoaștere și apartenență. Dacă există coincidență între orientarea (scopurile, motivațiile, interesele) persoanelor și oportunitățile oferite de structura socială sau dacă o structură socială este astfel organizată încât funcționarea ei normală se bazează pe participarea indivizilor, atunci participarea tinde să atingă cote maxime.

Cea mai influentă teorie care a dominat cercetarea în domeniul participării sociale în ultimii ani este *teoria capitalului social* [9, p.86] (Putnam, 1993), care a reluat, dintr-o altă perspectivă, teoria culturii politice de tip participativ unde cetățenii se angajează în procesul decizional, elaborată la începutul anilor 60 de către Gabriel Almond și Sidney Verba [1, p.43]. Capitalul social se referă la caracteristici ale societății, precum încredere, norme și rețele de relații interpersonale, care pot îmbunătăți eficiența societății, prin facilitarea acțiunilor colective. Conform teoriei lui Putnam, o comunitate (societate) civică - despre care se poate spune că deține în mare măsură *capital social* ar fi caracterizată de următoarele elemente:

- *angajare civică*: cetățenii participă activ în domeniul public, urmărindu-și interesele, în contextul mai larg al societății, înțelegând, în același timp, interesele celorlalți;

- *egalitate politică*: comunitatea este legată prin relații de reciprocitate și cooperare, nu prin relații de autoritate și dependență. Oamenii sunt angajați în procesul de autogovernare, autogestionare, urmărind norme de reciprocitate;

- *solidaritate, încredere și toleranță*: cetățenii sunt activi, egali, se ajută unii pe alții, se respectă, au încredere unii în ceilalți, chiar dacă au păreri diferite, sunt toleranți cu oponenții lor;

- un *sistem de valori, norme*, care facilitează integrarea acestuia în societate și care permite atât relaționarea cu ceilalți cât și cu instituțiile. Pe de altă parte, există caracteristici ale structurii sociale de care depinde, în mod fundamental, modul în care oamenii se raportează unii la ceilalți și participă la procesele sociale.

În contextul acestor teorii, *educația civică* este considerată, pe plan european, o prioritate a reformelor educaționale [5, p. 13]. Aceasta este văzută ca instrument al coeziunii sociale, fiind bazată pe drepturile și responsabilitățile oamenilor. Aceasta din urmă, de asemenea, reprezintă o dimensiune majoră a politicilor educaționale în toate țările europene. În această ordine de idei, se poate spune că educația civică are scopul de a dirija sistemul de învățământ către un set de valori comune, cum ar fi: *diversitatea, pluralismul, drepturile omului, justiția socială, bunăstarea, solidaritatea*.

Școala trebuie, de asemenea, să fie locul unde tinerii trăiesc experiența democrației în acțiune și unde este susținută, încurajată și considerată a fi utilă participarea lor la luarea deciziilor care îi privesc. Toate acestea evidențiază necesitatea implementării dreptului copilului de a fi ascultat la nivelul instituțiilor școlare.

Astfel, se conturează oportunitatea fundamentării teoretice, elaborării și implementării mecanismelor pedagogice menite să asigure participarea copiilor și tinerilor în procesele decizionale democratice în școală, or, "democrația începe în școală".

Conturăm că este esențial ca tinerii, și chiar copiii, să se familiarizeze cu participarea la viața democratică și să fie informați despre drepturile lor. 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 copilului [7, p. 58].

Acest proces de formare a orientării valorice la tineri este influențat de o gamă largă de factori. Valorile semnifică standardele culturale care generează norme instituționale, exprimă o

relație socială cu un anumit specific, prin care comunitățile umane, respectiv societatea, vizează concordanța dintre idei, fapte sau procese și necesitățile sociale.

Conform atributelor generice ale absolvenților școlilor, tinerilor cetățeni ai Republicii Moldova, precizate în *Cadrul de referință al curriculumului național, 2017, persoanele angajate civic și responsabile*, demonstrează: participare activă la viața socială, culturală, economică și politică a comunității, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora; atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; interes și implicare în dialogul intercultural etc.; preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; tendința de autorealizare în Republica Moldova.

Tocmai implicarea copiilor în diverse proiecte, de rînd cu adulții, le dezvoltă competențele și responsabilitățile democratice, stimulează cooperarea și instaurarea în mediul educațional a unui proces educațional interactiv axat pe elev, pe implicarea lui în orice aspect al politicii educaționale, inclusiv adaptarea sistemului de învățământ la nevoile diferitor grupuri de copii, educația formală și informală, curriculumul școlar, metodele de predare, structurile școlare, standardele, formarea bugetului și mecanismele ce asigură protecția copilului.

Dreptul de a participa și de a implica copiii în toate procesele instituției educaționale nu ar trebui să depindă de bunăvoința autorităților, de nivelul de înțelegere a principiilor de participare din partea cadrelor didactice și a managerilor școlari. *Învățarea participativă* înseamnă a înarma copilul cu cunoștințe și mai ales cu atitudini, comportamente și modele de a acționa în diverse situații sociale.

O școală prietenoasă și democratică pentru elevi nu înseamnă lipsa structurilor ierarhice, ci este o școală în care relațiile dintre membrii instituției se bazează mai puțin pe teama față de superiori și mai mult pe încredere și respect reciproc. Într-o astfel de școală, copiilor li se acordă posibilitatea să-și exprime temerile, primesc responsabilități în aspecte care privesc funcționarea școlii și li se oferă condiții de implicare activă și creativă în probleme care îi privesc direct. Școala reprezintă una din principalele platforme de învățare și exprimare a opiniei copiilor.

Astfel, *cetățenia activă* devine unul dintre conceptele integratoare ale formării și educației elevilor, o modalitate de alfabetizare civică a elevilor în obținerea de cunoștințe, aptitudini, abilități și valori pentru traiul într-o societate democratică.

Bibliografie

1. ALMOND, G.A.; VERBA, S. *Cultura civică: Atitudini politice și democrație în cinci națiuni*. București: Editura DUSTYLE, 1996, p 43.
2. Convenție internațională cu privire la drepturile copilului, nr. 52 din 20-11-1989. Online. În: *Tratate Internationale*. 1998, Nr. 1 art. 52. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115568&lang=ro [accesat 2024-10-22].
3. CRISTEI, A., TERZI, D., Evaluarea blocajelor și barierelor de participare ale tinerilor și adolescenților din Republica Moldova în procesele de luare a deciziilor, Studiu de evaluare, Chișinău, 2018. Disponibil: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/11/Raport-participarea-tinerilor.pdf>
4. DÜRR, K., The school a democratic learning community. The All European study on people participation in schools, 1997, p. 47.

5. *ECTDS: Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advising Group on Citizenship.* London, Qualifications and Curriculum Authority, 1998, p. 13. Disponibil: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf>
6. Ghid pentru participarea tinerilor în comunitate, Consiliul Național al Tineretului din Moldova, UNICEF, 2019, p. 15. Disponibil: https://cntm.md/sites/default/files/Ghid%20participarea%20elevilor_compressed.pdf
7. ILUȚ, P. Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2014. p.58. ISBN: 973-681-763-6
8. *JOUE: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene: Recomandarea nr. 1/2022 a Consiliului de Asociere UE-Republica Moldova din 22 august 2022 privind Programul de asociere UE-Republica Moldova [2022/1997],* p. 14. [citată Capitol I, punct.7]
9. PUTNAM, R.D., RAFFAELEI Y. Nanetti, Cum funcționează democrația?, Polirom, Iași, 2001, p.86.
10. *SEPT: Strategia Europeană pentru Tineret (2019-2027),* pag. 14. Disponibil: <https://fitt.ro/obiectivele-europene-de-tineret/>
11. *SUEDC: Strategia UE privind drepturile copilului și Garanția europeană pentru copii (2021- 2024),* p.5. Disponibil: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_ro
12. ZAMFIR C., VLĂSCEANU L., Dicționar de sociologie, București, Editura Babel, 1993, p. 414.

AFORISTICA ROMÂNEASCĂ ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA PREȘCOLARII MARI

ROMANIAN APHORISTICS IN THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN LARGE PRESCHOOLERS

Silistraru Nicolae

Republica Moldova,

dr.hab., prof.univ., *Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*

<https://orcid.org/0000-0001-9469-4434>

Stafiu Natalia

doctorandă, *Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*

<https://orcid.org/0000-0002-1789-9273>

Silistraru Nicolae

Republica Moldova,

dr.habil., professor, *"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau*

<https://orcid.org/0000-0001-9469-4434>

Stafiu Natalia

PhD student, *"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau*

<https://orcid.org/0000-0002-1789-9273>

CZU: 373.2.017:82-84

Adnotare

Problema fericirii formulează premisa că „Toți oamenii tind către fericire, dar nu toți o concep la fel”. „...Mersul vieții individuale-și evoluția vieții sociale sânt o neconținută goană după fericire.” „Izvorul fericirii este concordanța sufletului cu sine însuși și cu mediul moral-social”.

Cuvinte-cheie: educația aforistica, orientări valorice, preșcolari, mediu moral social.

Annotation

Aphoristic thinking is perhaps most condensed by Petre Andrei when it comes to happiness. In The Problem of Happiness he formulates the premise that "All men tend towards happiness, but not all conceive it in the same way". "...The course of individual life—and the evolution of social life—is an incessant pursuit of happiness." "The source of happiness is the concordance of the soul with itself and with the moral-social environment".

Keywords: aphoristic education, value orientations, preschoolers, social moral environment.

În „Cetatea științei” românești, pe care nu o reducem la cele ale științelor naturii, Petre Andrei își are locul său, sigur, binemeritat. A răscolit în tainele științei, ale naturii sociale și umane pentru a ajunge la lumea proprie a personalității umane - *lumea semnificativă a valorilor*.

Eminent profesor, P. Andrei spirit respectat în viața universitară și mai larg în cea a națiunii, desăvârșit educator, autorul *Filozofiei valorii*.

Suntem în deplin acord cu sociologul Petre Andrei în constatarea că „în orice știință cel mai greu lucru este găsirea unor definiții corecte, care să exprime, într-adevăr, esențialul preocupărilor acelei științe.” Concluzia sa este: „*Sociologia* nu formulează idealuri practice către care trebuie să aspire realitatea, ea constată numai și caută să explice fenomenele sociale existente” [1].

De *umanitate* s-a ocupat filozoful român relevând că: „Umanitatea e puterea care armonizează forțele morale, ea aduce pacea și fericirea”. Întrebându-se asupra izvoarelor fericirii, moralistul ieșean găsește că fericirea „rezultă din exercitarea inteligenței, din acțiunile

raționale; din dezvoltarea forțelor libere ale personalității”.

Și mai aforistic devine Petre Andrei când abordează problema *adevărului*. Adevărul este valoarea teoretică cea mai înaltă către care tinde orice conștiință și care trebuie să se realizeze în orice act de gândire și de cunoaștere”. „Adevărul este ascuns în feluritele haine ale realității, ale vieții. El sălășluiește în esențe” [1].

Din credința blagiană aflăm că: „Există ascunzișuri ale sufletului ușoare ca umbrele: ele dispar de îndată ce încerci să le luminezi”. Și pesimismul și optimismul se îngemănează în judecata creatorului Marelui Anonim, potrivit căreia: „După ce descoperim că viața n-are nici un înțeles, nu ne rămâne altceva de făcut decât să-i dăm un înțeles!” [2].

Marele spirit al culturii românești gândea *arta* ca pe una din fiicele culturii cu egale drepturi și obligații în sânul aceleiași familii. „Arta, face parte integrantă din cultură, prin intențiile ei revelatorii, și categoriile ei abisale”. Îngemănate cu reflecțiile sale aforistice despre artă se înscriu cele despre *cultură*.

„Cultura - notează Blaga - este expresia directă a unui mod de existență sui generis, care îmbogățește, cu un nou fir, cu o nouă culoare I canavaua cosmosului. Omul a devenit creator de cultură în clipa promițătoare de tragice măreții, când a devenit cu adevărat *om*, în momentul când el a început să existe altfel, adică structural pe un alt plan decât înainte, în alte dimensiuni, pe podișul sau în tărâmul celălalt, al misterului și al relevării” [2].

Sociologul și filozoful Dimitrie Guști nu ezită să-l considere și să-l recomande pe autorul prelegerilor *Idei și forme istorice* drept un model de urmat. „Un model academic”. „Iată modelul, *ca erudit, ca gânditor, model ca prieten*”. Și tot el îndemna studenții: „Să-l imităm!”; „Să-l aducem printre noi pentru a-l face să rămână ce a fost: un ferment plin de viață rodnică, un model”.

Fire meditativă, interiorizată, reflexivă, filosoful Pârvan a dat culturii și aforisme nemuritoare - perle spirituale, care surprind noi și noi universuri. „*De la fiecare din noi nu rămân fapte. Acelea trec. Ci rămâne un sunet, un ecou de armonie în alte suflete* ... „Omul ține să fie văzut e de altfel un instinct derivat din dorința noastră de nemurire”. „Mintea se ascute din generație în generație în direcția biruirii cât mai ușoare a calea obstacole”. „*Gloria este o realitate spirituală cu caracter exclusiv social*”. „*Ideea mamă a întregii culturi românești e ideea română*” [4].

Încercând a descifra alfabetul omului, atât de complex, de complicat, de diferit, de încărcat cu atâtea mentalități despre el însuși, despre viață, ajungem la concluzia: „Cei care sânt vrednici să trăiască nu-s așa de îngrijiți de mântuirea lor, nu se apără de ceea ce trebuie suportat, nu fug de ceea ce trebuie combătut”.

Optimismul fin față de știință, de adevăr, de izbândă venea din optimismul lui față de viață. Viața, rezultă din numeroasele sale cugetări, trebuie trăită în modul cel mai fructuos cu putință. Omul este chemat s-o slujească, s-o afirme în toate, să-i confere intensitatea. Opinia lui este fermă: „*Oamenii care nu sprijină viața în ei înșiși și în aproapele sânt apostafi și ei otrăvesc activitatea, trădează viața și sprijină moartea*”. Încântător este că el, Vasile Pârvan, nu a trădat nimic, nici dreptul legitim al vieții la viață. *Da, viața este timpul și spațiul în care omul își pregătește un sfârșit frumos. Viața este examenul ce nu se notează în catalog, ci în caracter, în omenie, în faptă*.

În concepția veneratului cugetător, viața este privită în indestructibilă legătură cu istoria, cu cultura. Ea este războiul în care și cultura, și istoria se țin. Viața se caracterizează prin cultură

și „deși nu e ruptă de vibrația cosmică, nu se confundă cu ea, deoarece ritmul ei este autonom față de ritmul vieții extraumane”. Într-o formă și mai cuprinzătoare, Pârvan ne asigură: „*Viața unui om, a unui popor, a unei idei, a unui sentiment, a mei creații omenesci, a unei creații universale, a vieții omenesci totale - viața întreagă, din care fac parte nenumăratele fenomene izolate, cosmice - e singura accesibilă atitudinii istoriei*”

Moralistul și dialecticianul subtil conchide într-o optimistă și înțeleaptă formulare: „Fericiți cei care nu-și irosesc viața, căci o alta nu e. Fericiți cei care luptă împotriva morții, creând mereu gânduri și viață, căci fiecare clipă mai mult trăită în frumusețe e o întreagă eternitate” [5].

Cugetătorul ne lasă să înțelegem că ironia este un fruct al inteligenței. Am ilustra aserțiunea printr-o cugetare doveditoare: „Avem aprecieri de artă, avem cunoscători de vinuri și de cai de rasă, dar *n-avem prețuitori de suflete* Pentru el devenirea realității antrenează devenirea spiritualului.

Obiectul istoriei a fost definit de el ca „o floare perspectivistă a fenomenului în acea ficțiune spațială pe care o numim timp”. Nu există o istorie atemporală, cum nici spațială nu există. Istoria este curgerea reală între coperțile timpului.

În începuturile vieții romane la gurile Dunării, savantul Vasile Pârvan scria „ Tradiția este în viața omenirii continuitatea în luptă și muncă pentru cultură”.

Jocul sublim dintre momentele timpului l-a condus pe sensibilul savant la concluzia de o inegalabilă subtilitate și căldură: „Ne-am deprins a vedea doar două lucruri vrednice de străduințele și de iubirea noastră: cultul pios al amintirii lăsate în resturi și ruine, cultul entuziast al geniului omenesc, continuu învins și continuu din nou biruitor”.

O cugetare a savantului sună: „ *Taina păstrării amintirii unui om de știință dispărut stă în puterea de a fi dăruit mereu, fără răsplată și fără nădejde, numai dragostea de lucrurile care nu putrezesc* ” [5].

În *Noțiunea valorii în istorie* A. D. Xenopol a formulat această judecată: „*Nu se poate tăgădui ca dezvoltarea omenirii ca spirit nu este decât ultima verigă, e drept, cea mai însemnată, a unei dezvoltări anterioare ” sau „... istoria științifică tară stabilirea nexului causal care leagă faptele succesive, nu există”*

Xenopol declara cu toată convingerea în cunoscuta lucrare *Cultura națională* că „... când sufletul omului apare în lume, el este gol; nimic nu este încă răsfrânt în această oglindă infinită; dar la prima ei aparițiune lumea exterioară se aruncă în ea”.

Autorul *Principiilor fundamentale ale istoriei* situa la loc de frunte și sistemul științelor morale. Motivația era aceea că: „ *Știința care pune în lumină valoarea absolută, ca și valorile care sânt raportate la ea, nu este alta decât morală. Morala este deci fundamentul întregii științe istorice „Știința și puterea morală sânt stâlpii fericirii popoarelor”*. Cei care nu au ocrotit acești stâlpi, istoria o dovedește, și-au simțit totodată boala științei și culturii clătinându-se.

Într-o formulare de înaltă sensibilitate și încărcătură emoțională, cel ce a scris *Noțiunea valorii în istorie* afirma: „*acela care va urmări dezvoltarea educației noastre ca popor va trebui să desfacă o largă pârție pentru omul care a înțeles-o în deosebire de atâția alții - că energia noastră etnică ea însăși crește în măsura cunoștințelor serioase și atinse despre toată această experiență, verificată îndelung, a vieții oamenilor...*”.

Aforistica lui Dimitrie Cantemir a fost comentată de academicianul M. Dolgan. Un filozof care tinde și reușește să gândească adevărul la universal nu poate să nu recurgă / frecvent la

forța de generalizare a *înțelepciunii umane*, cristalizată în aforism, maximă, sentință, apoftegmă. Cu atât mai mult un adevărat filozof, cum a fost și este Dimitrie Cantemir (numai în romanul *Istoria ieroglică* el a folosit *760 de sentințe*). La D. Cantemir aforismul este un principiu structurant al gândirii lui filozofic-literare, o modalitate eficientă de căutare și de extragere a marilor adevăruri existențiale și etic-morale cu valoare general-umană. Scopul principal al cugetătorului/ scriitorului care creează aforisme (iar dintre aceștia sunt foarte puțini!) este de a oferi cititorilor săi în urma sintetizării unor bogate și dramatice experiențe de viață proprii - *o artă specifică de a trăi cu rost și vrednic, înțelept și frumos* [3].

În tot ce a scris, D. Cantemir și-a manifestat în mod plenar, înainte de toate, înțelepciunea sa scăpărătoare și puterea de gândire filozofică asupra condiției existențiale, sociale, morale, spirituale a omului. Sintetizând bogatul și variatul fond de aur al marilor filozofi din antichitate (Seneca, Platon, Epicur, Cicero, Teofrast s.a.), al marilor scriitori Homer, Ovidiu, Virgil, Juvenal, precum și al mitologiei naționale, al propriilor experiențe de viață zbuciumată, D. Cantemir a plasmuit - pe calea parabolei, alegoriei, metaforei, simbolului, anecdotei chiar - o mulțime de principii generale referitoare la cele mai diverse laturi ale vieții și activității omului, ale realității și lumii înconjurătoare, ale Naturii și Universului (nu împărtășim ideea cum că absolut toate sentințele lui D. Cantemir ar fi de natură pur etică, pur morale și moralizatoare, căci unele din ele sunt și de natură ontologică, religioasă, psihologică etc., cum ar fi acestea: „Lumea este amăgitoare, lăcaș vremelnice al imperfecțiunii, „amăgelnică și trecătoare!”; „Sfârșitul și despărțirea de această viață, adică moartea, ne urmărește și ne vânezează mereu”; „Să nu cauți altă frumusețe sau altă lumină mai frumoasă și mai strălucitoare decât cea dumnezeiască”; „Viața și norocul omului sunt ca fumul”; „Omul împărat peste toate lucrurile lumii, însă toate în chip de zălog îi sunt date” - vezi: Dimitrie Cantemir. *Maxime*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2003).

Rod al unui dezvoltat și acut simț de observație, cugetările înțelepte ale lui D. Cantemir, cuprinse în aforisme, sunt concretizate și finalizate, de multe ori, într-o formă mai mult sau mai puțin concisă, plastică, asociativ-metaforică sau comparativă, neobișnuită, memorabilă „*Știința făclia adevărului este*”} „*Lumina mare pe cea mică întunecă*”; „Curat ascunsul inimii singur și e icoana, și oglinda-și este, în calea ce și cum de pururea se vede”; Vicleșugul, când în gând intra, ca șoarecele fișnește, iară când să descopere, că leul răcnește”; „Poftele lumești, ca sirenele, pe om adormindu-l, îl înecă”. Mark Twain susținea că legea de fier a aforismului este „*unminimum de cuvinte și un maximum de sens*”. Intuitiv, D. Cantemir cunoaște acest lucru, chiar dacă în multe cazuri sentințele lui sunt destul de întinse, de dezvoltate și greoi formulate, Oricum, pornind de la sine, el îi sfătuiește pe semenii săi să culeagă în permanență și de pretutindeni *înțelepciunile vieții*} “Precum albina culege miere din diferite flori așa omul trebuie de peste tot să culeagă sfaturi folositoare: încercându-le pe toate - luați ce-i bun”, în *Micul compendiu de logică generală* el tine să formuleze aforistic arta înțeleptului: „... *A învăța lucruri mari, dar a spune vorbe puține este cea mai nobilă artă a înțelepților*”, Pentru că, în altă parte, să precizeze: „Pentru dobândirea virtuților este necesară mai întâi înțelepciunea, adică acea aplecare a minții către lucrurile ce trebuie cunoscute după adevăr și drept judecată”.

În cazuri aparte, D. Cantemir, care avea simțul umorului și al ironiei, apela și la înțelepciunea cu poante hilare a anecdotelor (uneori țara perdeă). Așa e cazul cu *rămasul bărbatului cu trântitura muierilor*", care înseamnă izbânda și într- un caz și în altul: „Ieste

poveste ca vrând doua muieri să se trântescă dzicea, ori care s-a birui să facă voia bărbatului. Bărbatul îndată a sa găti începând, ele dzicea: ce te gătești? El răspunsă: Ori așa, ori așa, eu tot voi să dobândesc” [3].

Mai e de notat faptul că de la poetica și stilul sentențios al lui D. Cantemir multe punți există spre poetica și stilul lui I. Creangă, M. Sadoveanu, I. Druță ș.a.

Bibliografie

1. ANDREI P. (1997). *Filosofia valorii*. Iași: Polirom. 140 p.
2. BLAGA L. (1922). *Cultură și cunoștință*. Institutul de Arte Grafice Ardealul. 83 p.
3. CANTEMIR D. (1957). *Descrierea Moldovei*. Chișinău: Editura Cartea Moldovenească. 148 p.
4. GUSTI D. (1969) *Egoism și altruist*. În: Gusti D., Opere, vol. II București, Editura Academiei R.S.R. 314 p.
5. PÂRVAN V. (1981). *Scrieri*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
6. XENOPOL A. (1983). *Istoria Românilor din Dacia Traiană*. Iași. 668 p.

IMPORTANȚA ABILITĂȚILOR SOCIALE ÎN COMUNICAREA ASISTENȚILOR MEDICALI - DEMERS INVESTIGATIV

THE IMPORTANCE OF SOCIAL SKILLS IN THE COMMUNICATION OF MEDICAL ASSISTANTS - INVESTIGATIVE APPROACH

Slusar Adriana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-2535-8386>

Slusar Adriana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-0143-5586>

CZU: 316.77:614.253

Adnotare

Comunicarea și abilitățile sociale ale asistenților medicali reprezintă elemente esențiale în asigurarea unei îngrijiri medicale de calitate și în crearea unei experiențe pozitive pentru pacienți. În acest studiu, ne propunem să evaluăm nivelul de dezvoltare a abilităților sociale ale asistenților medicali și percepția lor asupra comunicării în cadrul interacțiunilor cu pacienții, folosind metoda anchetei tip chestionar online, în care au fost antrenați 104 asistenți medicali. Analiza datelor a relevat că cei mai mulți din respondenți au recunoscut importanța abilităților sociale în îngrijirea medicală și au exprimat dorința de a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare. Feedback-ul pacienților a fost identificat ca fiind o măsură eficientă pentru evaluarea eficacității formării în abilitățile sociale, sugerând că îmbunătățirea relației medic-pacient poate conduce la o mai mare satisfacție a pacienților și la o aderență crescută la tratament.

Cuvinte-cheie: abilități sociale, comunicare, asistenți medicali, chestionar.

Annotation

Communication and social skills of nurses are essential elements in ensuring quality care and creating a positive experience for patients. In this study, we aim to assess the level of development of nurses' social skills and their perception of communication in interactions with patients, using the online questionnaire survey method. Our sample included 104 nurses from various specialties and medical units. Analysis of the data revealed that most respondents recognized the importance of social skills in nursing and expressed a desire to improve their communication skills. Patient feedback has been identified as an effective measure for evaluating the effectiveness of social skills training, suggesting that improving the doctor-patient relationship may lead to greater patient satisfaction and increased adherence to treatment.

Keywords: social skills, communication, nurses, questionnaire.

Introducere. În domeniul asistenței medicale, comunicarea și abilitățile/competențele sociale ale personalului medical au un rol important în calitatea serviciilor furnizate și în experiența pacientului. Gresham, F. și Elliott S. prezintă o schemă de clasificare a abilităților sociale care evidențiază dificultățile în dobândirea sau manifestarea acestor abilități, inclusiv deficitul în autocontrol [3, p. 295]. În acest sens, noi ne concentrăm asupra organizării și desfășurării unei cercetări care vizează evaluarea abilităților sociale ale asistenților medicali, folosind metoda anchetei tip chestionar online. Lucrarea își propune să ofere o privire de ansamblu asupra procesului de organizare și desfășurare a cercetării, evidențiind importanța abilităților sociale în practica medicală și relevanța metodei anchetei tip chestionar online în evaluarea acestora. Analiza rezultatelor obținute va oferi insight-uri valoroase pentru îmbunătățirea comunicării și a relației medic-pacient în cadrul sistemului de sănătate.

Autorul Liviu Oprea, susține că procesul de comunicare în cadrul Relației Clinice Centrate pe Pacient (RCC) este influențat de cinci tipuri de comunicare: furnizarea de informații, căutarea de informații, stabilirea de parteneriate, construirea de rapoarte și comunicarea socio-emoțională. A evidențiat, de asemenea, dovezi care susțin eficacitatea acestor tipuri de comunicare în promovarea beneficiilor și a argumentat că, spre deosebire de modelele bioetice de luare a deciziilor medicale, procesul din cadrul RCC a fost identificat prin studii empirice care au demonstrat eficacitatea sa [4, p. 62]. În articolul științific al autorilor [6, p.104] s-a constatat că în proporție de 85%, rezultatele benefice ale tratamentului sunt atribuite relațiilor favorabile între medic și pacient, care sunt construite pe baza unei comunicări eficiente. Într-un alt studiu, autorii consideră că în prezent, comunicarea în domeniul medical reprezintă o provocare esențială pentru medici, fiind absolut necesară în practica de zi cu zi. Cu cât starea de sănătate a pacientului este mai gravă și cu cât prognosticul este mai nefavorabil, comunicarea devine din ce în ce mai dificilă. Îndrumarea medicilor în astfel de situații poate fi de un real ajutor. Cu toate acestea, rămâne necesitatea continuării cursurilor de specialitate în comunicarea medicală [5, p.100]. Autorii studiului [1, p.155] consideră că „între medic și pacient comunicarea eficientă reprezintă un pilon esențial în orice domeniu al asistenței medicale” și “canalele de comunicare se formează în rețele alcătuind sistemul de comunicare”[7, p.144]. Îmbunătățirea comunicării poate contribui la creșterea eficacității tratamentului, îmbunătățirea respectării acestuia de către pacient și, în final, la îmbunătățirea stării de sănătate a acestuia. De asemenea, este important să subliniem, că o comunicare slabă poate avea consecințe grave, inclusiv erori medicale și rezultate negative asupra sănătății pacientului. În plus, Gresham, F. și Elliott S. detaliază într-o schemă de clasificare a abilităților sociale dificultățile în dobândirea sau manifestarea acestor abilități, inclusiv deficitul în autocontrol [3, p. 295-298].

Material și metode: Organizarea și desfășurarea cercetării a inclus utilizarea metodei anchetei tip chestionar, care a constatat în completarea a 9 itemi cu mai multe variante de răspuns. Participanții au fost rugați să completeze chestionarul în mod voluntar și anonim, oferind astfel date pentru analiza și evaluarea aspectelor cercetate. Chestionarul a fost conceput în format electronic pentru a permite respondenților să răspundă ușor și convenabil. Acest format online a facilitat colectarea datelor și analiza ulterioară a rezultatelor. Variabile: Rolul abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali; Calitatea relației medic-pacient; Comunicarea eficientă privind experiența pacientului în îngrijirea medicală; Influența abilităților sociale; Eficacitatea formării în abilitățile sociale.

Ipoteza lucrării: Se presupune că investigând dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali, se poate identifica rolul acestor abilități și relația lor cu pacienții în cadrul procesului de îngrijire medicală.

Scopul evaluării constă în investigarea și înțelegerea rolului și importanței abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali, pentru a identifica moduri de îmbunătățire a calității serviciilor medicale.

Obiective: 1. Identificarea rolului abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali, 2. Evaluarea impactului abilităților sociale asupra experienței pacientului.3. Investigarea nevoilor și a perspectivelor asistenților medicali referitoare la dezvoltarea abilităților sociale.

Rezultate. Chestionarul utilizat în demersul cercetării noastre a fost conceput pentru a evalua mai multe aspecte legate de rolul abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali, calitatea relației medic-pacient, comunicarea eficientă privind experiența pacientului în îngrijirea medicală, influența abilităților sociale și eficacitatea formării în abilitățile sociale. Chestionarul a cuprins 9 itemi, fiecare având mai multe variante de răspuns, pentru a permite o evaluare cuprinzătoare a aspectelor cercetate. Interpretarea datelor obținute în urma cercetării asupra abilităților sociale ale asistenților medicali poate aduce o perspectivă asupra aspectelor care influențează comunicarea și relația medic-pacient în cadrul sistemului de sănătate.

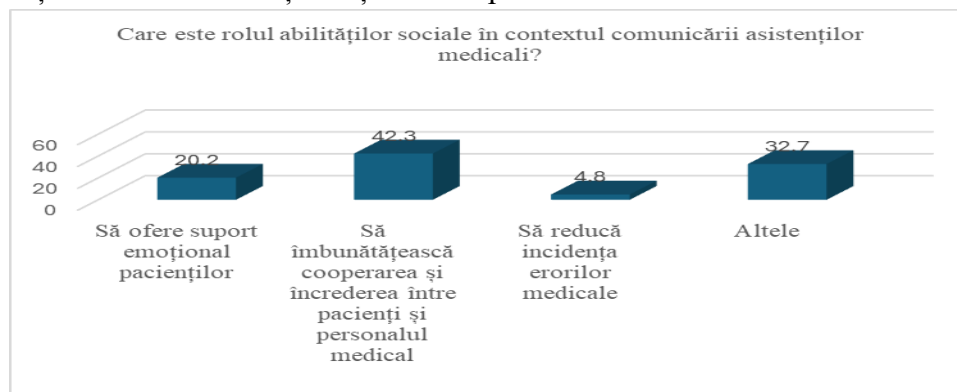


Fig. 1. Rolul abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali

Se poate observa în (Figura 1), că aproximativ 20.2% dintre respondenții consideră că suportul emoțional oferit de personalul medical este un aspect important al îngrijirii pacienților. Aceasta indică importanța acordată empatiei și susținerii din partea personalului medical în gestionarea aspectelor emoționale și psihologice asociate tratamentului și recuperării. Aproximativ 42.3% dintre respondenți consideră că îmbunătățirea cooperării și încrederii în relația cu personalul medical este un aspect fundamental al îngrijirii lor medicale. Se sugerează că o comunicare eficientă, respectuoasă și transparentă între pacienți și personalul medical poate contribui semnificativ la consolidarea acestei relații și la îmbunătățirea experienței lor în cadrul sistemului de sănătate. Doar 4.8% dintre respondenți consideră că reducerea incidenței erorilor medicale este un aspect major al îngrijirii lor medicale. Aproximativ 32.7% dintre respondenți atribuie importanță altor aspecte ale îngrijirii medicale, cum ar fi promovarea sănătății, respectarea drepturilor pacienților și conservarea resurselor medicale. Se subliniază diversitatea nevoilor și preocupărilor în ceea ce privește calitatea și eficiența serviciilor medicale.

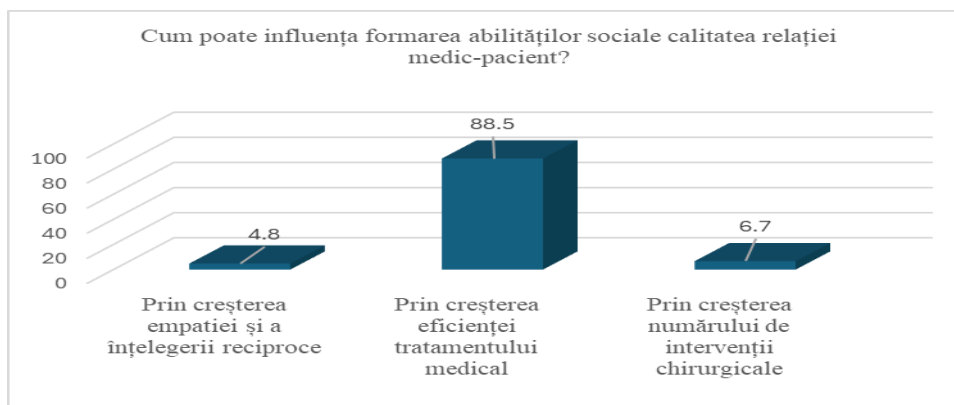


Fig. 2. Calitatea relației medic-pacient

Prin creșterea empatiei și a înțelegerii reciproce 4.8% au răspuns că dezvoltarea abilităților sociale, cum ar fi empatia și ascultarea activă, poate îmbunătăți înțelegerea reciprocă între medic și pacient. Prin punerea în practică a acestor abilități, medicul poate să își exprime mai bine empatia față de starea și nevoile pacientului, creând astfel o legătură mai puternică și mai înțelegătoare. Un procent semnificativ de 88.5% dintre respondenți consideră că formarea abilităților sociale poate îmbunătăți eficiența tratamentului medical. O comunicare deschisă și eficientă între medic și pacient poate duce la o înțelegere mai bună a afecțiunii, a planului de tratament și a așteptărilor, ceea ce poate conduce la o gestionare mai eficientă a bolii și la îmbunătățirea rezultatelor tratamentului. În ceea ce privește creșterea numărului de intervenții chirurgicale doar 6.7% au răspuns că formarea abilităților sociale poate contribui la creșterea încrederii pacientului în medic și, implicit, la creșterea probabilității de a accepta intervenții chirurgicale necesare. O relație bazată pe încredere și înțelegere reciprocă poate reduce anxietatea și îngrijorarea pacientului în legătură cu intervențiile chirurgicale, făcându-le mai dispus să le accepte atunci când este necesar.

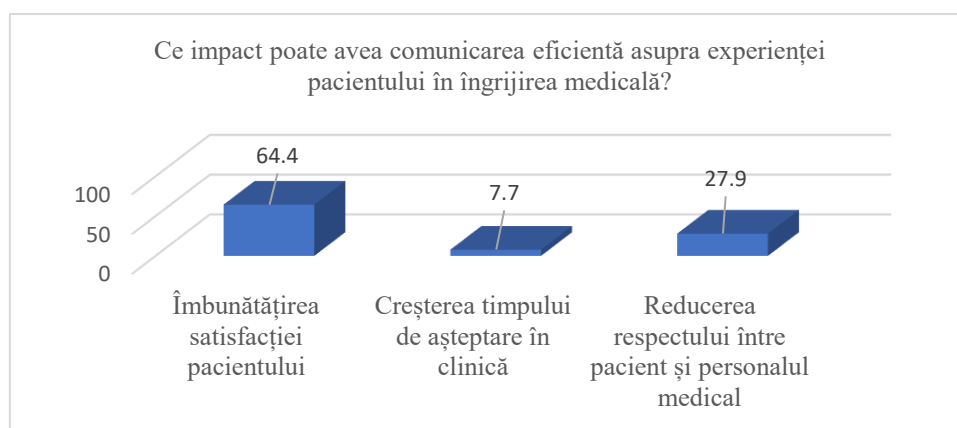


Fig. 3. Comunicarea eficientă privind experiența pacientului în îngrijirea medicală

În ceea ce privește îmbunătățirea satisfacției pacientului 64.4% de respondenți consideră că comunicarea eficientă între pacient și personalul medical poate duce la o îmbunătățire semnificativă a satisfacției pacientului. Prin explicarea clară a diagnosticului, a opțiunilor de tratament și a procedurilor medicale, precum și prin ascultarea atentă a preocupărilor și întrebărilor pacientului, se poate crea un mediu în care pacientul se simte înțeles, respectat și îngrijit, contribuind astfel la o experiență mai pozitivă în cadrul îngrijirii medicale. Creșterea timpului de așteptare în clinică 7.7% dintre respondenți consideră că comunicarea eficientă poate contribui, de asemenea, la o gestionare mai eficientă a timpului în clinică. Prin stabilirea unor proceduri de comunicare clare și prin gestionarea adecvată a programărilor și a fluxului de pacienți, personalul medical poate reduce timpul de așteptare al pacienților în clinică, ceea ce poate contribui la o experiență mai plăcută și mai eficientă pentru aceștia. Reducerea respectului între pacient și personalul medical 27.9% de respondenți consideră că comunicarea eficientă poate contribui la consolidarea respectului reciproc între pacient și personalul medical. Prin furnizarea unei comunicări deschise, respectuoase și transparente, se poate construi o relație bazată pe încredere și colaborare între pacient și personalul medical, evitând astfel posibilele conflicte sau neînțelegeri care ar putea afecta respectul reciproc.

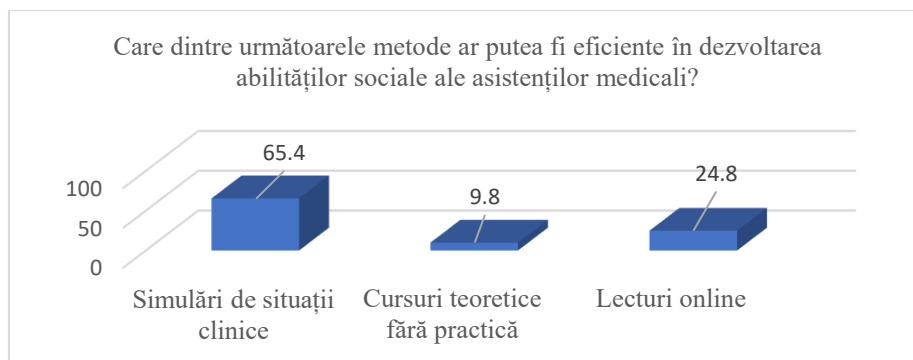


Fig. 4. Metode eficiente în dezvoltarea abilităților sociale

În ceea ce privesc simulările de situații clinice doar 65.4% dintre respondenți sugerează că această metodă este considerată eficientă în dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali. Acest rezultat arată că experiența practică și interactivă în simularea scenariilor reale din mediul clinic este valorizată ca metodă eficientă de învățare. 9.8% dintre respondenți sugerează că metoda- cursurile teoretice fără practică nu este considerată foarte eficientă în dezvoltarea abilităților sociale ale asistenților medicali. Aceasta poate indica faptul că învățarea exclusiv teoretică, fără aplicare practică sau interacțiune directă, nu oferă un cadru optim pentru dezvoltarea acestor abilități. Procentul moderat de 24,8% dintre respondenți sugerează că lecturile online poate fi considerată utilă în dezvoltarea abilităților sociale, dar nu la fel de eficientă ca simulările de situații clinice. Aceasta ar putea indica faptul că resursele online pot oferi cunoștințe teoretice și informații suplimentare, dar nu oferă experiența practică și interacțiunea directă necesară pentru dezvoltarea abilităților sociale.

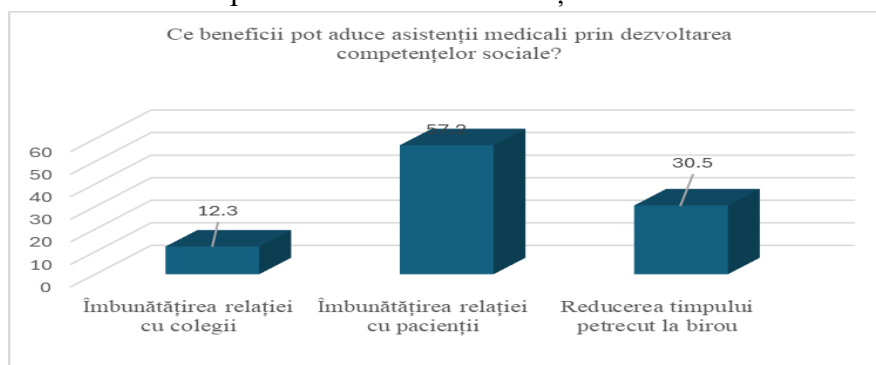


Fig. 5. Beneficii privind dezvoltarea competențelor sociale

Un procent de 57.2% dintre respondenți consideră că o competență socială dezvoltată poate îmbunătăți semnificativ relația asistenților medicali cu pacienții. Capacitatea de a comunica eficient, de a arăta empatie și de a construi încredere poate contribui la o interacțiune mai pozitivă și mai satisfăcătoare cu pacienții. În ceea ce privește îmbunătățirea relației cu colegii un procent 12.3% dintre respondenți consideră că dezvoltarea competențelor sociale poate contribui la consolidarea relațiilor între asistenții medicali și colegii lor de muncă. Abilitățile de comunicare și colaborare pot îmbunătăți eficiența echipei medicale și pot promova un mediu de lucru mai armonios și mai cooperant. Reducerea timpului petrecut la birou doar 30.5% dintre respondenți consideră că acest aspect este mai puțin menționat, deoarece dezvoltarea competențelor sociale poate, într-un fel, contribui la reducerea timpului petrecut la birou prin îmbunătățirea comunicării și a eficienței în gestionarea sarcinilor. O comunicare mai eficientă poate duce la rezolvarea mai rapidă a problemelor și la evitarea neînțelegerilor, ceea

ce poate conduce la o distribuție mai eficientă a muncii și, implicit, la o reducere a timpului petrecut la birou.

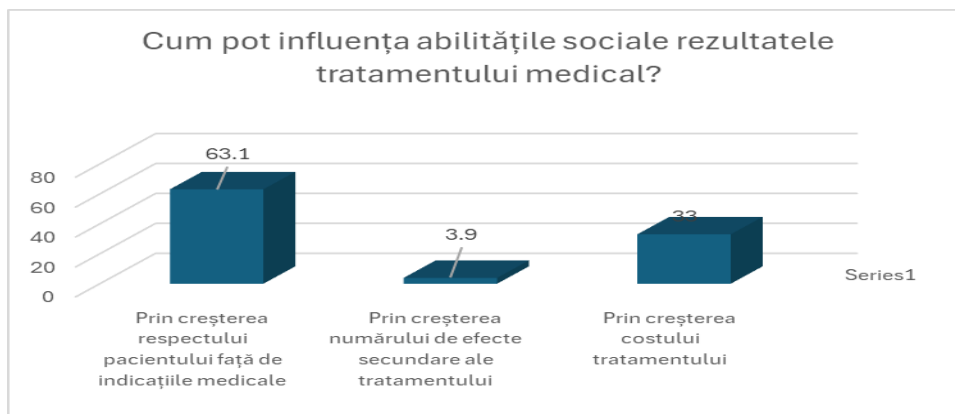


Fig. 6. Influența abilităților sociale

Prin creșterea respectului pacientului față de indicațiile medicale un procent de 63.1% dintre respondenți consideră că abilitățile sociale dezvoltate ale personalului medical pot contribui la stabilirea unei relații de încredere și respect reciproc între medic și pacient. Prin creșterea numărului de efecte secundare ale tratamentului doar 3.9% dintre respondenți consideră că este contraintuitiv, abilitățile sociale inadecvate ale personalului medical pot contribui la apariția unui număr mai mare de efecte secundare ale tratamentului. O comunicare deficitară sau o lipsă de empatie pot duce la neînțelegerea sau subestimarea preocupărilor și nevoilor pacientului, ceea ce poate afecta administrarea adecvată a tratamentului și poate crește probabilitatea apariției efectelor secundare. 33% dintre respondenți consideră că în unele cazuri, abilitățile sociale ale personalului medical pot influența costul tratamentului. O comunicare eficientă și o relație solidă medic-pacient pot duce la o înțelegere clară a opțiunilor de tratament și a planului de îngrijire, ceea ce poate reduce nevoia de proceduri sau intervenții costisitoare și poate contribui astfel la reducerea costurilor tratamentului.

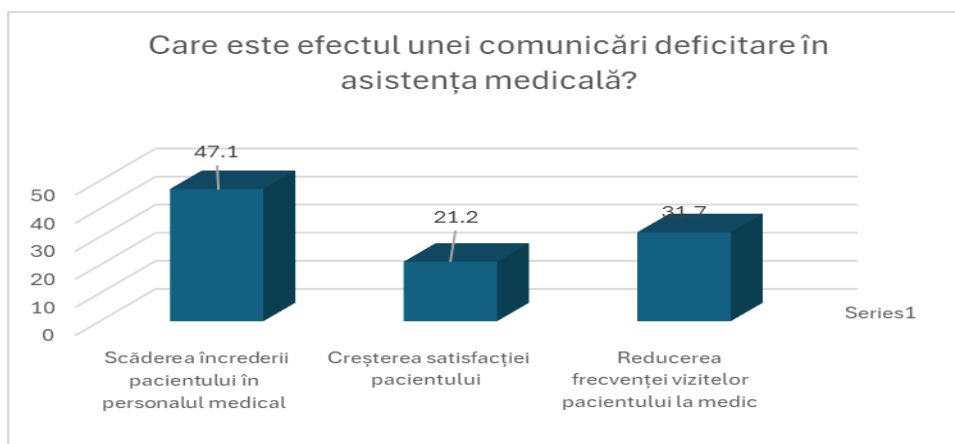


Fig. 7 Efectele comunicării deficitare

47.1% dintre respondenți consideră că o comunicare deficitară poate duce la neînțelegerea sau confuzia cu privire la diagnostic, tratament sau proceduri, ceea ce poate submina încrederea pacientului în competența și abilitățile personalului medical. În ceea ce privește reducerea frecvenței vizitelor pacientului la medic 31.7% de respondenți consideră că comunicarea este deficitară, pacientul poate simți că nu este ascultat sau că nu își poate exprima adecvat nevoile

și preocupările. Aceasta poate duce la evitarea sau reducerea frecvenței vizitelor la medic, ceea ce poate afecta negativ managementul sănătății și prevenirea bolilor. Un procent destul de mare 21.2% de respondenți, contrar așteptărilor, consideră că o comunicare deficitară poate duce uneori la o creștere a satisfacției pacientului. Acest lucru poate fi explicat de faptul că anumiți pacienți pot avea așteptări reduse sau pot considera că o comunicare incompletă sau superficială este suficientă.

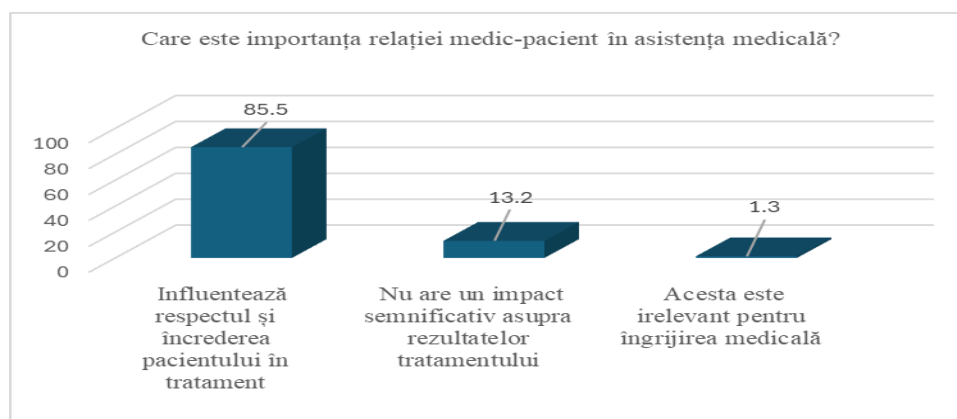


Fig.8. Importanța relației medic-pacient

Un procent 85.5% de respondenți consideră că o relație solidă și bazată pe încredere între medic și pacient poate influența pozitiv respectul și încrederea pacientului în tratamentul propus. Atunci când pacientul simte că este ascultat, înțeles și respectat de către medic, este mai probabil să fie cooperant și să adere la planul de tratament recomandat, ceea ce poate contribui la îmbunătățirea rezultatelor și a prognosticului medical. 13.2% dintre respondenți consideră că experiența clinică sugerează că relația dintre medic și pacient poate avea un impact semnificativ asupra rezultatelor tratamentului. O comunicare eficientă, o relație de încredere și respect reciproc pot contribui la o colaborare mai bună între medic și pacient, ceea ce poate îmbunătăți aderența la tratament și rezultatele acestuia, iar un procent de 1.3% de respondenți afirmă că este importantă relația dintre medic și pacient.

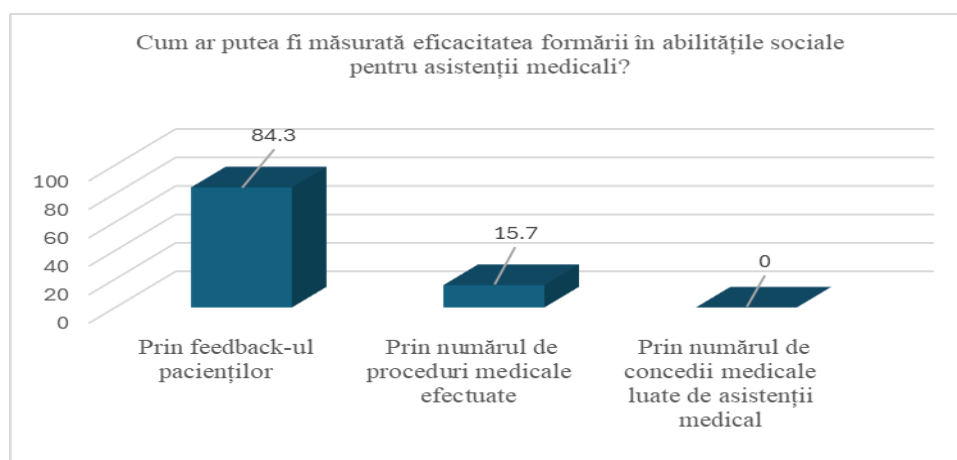


Fig. 9. Eficacitatea formării în abilitățile sociale

Prin feedback-ul pacienților doar 84.3% dintre respondenți consideră, că asistenții medicali pot fi evaluați prin intermediul feedback-ului direct oferit de pacienți în legătură cu

calitatea comunicării și a relației medic-pacient. Acest feedback poate fi colectat prin intermediul chestionarelor de satisfacție a pacienților, interviurilor sau sondajelor online, care pot evalua nivelul de empatie, respect, claritate și deschidere în comunicarea asistenților medicali. În ceea ce privește numărul de proceduri medicale efectuate doar 15.7% dintre respondenți consideră că acest aspect poate fi relevant în anumite contexte, el nu oferă o măsură directă a eficacității formării în abilități sociale. Numărul de proceduri medicale efectuate poate fi influențat de mai mulți factori, inclusiv de complexitatea cazurilor și de cerințele organizaționale, deci nu reflectă neapărat abilitățile sociale ale personalului medical. Prin numărul de concedii medicale luate de asistenții medicali un procent de 0% arată că acest indicator nu este relevant pentru măsurarea eficacității formării în abilități sociale. Concediile medicale pot fi luate din motive variate, cum ar fi probleme de sănătate personale sau stres profesional, și nu sunt neapărat legate de calitatea abilităților sociale ale asistenților medicali.

Concluzii:

1. Comunicarea eficientă și relația de încredere între medic și pacient sunt cruciale în asistența medicală. Aceste aspecte influențează direct respectul și încrederea pacientului în tratament, contribuind la îmbunătățirea aderenței la tratament și a rezultatelor acestuia.

2. Dezvoltarea abilităților sociale ale personalului medical poate aduce multiple beneficii, inclusiv îmbunătățirea relațiilor cu pacienții și colegii, reducerea frecvenței vizitelor pacientului la medic și o mai bună gestionare a costurilor tratamentului.

3. Metodele eficiente de dezvoltare a abilităților sociale includ simulările de situații clinice, care sunt considerate cele mai eficiente, urmate de resursele online. Cursurile teoretice fără practică sunt considerate mai puțin eficiente în acest sens.

4. Relația medic-pacient nu trebuie subestimată în asistența medicală, deoarece influențează puternic rezultatele tratamentului și experiența pacientului în sistemul de sănătate. O comunicare deficitară poate duce la scăderea încrederii pacientului și poate afecta aderența la tratament.

5. Îmbunătățirea abilităților sociale ale personalului medical și accentul pe o comunicare eficientă și empatică ar trebui să fie priorități în pregătirea și dezvoltarea profesională a asistenților medicali, în scopul de a asigura îngrijirea medicală de calitate și de a construi relații solide și de încredere cu pacienții.

6. Comunicarea eficientă între personalul medical și pacienți ar trebui să conducă la creșterea eficienței și a nivelului de înțelegere a tratamentului, ceea ce poate îmbunătăți conformitatea pacientului și, în unele situații, poate contribui la îmbunătățirea stării de sănătate a acestuia. Pe de altă parte, comunicarea slabă este adesea asociată cu erori medicale și rezultate negative pentru sănătate [2].

Bibliografie

1. FERDOHLEB, A.; OJOVANU, V. Particularități de comunicare medic-pacient în starea de urgență în sănătatea publică. *Revista de Științe ale Sănătății din Moldova*. 2022, vol. 29, nr. 3, p. 155. ISSN 2345-1467.
2. GRIGORESCU, S., GRIGORESCU, D., ROGOZEA, L., Communication in medicine – foundation of medical staff-patient relationship, J.M.B.nr.2-2014, e-ISSN: 2247-4706, pp.4-10
3. GRESHAM, F.M.; ELLIOTT, S.N. Evaluarea și clasificarea abilităților sociale ale copiilor: o revizuire a metodelor și problemelor. *School Psychology Review*. 1984, 13 (3), pp. 292–301.
4. OPREA, L., Un studiu analitic asupra relației medic-pacient (partea a II-a). *Revista Română de Bioetică*. 2009, vol. 7, nr. 3, pp. 53-64.
5. STĂNESCU, A.M.A., GRAJDEANU, I.V., BRATU, O.G., OLARIU, C., IANCU, M.A., CODREANU, I.F., DIACONU, C.C., Problems of doctor-patient communication in medical practice. Ways to approach the patient in complicated cases, *Revista Medicală Română – Volumul LXV, NR. 2, 2018;65(2)* DOI: 10.37897/RMJ.2018.2.4, pp.98-101
6. TATARU, D., ESANU, A., Effective communication between doctor and patient. In: *Cercetarea în biomedicină și sănătate: calitate, excelență și performanță*, Ed. 1, 20-22 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: 2021, ISBN 978-9975-82-223-7 (PDF), p. 104.
7. TĂNASĂ B., I., VIZITIU E., Eficacitatea comunicării a profesorului de educație fizică și sport în predarea jocurilor sportive, Conferința Științifică cu Participarea Internațională „Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern”, CZU 373.037.1:371.12+316.77, <https://orcid.org/0000-0002-7647-2907>, PDF (ibn.idsi.md),p-142-145_2

EXTENSIUNEA STRATEGIILOR SPECIFICE GÂNDIRII LATERALE ÎN FORMAREA ELEVULUI - INTERPRET AL TEXTULUI LITERAR

EXTENSION OF STRATEGIES SPECIFIC TO LATERAL THINKING IN THE FORMATION OF THE STUDENT- INTERPRETER OF THE LITERARY TEXT

Stanciu Carmen

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chişinău

<https://orcid.org/0000-0002-0601-4150>

Stanciu Carmen

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-0601-4150>

CZU: 37.025:159.955

Adnotare

Articolul vizează impactul strategiilor specifice formării gândirii laterale, utilizate în funcție de tipul de text, mai exact de modul în care este prezentat, respectiv de necesitatea unui cadru formal în care să punem în practică și instrumente specifice. Modalitatea cea mai eficientă de a dezvolta gândirea laterală este de a folosi cât mai multe instrumente ce au rolul de a obține același efect. Un mijloc ce are impact în înțelegerea mesajului unui text este și teatrul, respectiv dramatizarea ce reprezintă procesul prin care o operă epică este transformată în operă dramatică, dar pentru asta trebuie să aibă un mesaj clar, o acțiune intensă, putând să adapteze mesajul în funcție de ceea ce se dorește să se transmită. De altfel, scopul gândirii este acela de a culege informații în cel mai eficient mod cu putință, nevoia de a dezvolta gândirea laterală venind și din limitările comportamentului minții ca sistem de memorare care se autooptimizează. Tot în acest sens, am abordat și conceptul de metacogniție ce presupune cunoașterea și controlul proceselor cognitive de către elevi în urma învățării. Prin urmare, elevii pot organiza și modifica anumite sarcini în funcție de situația problemă, de modul în care este prezentată o situație problemă, un text, dezvoltând strategii noi de gândire.

Cuvinte-cheie: gândirea laterală, teatrul, dramatizarea, tehnici, metacogniție, textul literar.

Annotation

The article focuses on the impact of strategies specific to lateral thinking formation, used depending on the type of text, more precisely on the way it is presented, respectively the need for a formal framework in which to put into practice specific tools. The most effective way to develop lateral thinking is to use as many tools as possible to achieve the same effect. A means that has an impact in understanding the message of a text is also theater, respectively dramatization is the process by which an epic work is transformed into a dramatic work, but for this it must have a clear message, an intense action, being able to adapt the message according to what is intended to be transmitted. In fact, the purpose of thinking is to gather information in the most efficient way possible, the need to develop lateral thinking also coming from the limitations of the mind's behavior as a self-optimizing memory system. Also in this regard, we approached the concept of metacognition, which involves the knowledge and control of cognitive processes by students following learning. Therefore, students can organize and modify certain tasks according to the problem situation, how a problem situation is presented, a text, developing new thinking strategies.

Keywords: lateral thinking, theatre, dramatization, techniques, metacognition, literary text.

Introducere

Gândirea laterală „reprezintă un mod de a folosi mintea, un obicei și o atitudine ale minții” [1, p.16].

Scopul gândirii este acela de a culege informații în cel mai eficient mod cu putință, iar nevoia de a dezvolta gândirea laterală vine și din limitările comportamentului minții ca sistem

de memorare care se autooptimizează. Din cauza modului în care lucrează mintea pentru a realiza modele conceptuale fixe, nu putem folosi concret noile informații dobândite dacă nu avem la dispoziție anumite mijloace ce vizează restructurarea vechilor modele și actualizarea lor.

Am constatat pe parcursul cercetării că și dramatizarea, teatrul reprezintă o punte de legătură între elev și text, trecerea de la recepție la interpretare fiind realizată firesc în acest mod.

Teoria literaturii definește trei tipuri de opere literare: epice, lirice și dramatice. Textul dramatic cuprinde acele opere literare create pentru a fi interpretate pe scenă. Structural, operele dramatice sunt compuse din scene și acte, iar mai multe scene formează un tablou, un act. „Ca modalități de expunere, pentru a construi povestea, textul dramatic utilizează dialogul, monologul și tirada ce constă într-un discurs alert al unui personaj declamat direct celorlalte personaje, discurs în cadrul căruia își exprimă poziția morală sau emoțională față de ceva anume” [3, p.18].

Dramatizarea este procesul prin care o operă epică este transformată în operă dramatică, dar pentru asta trebuie să aibă un mesaj clar, o acțiune intensă, putând să adapteze mesajul în funcție de ceea ce dorește să transmită, putându-se folosi de elementele paraverbale specifice. De altfel, în cadrul auxiliarelor, sunt texte dramatice sau chiar narativ literare ce au susținut formarea gândirii laterale în rândul elevilor, fiind constant aplicate strategii specifice acestui demers în procesul instructiv-educativ. De exemplu, la clasa a V-a, am aplicat tehnici ale gândirii laterale pe baza textelor: „Vizită...” de I.L. Caragiale și „Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican; la clasa a VI-a pe „D-l Goe...” de I.L. Caragiale și pe „Un păianjen care se crede Spiderman” de Adina Popescu; la clasa a VII-a, pe „Cum e lumea” de Veronica D.Niculescu și pe „Vrem să vă dăruim câte o fereastră” de Veronica D.Niculescu, iar la clasa a VIII-a, pe „Take, Ianke și Cadâr” de Victor Ion Popa, „Fahrenheit 451” de Ray Bradbury și „Platanos” de Doina Ruști, dar și pe alte texte din lectura suplimentară, printre care „Matilda” de Roald Dahl. În cadrul ultimului text, le-am solicitat copiilor:

- punerea în scenă a textului adaptat sau lectura acestuia;
- găsirea unei probleme sau a unui cuvânt-cheie ce ar putea reprezenta o problemă;
- identificarea unor analogii.

Copiii au primit două cuvinte-cheie: bibliotecă și lectură. Pornind de la acestea, ei au oferit răspunsuri foarte diferite, cum ar fi: loc liniștit, clădire cu cărți, loc relaxant, magazin de comori, copilarie, loc în care timpul se oprește, Vrem să vă dăruim câte o fereastră, Platanos, magia cărților, cursa cărților, imaginație etc.

- introducerea acestor analogii în cadrul unor tipuri de texte;
- rezolvarea unui joc care are în vedere omisiunea, lipsa sau înlocuirea unor structuri sau cuvinte. Linkul jocului de pe wordwall: <https://wordwall.net/resource/63307322>

Tehnicile aplicate au fost:

- Analogia: o povestire sau o situație simplă ce poate fi comparată cu altceva. Problema vizată este pusă în legătură cu o problemă analoagă, după care analogia se construiește pe propria linie argumentativă. În fiecare stadiu al elaborării ei, transferăm rezultatul asupra problemei inițiale.

- Generare de alternative prin omitere sau informații suplimentare: pentru a veni în sprijinul elevilor ce vor susține examenul de Evaluare Națională, le-am propus să realizeze texte diverse (scrisoare, pagină de jurnal, întâmplare etc), în care să introducă 2 din analogiile menționate.

De asemenea, având în vedere unul din subiectele din cadrul modelelor pentru Evaluarea Națională, le-am solicitat să observe omisiunile, adăugările sau înlocuirile din textul adaptat, ce a fost pus în scenă de elevi din clasa a VI-a, față de cel scris de Roald Dahl care a fost citit.

De altfel, tot pentru a-i sprijini în obținerea unui progres la Evaluarea Națională, le-am adaptat itemii la subiectele regăsite și în programa specifică acestei trepte din evoluția lor. Au rezolvat cerințele fiind împărțiți în echipe. Un astfel de item a fost: „Redactează o scrisoare, de minimum 150 de cuvinte, adresată Matildei, în care să-i mulțumești pentru lecția de viață oferită când v-ați întâlnit la bibliotecă, inserând în mesaj cel puțin o secvență explicativă, una descriptivă și două analogii privind conceptul *bibliotecă*. Data redactării scrisorii este 14.11.2023, iar numele tău este George/Georgiana Enescu”. O altă echipă a avut de rezolvat un alt item: „Scrie o notă de jurnal, de cel puțin 150 de cuvinte, în care să relatezi o întâmplare petrecută în bibliotecă, în compania Matildei, incluzând o secvență explicativă, una descriptivă și două analogii privind conceptul *bibliotecă*. Data redactării jurnalului este de 14.11.2023”. În plus, pentru că trebuie să îmbrățișăm schimbările cu optimism, prin puterea exemplului, venindu-le în ajutor astfel elevilor, am vizat și schimbările din DOOM3. Am aplicat tehnici din sfera gândirii laterale, astfel punând în scenă textul narativ literar „D-I Goe...”, de I.L. Caragiale, prin tehnica resemnificării, personajul principal având rolul unui elev premiant de această dată, fiind pasionat de schimbări, implicit de cele din DOOM3.

Am recurs în acest demers și la jurnalele metacognitive pe care le dezbate și Vasile Fluerăș în cartea „Gândirea laterală și scrisul creativ”, aflând că „metacogniția este un instrument cognitiv de organizare, planificare și structurare a procesului intelectual care permite adaptarea și reglarea-autoreglarea activității cognitive, sporind eficacitatea acesteia, grație elaborării metacunoștințelor” [2, p.75]. Este menționat, de altfel, că aceste metacunoștințe reprezintă instrumente metacognitive ce dezvoltă cunoștințele. Cele referitoare la sarcini presupun un efort cognitiv, iar cele pe strategii vizează un efort integrat. În anul 1991, Costa precizează că este o abilitate umană în care omul este conștient de gândirea personală și de capacitatea de a rezolva situații problemă.

În acest sens, aș menționa cursul „Educație pentru Democrație Europeană”, ce are un capitol numit „Teatrul educațional” și care vizează diverse jocuri de rol, pe anumite teme. S-au abordat subiecte ca „teatrul social”, aflând că se aplică în funcție de nevoile comunității, de situațiile problemă pe care le identificăm în jurul nostru, fiind un mod de a le conștientiza. Prin urmare, se poate forma gândirea laterală, nu doar prin interpretarea scenică a unor texte și ulterior prin aplicarea de tehnici specifice gândirii laterale, ci și prin rezolvarea unor tipuri de probleme, utilizând, de exemplu, tehnica „Generarea de alternative prin formularea enunțului problemei” pornind întotdeauna de la ipoteza că există granițe care ușurează rezolvarea problemei, mai ales că teatrul social are ca obiective: a) Sensibilizarea opiniei publice sau creșterea nivelului de conștientizare în legătură cu o anumită situație din comunitate; b) Prezentarea de alternative pentru abordarea unei situații, contexte de lucru pentru specialiști, în care pot explora diversitatea modurilor de a aborda o problemă; c) Vindecarea rănilor sau a barierelor psihologice sau emoționale și găsirea de soluții.

În educație, conceptul de metacogniție presupune cunoașterea și controlul proceselor cognitive de către elevi în urma învățării. Prin urmare, elevii pot organiza și modifica anumite sarcini în funcție de situația problemă, dezvoltând strategii noi de gândire.

În urma cercetărilor întreprinse de Ann L. Brown și de Annemarie S. Palincsar în anul 1987, elevii care nu pot rezolva probleme nu dețin spontaneitatea și flexibilitate în planificare și monitorizare. În 1995, Jaroslav Seifert menționează că motivul ar fi neînțelegerea strategiilor utile în aplicabilitate sau înțelegerea acestora, dar lipsindu-le dorința de a aplica, luându-se în calcul inclusiv incompetența. În plus, se concluzionează că un profesor își poate da seama de anumite deficiențe prin modul în care elevii își corectează dificultățile întâmpinate.

O perspectivă metacognitivă asupra predării poate presupune creșterea capacității elevului de a înțelege cerințele sarcinii, predarea strategiilor necesare și modul de aplicabilitate al lor. Predarea gândirii în școală, așa cum sugera și Edward de Bono, devine mai mult decât necesară. Ori, o gândire bună este esențială pentru a rezolva probleme, pentru a lua decizii, pentru a face față schimbărilor - toate fiind importante pentru supraviețuire și pentru succes în lumea de azi, spune prof. doctor Constantin Șchiopu [4, p.25].

Revenind la conceptual de metacogniție, acesta are un rol important inclusiv în dezvoltarea capacității de autoevaluare, ce se poate forma și dezvolta prin activitățile individuale și de grup. Cercetările au demonstrat chiar că abilitățile metacognitive pot fi predate prin transmiterea strategiilor de învățare de către cadrul didactic.

Pentru a obține rezultate deosebite în procesul didactic, le-am putea oferi elevilor oportunitatea de a alege strategiile ce-i inspiră, susținând înțelegerea procesului pe care-l organizează. Tot în cadrul acestui demers, elevul își poate construi sau îmbunătăți propriul stil de învățare ce vizează modul specific de gândire și de rezolvare de probleme. Stilul cognitiv și cel de învățare au multiple asemănări, de aici rezultând și Teoria Învățării Experimentale ce presupune etapele: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă, mai exact o practică permanent în procesul instructiv-educativ.

Metacogniția la ore se poate concretiza prin dialogul cu elevii privind înțelegerea cognitivă, analiza diverselor interpretări ale elevilor în sarcinile de rezolvare de probleme prin discutarea etapelor parcurse în acest sens, deci chiar prin punerea în scenă în propriul mod al textelor, în funcție de filtrul propriu de înțelegere.

Este din ce în ce mai evident că realizarea și perfecționarea metacogniției în rândul copiilor reprezintă un demers important, deoarece „dacă putem să aducem procesul gândirii și învățării la un nivel conștient și să ajutăm elevii să devină flexibili, vom facilita realizarea controlului de către elevi asupra organizării proprii învățări”, după cum a menționat Fisher în 1998, fiind stipulat și de Vasile Flueraș [2, p.78].

Se accentuează ideea necesității de jurnale metacognitive în cadrul cărora elevii pot schița detalii despre propria activitate cognitivă și despre procesul gândirii reflexive. Prin urmare, se atinge controlul cognitiv, implicit prin strategiile pe care elevul le deține în rezolvarea de probleme. Se punctează și stabilirea pasului următor, adaptarea, respectiv dezvoltarea eficacității acțiunilor, precum și evaluarea propriilor strategii de învățare, implicit prin interpretarea scenică. Astfel deprinderile de gândit se pot transfera și în alte contexte, nu doar în cele din timpul orelor, acțiuni cu care sunt obișnuiți.

În plus, dacă nu întâmpină blocaje, obstacole, gândirea și acțiunea se derulează firesc, creierul funcționând pentru a transforma acțiunile în rutină.

Astfel ne formăm modele de gândire și de comportament și ulterior le utilizăm, iar atitudinile creative au un rol important în acest demers, iar un exemplu ar fi „pauza creativă”.

De exemplu, am pus în scenă textul „Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, apoi le-am propus elevilor să facă o pauză și să-și focalizeze atenția pe un singur aspect, pe un moment, un personaj, o situație. Ulterior, i-am întrebat care este motivul concentrării pe acel aspect.

Din 21 de elevi, 9 au oferit același răspuns și anume că momentul în care Montag s-a întâlnit cu Clarisse McClellan este cel care le-a atras atenția, deoarece este elementul cheie ce determină schimbarea, fiind chiar întrebați dacă Montag s-ar mai fi schimbat fără intervenția fetei, iar toți au răspuns că nu. Doi elevi au răspuns că relația dintre Montag și soția sa le-a atras atenția, deoarece doar un pas făcut de Montag și Mildred, soția sa, l-a și denunțat, ceea ce demonstrează că totul era doar de fațadă, nu o lume reală, cu trăiri naturale, ei fiind doar niște roboți din cauza lipsei de memorie, respectiv din cauza distrugerii cărților. Alți 4 copii au spus că Beatty le-ar fi atras atenția, deoarece știa tot ce se întâmplă și a anticipat ceea ce avea să facă Montag, avertizându-l. Alți 3 copii au menționat că le-a atras atenția faptul că pompierii în acest text fac exact invers față de ceea ce se întâmplă în lumea de astăzi. Trei copii au menționat că nu au înțeles mesajul, din păcate. Solicitându-le, tuturor celor care au menționat o situație pe care s-au focusat, dacă ceea ce le-a atras atenția ar schimba firul poveștii, toți au menționat că da, iar în acest sens, le-am spus să scoată acel element identificat de ei ca fiind un moment declanșator sau care le-a atras atenția ca fiind cel mai important și să redea firul narativ ca și cum nu ar fi fost: realizează o continuare a textului, eliminând situația/ secvența ce ți-a atras atenția.

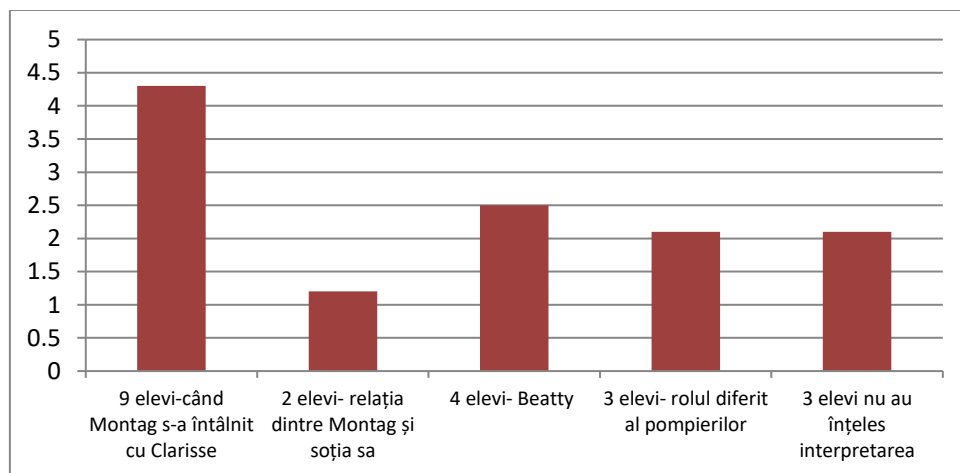


Fig. 1. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Pauza creativă”

Deci, prin aplicarea tehnicii alternative, se vizează interpretarea textului narativ „Fahrenheit 451” de Ray Bradbury. De exemplu, având în vedere scena în care Montag se întâlnește cu o fată pe nume Clarisse care-i determină schimbarea, amintindu-i ce este mai important în viață și întrebându-l dacă e fericit, răspundeți la întrebarea: Ce s-ar fi întâmplat dacă această fată nu apărea?

Un item asemănător celui de mai sus a fost: redați firul narativ, în 20-25 de rânduri, având în vedere noua situație prezentată. O altă sarcină a vizat: atribuiți-i soției lui Montag însușiri ca: docilă, iubitoare, încrezătoare în soțul său etc, apoi răspundeți la întrebarea. Cum credeți că ar fi stat lucrurile dacă soția lui Montag nu lua decizia de a-l preda lui Betty? Ce atitudine credeți că ar fi luat Montag? Răspundeți argumentat!

Prin tehnica „Concentrarea atenției”, se urmărește și interpretarea textului-suport „Tezeu și Minotaurul” în urma punerii în scenă de către elevi.

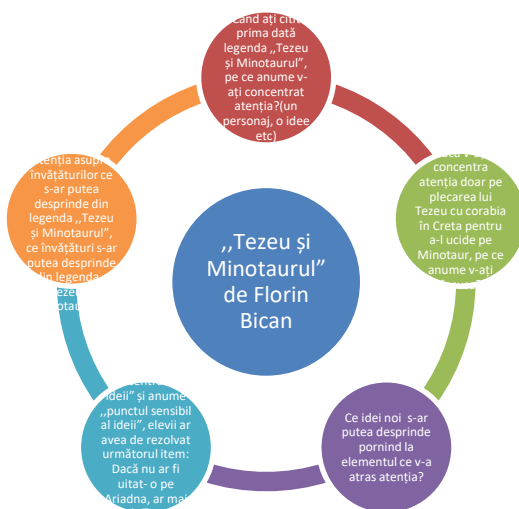


Fig. 2. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Concentrarea atenției”

Întrebările au fost:

1. Când ați umărit prima dată legenda „Tezeu și Minotaurul”, pe ce anume v-ați concentrat atenția? (un personaj, o idee etc)

2. Ce idei noi s-ar putea desprinde pornind la elementul ce v-a atras atenția?

Un răspuns oferit: Dacă Dedal ar fi luat decizia de a-l trimite la oameni învățați pe Minotaur, pentru a-l determina să se hrănească cu mâncare gătită, nu ar mai fi murit niciun om.

3. Dacă v-ați concentra atenția asupra învățăturilor ce s-ar putea desprinde din legenda „Tezeu și Minotaurul”, ce învățături s-ar putea desprinde din legenda „Tezeu și Minotaurul”?

4. Dacă v-ați concentra atenția doar pe plecarea lui Tezeu cu corabia în Creta pentru a-l ucide pe Minotaur, pe ce anume v-ați focusa?

5. În plus, urmărind „ocazii de concentrare a ideii” și anume „punctul sensibil al ideii”, elevii ar avea de rezolvat următorul item: Dacă nu ar fi uitat- o pe Ariadna, ar mai fi omis Tezeu să schimbe pânza neagră?

Prin tehnica „Contestarea”, ce este o provocare a judecății, se arată că un lucru este greșit pentru a putea decide ulterior îmbunătățirea sau schimbarea modului în care este făcut, reprezentând tot o modalitate de interpretare a legendei „Tezeu și Minotaurul”: răspundeți, în 7-10 rânduri, la întrebarea: Cum ar fi trebuit să se procedeze cu Minotaurul pentru a nu fi ucis, dar și pentru a nu fi nevoie să fie constrâns regele Atenei să plătească tribute fete și băieți pentru a hrăni monstrul?

Rolul punerii în scenă a textelor în interpretarea, respectiv înțelegerea mesajului și aplicarea tehnicilor specifice acestui demers a fost descoperit inclusiv la Conferința „Teatrul în educație”, ce a fost în colaborare cu Inspectoratul Școlar Județean și cu Casa Corpului Didactic din județ, fiind urmată de ateliere de formare organizate. S-au pus în aplicare strategii diverse ce au avut un rol determinant în stimularea gândirii elevilor și în găsirea de soluții în rezolvarea situațiilor- problemă. În operaționalizarea acestora, am avut și auxiliarul numit „Sus cortina...pentru viață!”, completat cu denumirea „Pedagogie teatrală- jocuri și exerciții”, de Sylvia Rotter și Dr. Brigitte Sindelar.

Concluzie

Prin urmare, atât prin interpretarea textelor ce pot fi puse în scenă, cât și prin lectura acestora, gândirea laterală reprezintă un segment stringent al gândirii și este necesară în procesul didactic, iar utilizând constant tehnici specifice se va atinge acest demers. În acest sens, trebuie depășiți pașii privind conștientizarea și să se urmărească trecerea la practicarea efectivă a gândirii laterale.

Bibliografie

1. DE BONO, E. Gândirea laterală. București: Curtea Veche, 2018, p. 20.
2. FLUERAȘ, V. Gândirea laterală și scrisul creativ. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008, p. 75-78.
3. GRIGORAȘ, D. Teatru în școală ta, ghid pentru cadrele didactice. Bacău: Ed. Panta Rhei, 2019, p. 18.
4. ȘCHIOPU, C. Opera literară: receptare și interpretare. Chișinău, 2022, p.25.

DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTULUI DE COMUNICARE DIN PERSPECTIVA MAI MULTOR ȘTIINȚE SOCIOUMANE

DEFINING AND ANALYZING THE CONCEPT OF COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF SEVERAL SOCIAL SCIENCES

Stroescu Daniela-Iulia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-6878-7004>

Stroescu Daniela-Iulia

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-6878-7004>

CZU: 316.77

Adnotare

Articolul include repere teoretice privind definirea și analiza conceptului de comunicare din perspectiva mai multor științe socioumane (psihologie, pedagogie, psihopedagogie specială, sociologie). Sunt evidențiate modele teoretice cu aplicabilitate în psihopedagogia specială. Contribuția este importantă prin raportarea efectelor la particularitățile comunicării specifice copiilor cu TSA. Evoluția problematicii este analizată la nivel de teorie *pedagogică* a instruirii și a curriculumului și la nivel de teorii *psihologice* ale învățării care pot fi valorificate în domeniul psihopedagogiei tulburărilor din spectrul autist.

Orice comunicare umană se produce cu scop (Joseph A. De Vito, 1988) urmărind *decoperirea personală* (aflarea unor lucruri despre noi și alții); *să ne descoperim și să ne evaluăm* (prin comunicare socială); *descoperirea lumii externe* (printr-o bună înțelegere a realității înconjurătoare și a evenimentelor); *stabilirea relațiilor cu sens* (menținerea unor relații strânse cu alte persoane); *schimbarea atitudinii și a comportamentului* (în special prin canale mediatice); *joc și distracții* (ca mijloc de comunicare prin care oamenii râd, glumesc, se distrează, exprimă sentimente). Pentru eficiența comunicării este nevoie de transmiterea clară a mesajelor, receptarea și înțelegerea nevicată a mesajului.

Definițiile autorilor acordate comunicării sunt convenabile gândirii proprii și domeniului științific reprezentat, comunicarea rămânând un domeniu complex, insuficient definit și la intersecția mai multor discipline socioumane.

Cuvinte-cheie: interacțiune, comunicare, niveluri, complexitate, strategii.

Annotation

The article includes theoretical benchmarks regarding the definition and analysis of the concept of communication from the perspective of several socio-human sciences (psychology, pedagogy, special psychopedagogy, sociology). Theoretical models with applicability in special psychopedagogy are highlighted. The contribution is important by relating the effects to the particularities of communication specific to children with ASD. The evolution of the problem is analyzed at the level of pedagogical theory of training and curriculum and at the level of psychological theories of learning that can be exploited in the field of psychopedagogy of autism spectrum disorders.

All human communication occurs with a purpose (Joseph A. De Vito, 1988) aiming at personal discovery (finding out things about ourselves and others); to discover and evaluate ourselves (through social communication); discovery of the external world (through a good understanding of the surrounding reality and events); establishing meaningful relationships (maintaining close relationships with other people); attitude and behavior change (especially through media channels); play and entertainment (as a means of communication through which people laugh, joke, have fun, express feelings). Effective communication requires the clear transmission of messages, the correct reception and understanding of the message.

The authors' definitions given to communication are convenient to their own thinking and the scientific field represented, communication remaining a complex field, insufficiently defined and at the intersection of several socio-human disciplines.

Keywords: interaction, communication, levels, complexity, strategies.

Argument. Ne propunem abordarea unor repere teoretice privind definirea și analiza conceptului de comunicare din perspectiva mai multor științe socioumane (psihologie, pedagogie, psihopedagogie specială, sociologie). **Scopul** articolului este să evidențiem unele modele teoretice care au aplicabilitate în psihopedagogia specială, contribuția fiind importantă prin raportarea efectelor la particularitățile comunicării specifice copiilor cu TSA. Abordăm evoluția problematicei la nivel de teorie *pedagogică* a instruirii și a curriculumului, precum și la nivel de teorii *psihologice* ale învățării, valorificându-le în domeniul psihopedagogiei tulburărilor din spectrul autist. Din perspectiva istoricului și al definirii conceptului, amintim că acest cuvânt a intrat în vocabularul uzual mai întâi, cu **sens cultural**, **sensul laic** și **polisemantic** intrând ulterior în vocabular.

În Antichitate, primul model al sistemului de comunicare a fost elaborat de romani în jurul anului 100 Î.Hr. Acesta definea *în ce fel era organizată existența ființei umane și care erau modurile de stabilire a raporturilor interumane*. Până în prezent, conceptul și-a păstrat înțelesul și conotația inițială deși, „După antichitatea greco-romană a urmat o stagnare, ca, mai apoi, *teoriile, tehnicile și practicile* comunicării să revină treptat în centrul atenției” [12]. Ulterior s-a constatat că apariția *teoriei comunicării* (care implică cuvântul rostit, scris, tipărit, electronic) a marcat o deosebită ascensiune și evoluție a proceselor și tehnologiilor comunicaționale. Totuși, comunicarea a rămas un concept complex și esențial ființei umane, fiind abordat cu mare atenție de specialiștii din diferite domenii ale științelor socioumane (și nu numai). Cu toate acestea, continuă să rămână insuficient cunoscut. *De ce?* Pentru că, din punct de vedere psihologic, acest act care îndeplinește nevoia de interacțiune umană are un caracter complex și permanent se descoperă noi detalii, fațete și aspecte ale conceptului. Tocmai acest fapt generează controverse în rândul specialiștilor ce nu au ajuns la consensul definirii și explicitării conceptului. În lucrarea *Comunicarea eficientă* (2004), autorul Ovidiu-Ioan Pânișoară, afirma că, printre cele mai mari probleme cu care se confruntă teoriile care încearcă să explice fenomenul comunicațional, se numără și „dificultatea de a identifica teorii <<pure>> ale comunicării” [8, p. 23]. Aria acestora cuprinde teorii explicative oferite de domenii de cercetare (pedagogie, psihologie, sociologie, lingvistică, matematică și altele) în centrul cărora se poziționează definirea conceptului și înțelegerea procesului, aspect cu consecințe limitative asupra definițiilor și a modelelor comunicării. Prin comunicare nu trebuie să înțelegem numai procesul de transmitere a informațiilor ci, se impun mai multe aspecte: *complexitatea procesului, influențele contextuale, cultura, semnele, subiectivitatea*, toate analizate cu prudență și în profunzime. De aceea, suntem de părere că, înțelegerea corectă a teoriilor comunicării are un rol important în relațiile de construire a conexiunilor umane autentice. Asupra cercetării și teoretizării comunicării, Rober Craig atrage atenția privind existența unei tradiții privind unele *asemănări* de conținut și a unor *diferențe* de abordare a domeniului, dintre care amintim: **Teoria Reticientă** sau **Teoria Retorică** pe care Aritotel a considerat-o << *arta practică a discursului* >>, adică, eficiența limbajului și a tehnicilor de comunicare pentru a *informa, influența și convinge*, cu rol de *transmitere, persuasiune și impact*; **Teoria Semiotică**, ca *proces de mediere intersubiectivă* a comunicării cu ajutorul semnelor; **Teoria fenomenologică** reprezentând *teoretizarea experienței diferenței și a dialogului*; **Teoria cibernetică** care teoretizează comunicarea ca fiind doar un *proces informațional*; **Teoria socio-psihologică**, ca

proces al *expresiei, influenței și interacțiunii*; **Teoria socio-culturală**, ca proces simbolic de *producere și reproducere a unor modele socioculturale*; **Teoria critică** care se referă la *prezența comunicării autentice numai în procesul reflexiei discursive*. Teoriile comunicării oferă o paletă variată de teorii și, considerăm oportun să reflectăm asupra celor care își aduc contribuția în domeniul psihopedagogiei speciale și, cu precădere asupra comunicării persoanelor cu tulburări din spectrul autist. De exemplu, prin caracteristicile definitorii pe care le are **Teoria informației** (sau **Teoria matematică asupra comunicării**), aceasta face posibilă utilizarea *sigură și rapidă* a mijloacelor prin care informația utilizează cu eficiență maximă toate canalele de comunicare, contribuția teoriei fiind importantă pentru modul de înțelegere și conceptualizare a procesului de comunicare. Shannon caracterizează fenomenul comunicării ca fiind „reproducerea într-un punct dat, în mod exact sau aproximativ, a unui mesaj selecționat într-un alt punct” (Mattelart, A; Mattelart, M., 2001, op.cit. Pânișoară, 2004.) [8, p. 25]. Această teorie ridică mai multe probleme, toate plasate pe trei **niveluri**: *probleme tehnice* (care încearcă să justifice dacă simbolurile comunicării pot fi transmise cu acuratețe); *probleme semantice* (care încearcă să explice cât de fidel este înțelesul transmis de simbol); *probleme de eficiență* (axate pe eficiența înțelesului recepționat și modul de influențare a comportamentului în direcția dorită). Teoria oferă numai răspunsul la o problemă tehnică și nu determină aria de influență a modelului. Este doar o limită a teoriei deoarece conține și elemente importante pentru aria cercetărilor în domeniul comunicării. Ne referim la Berger (1987) care a implementat **Teoria reducerii incertitudinii** demonstrând că, prin comunicare eficientă se pot reduce incertitudinile (informaționale, de relaționare etc.) și se poate construi un mediu mai predictibil pentru situația comunicată.

Teoria cibernetică aparține lui Norbert Wiener și este axată pe dezvoltarea unei științe a comunicării valabilă în egală măsură, omului și mașinii. Teoria abordează comunicarea din perspectiva dinamicii și a relaționării variate ce permite adaptarea la schimbare a sistemului plasat în direcția procedurilor de control (cu accent pe obținerea feedbackului la schimbare).

Colegiul invizibil denumit **Școala de la Palo Alto** a implicat în studiul comunicării specialiști din multe domenii de activitate. În opinia cercetătorului Ives Winkin „Complexitatea celei mai mărunte situații de interacțiune este atât de mare, încât ar fi zadarnic să vrem s-o reducem la două sau mai multe variabile care să funcționeze linear. Cercetarea în comunicare trebuie concepută în termeni de niveluri de complexitate, de contexte multiple și de sisteme circulare” [7, p. 51]. În aceeași școală de gândire, Jean Lohisse a teoretizat comunicarea dintr-o altă perspectivă, conform căreia: „Dacă admitem că, în cadrul unei interacțiuni, orice comportament are valoare de mesaj, adică reprezintă o comunicare, reiese că, vrem, nu vrem, nu putem să nu comunicăm. Activitate sau inactivitate, vorbă sau tăcere, totul are valoare de mesaj” [6, p. 136].

Teoriile structurale aparțin școlii lingvistice la inițiativa cercetătorului Ferdinand de Saussure care, a propus o inedită extindere a studiului comunicării făcând trimitere la alte domenii umaniste de cercetare (de exemplu: antropologia, istoria și altele). Intenția autorului era să dezvolte o nouă știință, general-valabilă pentru toate limbajele (și să includă *toate semnele sociale*) fiind convins că „Se poate concepe o știință care studiază viața semnelor în sânul vieții sociale [...]. Ea ne va învăța în ce constau semnele și ce legi le conduc” [7, pp. 51-66], ca „știință care studiază funcțiile semnelor întrebuințate în cadrul vieții sociale” [11], referindu-se, la *semiologie*.

Structuralismul este marcat de viziunea și concepția lui Claude Lévi-Strauss care vede comunicarea ca un set de reguli preexistente, însușite de ființa umană în anumite momente și conjuncturi ale existenței sale. Viziunea, concepția și abordarea comunicării au fost puternic influențate de lingvistul rus Roman Jakobson, convins că, la nivelul oricărei scheme de comunicare există șase elemente constitutive de funcționare a limbajului: 1) *funcția expresivă* (centrată pe emițător și axată pe exprimarea atitudinii privind ceea ce se exprimă); 2) *funcția conativă* (centrată pe receptor și pe limbajul care influențează apariția comportamentului dorit); 3) *funcția poetică* (care acordă valoare mesajului recepționat); 4) *funcția referențială* (evidențiază caracteristicile contextului în care se produce comunicarea); 5) *funcția metalingvistică* (verifică existența aceluiasi cod de comunicare). 6) *funcția fatică* (vizează funcționalitatea circuitului de comunicare și delimitează aria dezvoltării relaționale). Deși, Strauss a propus un echilibru în natura relațiilor umane, acestui curent i-au fost aduse numeroase *critici*, și anume: societatea nu este considerată o realitate obiectivă; comunicatorii sunt analizați doar din prisma unor mașinării care acționează mecanic; comunicatorii nu se pot bucura de avantajele oferite de sociologia pozitivistă [4, p. 31].

Sociologiile interpretative. Au apărut ca reacție la teoriile structurale dezvoltându-și noi perspective *individuale, grupale și ale raporturilor intersubiective* în funcție de experiența dobândită. Teoriile interpretative au abordat cu precădere fenomenul comunicațional prin: *Interacționismul simbolic* pus în evidență de Școala de la Chigago și care indică natura simbolică a vieții sociale bazându-se pe următoarele premise: a) oamenii acționează în virtutea semnificațiilor pe care le au unele lucruri pentru ei; b) semnificația lucrurilor provine din interacțiunea socială a oamenilor cu alte persoane; c) semnificațiile pot fi păstrate sau modificate după modul de interpretare dat de persoană în raporturile cu alte lucruri cu care se intersectează (Blumer, 1969). *Etnometodologia* s-a focalizat pe „analiza conversației, ca fiind una dintre formele fundamentale de organizare socială. Un enunț verbal nu apare niciodată ca produs al unei singure persoane, ci este un produs al interacțiunii” [8, p. 32]. *Limitele etnometodologiei*: oamenii își refuză reciproc, unul altuia să înțeleagă dacă este adevărat ceea ce se exprimă prin acel mod, așteptându-se ca înțelesul exprimărilor să fie surprins ulterior, fiecare comunicator anticipând că celălalt va înțelege care este contextul exprimării și ambiguitatea referințelor. *Etnografia comunicării* este un curent de gândire care susține că, o comunicare interpersonală este un fenomen cultural esențial în care, membrii comunității își utilizează resursele verbale și nonverbale în acord total cu situația contextului de comunicare. Cercetătorii etnografi (J. C. Bachmann, J. Lindenfeld și J. Simonin) au prelucrat schema funcțiilor limbajului întocmită de lingvistul rus Roman Jakobson și au realizat o condensare și structurare a schemei în opt elemente: 1) *cadru* comunicării (fizic, psihologic); 2) *participanții* comunicării - fie că vorbesc sau nu; 3) *finalitățile* comunicării - definite ca *scop, intenție, rezultat*, fără ca scopul și rezultatul să coincidă totdeauna; 4) *actele* comunicării - conținutul și forma mesajului transmis; 5) *tonalitatea* comunicării - particularitățile și modul de exprimare a limbajului; 6) *instrumentele* comunicării - mijloace: canale și coduri implicate; 7) *normele* comunicării - de interacțiune și interpretare; 8) *genul* comunicării - adică, tipul activității de limbaj.

Noul model al schemei a fost denumit *Modelul speaking* (Arta de a vorbi) și se referă atât la vorbitul în public cât și la impactul comunicării asupra audienței.

Teoria comunicării din perspectiva teoriilor învățării. Există o apropiere destul de mare între aceste teorii. Ele pun în evidență extinderea spectrului comunicării și încearcă să expliciteze vasta complexitate a fenomenului. O definiție atribuită comunicării de McQuail (1999) arată că [...] „este procesul care conectează indivizii între ei și cu mediul în care trăiesc [...] este fie un răspuns la un stimul anterior (feedback), fie un fapt dat, care se constituie în punctul de pornire al unei noi secvențe de asociere a stimulului și răspunsului” [8, p. 33].

Referindu-se la comunicarea umană, cercetătorul Joseph A. De Vito (1988), arată că, aceasta se produce cu **scop**. Dintre scopurile esențiale identificate de autor, sunt enumerate: a) *descoperirea personală* - aflarea unor lucruri despre noi și alții; b) *să ne descoperim și să ne evaluăm* - înlesnirea comunicării sociale; c) *descoperirea lumii externe* - printr-o bună înțelegere a realității înconjurătoare și a evenimentelor; d) *stabilirea relațiilor cu sens* - menținerea unor relații strânse cu alte persoane; e) *schimbarea atitudinii și a comportamentului* - în special prin canale mediate; f) *joc și distracții* – ca mijloc de comunicare prin care oamenii râd, glumesc, se distrează, exprimă sentimente [13]. Sunt numeroase dificultăți privind modul de gândire și explicitare a conceptului, motiv pentru care există și numeroase modalități de abordare și definire a comunicării. Deși se cunoaște că, pentru eficiența comunicării este nevoie de elemente verbale, nonverbale și paraverbale care să faciliteze *transmiterea clară* a mesajelor, *receptarea* și *înțelegerea* nevicată a mesajului, trebuie spus că, fiecare autor a încercat să ofere o definiție proprie, convenabilă gândirii și domeniului științific reprezentat. Redăm câteva definiții sugestive ale comunicării:

1) Comunicarea este un „proces și ansamblu de comportamente care servesc la producerea, transmiterea și receptarea de informații prin intermediul unor sisteme simbolice împărtășite și definite social” [1, p.222].

Apreciem interesant de clarificat următorul aspect care apare din această definiție, și anume: dacă avem în vedere comunicarea realizată de un copil în stadiul primei copilării, ne întrebăm dacă, pentru a putea vorbi despre un proces de comunicare realizat între copilul mic și o altă persoană, este absolut necesară *intenționalitatea mesajului*. Din această perspectivă „Unii autori admit definiția cea mai extensivă, asimilând comunicarea cu orice formă de interacțiune între organisme vii. Dimpotrivă, alții restrâng definiția comunicării la cazurile în care emisia este intențională, adică produsă în vederea obținerii unui efect anticipat de către emițător” [1, p. 222]. *Limitele* pe care le desprindem din această definiție sunt: definirea conceptului de comunicare este problematică și exclude interacțiunile care se produc între copil și apropiați (în primele zile de viață), aspect care contrazice ipotezele ontogenetice verificate prin demonstrația conform căreia, apariția comunicării intenționale este determinată de selecțiile sociale făcute de copilul mic, pe baza expresivității biologice (dacă expresiile emoționale dobândesc valoare funcțională).

2) Comunicarea este „Procesul în cadrul căruia o persoană face schimb de idei, cunoștințe, sentimente, prin mijloace verbale sau nonverbale, cu o altă persoană” [2, p. 83].

Schema clasică a comunicării (Dones și Pinson) indică un circuit al comunicării desfășurat pe nivele diferite, care necesită prezența a cel puțin două persoane (un *emițător* sau *locutor* și un *receptor* sau *interlocutor* al mesajului, între acestea două existând o relație de reversibilitate adică, în orice moment putându-se schimba rolul participanților), un *canal* de comunicare și un *cod*. Din perspectiva lui R. Jakobson, modalitatea de abordare a comunicării vine în completare cu noi parametri și descrie comunicarea „ca fiind transmiterea unui mesaj

de către expeditor către un destinatar, în cadrul unui contact (canal fizic de transmisie și/sau relație interpersonală) și a unui context de comunicare” (op.cit. Burlea, G., Burlea, M. 2004) [2, p. 83]. Mai târziu, lingvistica a introdus conceptul de feedback „care oferă informații emițătorului asupra modului cum a fost primit mesajul său de către receptor. Feedback-ul oferă emițătorului posibilitatea să-și reformuleze mesajul, să-l nuanțeze sau să recurgă la aspecte nonverbale” (*Ibidem*), [2, p. 83].

În România specialiștii preferă utilizarea schemei de comunicare orală și scrisă propusă de Tatiana Slama-Cazacu deoarece cuprinde exerciții utile dezvoltării abilităților de comunicare (orală și scrisă). Autoarea a dezvoltat **Teoria și Metodologia Contextual-Dinamică** (TMCD) și are meritul unor contribuții științifice la actul comunicării în context și dinamică; se referă în mod expres la ființa umană al cărei limbaj este o realitate bio-psiho-socială; se preocupă de ameliorarea comunicării (corectitudinea utilizării limbii române și atrage atenția asupra denaturării sensului și înțelesului unor cuvinte utilizate). Prin Teoria și Metodologia Contextual-Dinamică, autoarea realizează:

- 1) un model inedit al Actului de Comunicare;
- 2) demonstrează posibilitatea de observare a caracterului dinamic al structurii comunicaționale (*structuralismul static*);
- 3) include emițătorul și receptorul în context (modificând schema comunicării);
- 4) realizează o dezvoltare a contextului pe nivele (lingvistic, situațional, verbal, nonverbal, explicit, implicit);
- 5) demonstrează organizarea contextuală a emiterii și de interpretare contextuală a receptării mesajului;
- 6) studiază comunicarea în dinamica receptării ca *act individual* (în ontogeneză ori de moment), sau *istoric*;
- 7) realizează primele cercetări privind dialogul purtat de copii [14].

Din perspectivă filogenetică, valoarea comunicării verbale este dată de „trebuința stringentă, interioară a individului de a comunica cu ceilalți, de a trimite și primi mesaje” [2, p. 84]. Datorită factorului social, comunicarea s-a perfecționat, mesajul s-a nuanțat și are o formă mai subtilă și perfecționată deși are același referent comun. **Sociologic** este o relație între persoane care include comportamente individuale (cuvinte, semne, acțiuni) cu semnificația unui mesaj, indiferent dacă este prezentă sau nu intenția de comunicare. **Psihologic**, procesul comunicării este mult mai complex și implică *percepția, interpretarea, răspunsuri emoționale, funcții de informare, relaționare, persuasiune, control social și factori determinanți* (contextul, relația interpersonală, mediul cultural și social). Din perspectivă sociologică, ideile de actualitate care au valoare semnificativă le reprezintă *statutul comunicării sociale*. Explicațiile se întrepătrund și, după cum bine remarcă Wilbur Schramm „comunicarea pare să nu aibă un domeniu exclusiv al său, ea fiind îngemănată cu procesul social în mișcare” [4, p. 113]. Acest proces este numai interfața unui complex de discipline socio-umane care poate exista ca disciplină de sine stătătoare, numai în situația când valorifică descoperirile făcute de alte discipline socio-umane din vecinătatea sa (psihologia, lingvistica etc). Din aceste motive, comunicarea este apreciată ca fiind locul de intersecție în care se întâlnesc cuceririle multor domenii științifice pe care le valorifică în beneficiul propriu [4, p. 113-114]. Dewey este de părere că, un număr mare al reprezentanților Școlii de la Chicago (Mead și Park) „pun accentul pe cu totul altceva, pe participare, pe comunitate, pe asociere, pe ceea ce au oamenii în comun

și îi țin laolaltă, pe deținerea în comun a unei credințe [...], trebuie să cultive ființei umane credința că este parte a ceva, căreia îi aparține; pentru aceasta ea este chemată să pună în joc idei, opțiuni, interpretări, invitând membrii comunității să compare, să judece, să evalueze“ [4, p.114].

3) „Prin comunicare înțelegem mecanismul prin care se formează și se dezvoltă relațiile umane-toate simbolurile judecății [*mind*], împreună cu mijloacele de a le transmite în spațiu și de a le conserva în timp...” (Cooley, Charles Horton, 1909/1929) [3, p. 61].

Identificăm „două direcții de acțiune teoretico-metodologică aparent contradictorii. Una ne aduce în atenție multitudinea studiilor care includ comunicarea și aparenta simplitate și claritate a domeniului studiat” [8, p. 15]. Prin definițiile și modelele actuale puse la dispoziție, direcțiile favorizează „un cadru de lucru structurativ, păstrând în interiorul definițiilor doar elementele comune” [*Ibidem*] necesare pentru explicitarea conceptului (din perspectiva și aria domeniului de interes). A doua direcție are o viziune aditivă și nemanifestă ce apare ca necesitate interioară a cercetătorului și nu ca fenomen concret. **Contradicția** acestor direcții apare tocmai din intersectarea *planului instrumental* (structurat și coerent) cu cadrul de *investigație* și *analiză* (dinamica propriu-zisă a comunicării). Deoarece intersecția acestor planuri au adresabilitate diferită, face ca ele să se poată constitui în elemente de complementaritate. Acestea au moduri de definire a comunicării focalizate pe direcția instrumentală și oferă definiții directe, focalizate pe o anumită direcție. De exemplu:

4) „comunicarea este procesul prin care o parte (numită emițător) transmite informații (un mesaj) unei alte părți (numită receptor)” (R. Baron, 1983, op. cit. Pânișoară), [8, p. 15-16].

Dacă avem în vedere doar planul de investigație și analiză al comunicării, identificăm în literatură o bogată gamă a definițiilor atribuite comunicării pe care, autorul Raymond Samuel Ross (1986) le pune la dispoziția cititorului sub forma unui interesant instrument de lucru prezentat ca inventar al definițiilor comunicării (până la acel moment).

5) „Comunicarea reprezintă interacțiunea socială prin sistemul de simboluri și mesaje” (George Gerbner);

6) „Comunicarea își focalizează interesul central pe acele situații comportamentale în care o sursă transmite un mesaj unui receptor, cu intenția manifestă de a-i influența comportamentele ulterioare” (Gerald R. Miller);

7) „Comunicarea este realizarea socială în comportamentul simbolic” (A. Craig Baird și Franklin H. Knowler);

8) „Comunicarea este procesul transmiterii structurii între componentele unui sistem care poate fi identificat în timp și în spațiu” (Klaus Krippendorff);

9) „Comunicarea este o funcție socială [...], o distribuire a elementelor comportamentului sau un mod de viață alături de existența unui set de reguli [...] Comunicarea nu este răspunsul însuși, dar este, într-un mod esențial, un set de relaționări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) și invocarea răspunsurilor” (Colin Cherry);

10) „Comunicarea se petrece în clipa în care persoanele atribuie semnificație mesajelor referitoare la comportament” (C. David Mortensen);

11) „Comunicarea [...] constă [...] în atribuirea unui sens semnelor [...], perceperea înțelesului” (Gary Cronkrite) [10, p. 8]. R. Ross (1986) prin care constată că, actul comunicării este un *proces mutual* în care, fiecare dintre părți influențează în orice clipă cealaltă parte și de aceea, orice proces de comunicare este „totdeauna schimbător, dinamic și reciproc” [10, p. 9].

Marea dificultate în definirea comunicării este accentuată și de multitudinea unghiurilor sub care este privit complexul proces al comunicării fiind remarcabilă precizarea făcută de Judith R. Gordon (1983) și prezentată în lucrarea *Organizational Behavior*, în care arată că „percepția, atribuirea, motivația, precum și personalitatea și dezvoltarea fiecăruia dintre comunicatori influențează modul în care o persoană receptează informația transmisă de către alta” [5, p. 223]. În situația realizării unei analize comprehensive a procesului de comunicare, Gordon propune definirea conceptului din perspectiva *variabilelor* pe care le implică. Interesantă pare și definiția oferită de Karlene H. Roberts și David Marshall Hunt (*Organizational Behavior*) prin care definește comunicarea ca fiind „dobândirea, transmiterea și atașarea unui înțeles informației” [9, p. 225] și în care, pune un accent deosebit pe valoarea comunicațională pe care o are în procesul comunicării pentru că „introduce un element precomunicațional de *obținere, identificare și posesiune* a informației” [8, p. 16-17].

Dacă ne referim la evoluția strategiilor de comunicare, abordate din perspectiva teoriei pedagogice a instruirii și a curriculumului persoanelor cu tulburări din spectrul autist, vom spune că, toate strategiile psihopedagogice utilizate în timp au evoluat fiind adaptate nevoilor individuale. Ne referim la:

- *Abordarea tradițională* (care, nu avea ca prioritate nevoile individuale și nu promova integrarea socială, copiii fiind instituționalizați sau excluși din sistemul de învățământ);

- *Individualizarea instruirii*. Teoria instruirii ajută la înțelegerea că fiecare copil este unic, are nevoie de instruire individualizată și se impun noi strategii psihopedagogice prin care curriculumul și metodele de predare să fie adaptate la nivelul dezvoltării fiecărui copil;

- *Includerea în școli obișnuite* a copiilor cu CES a necesitat dezvoltarea de noi strategii psihopedagogice care să ajute la integrarea școlară și socială a copiilor autiști și a unei învățări eficiente;

- *Metode bazate pe dovezi*. Noile strategii psihopedagogice utilizate în cazul copiilor cu autism se sprijină pe cercetări laborioase și dovezi științifice obținute pe baza analizei comportamentale, tehnologie asistivă, comunicare prin intermediul pictogramelor etc.

Curriculum și teorii psihologice ale învățării

- a) *Curriculum adaptat* (cu accent pe dezvoltarea abilităților de comunicare, autonomie, socializare, învățare) care să răspundă nevoilor specifice fiecărui copil cu cerințe educative speciale;

- b) *Teoria constructivismului* (cu accent pe construirea activă a cunoștințelor utilizând metode care să încurajeze interacțiunea copilului cu mediul, explorarea și descoperirea);

- c) *Teoria cognitivă* (axată pe dezvoltarea proceselor cognitive: gândire, atenție, memorie);

- d) *Teoria socială a învățării* (care promovează și arată importanța interacțiunii copilului cu cerințe educative speciale cu colegii și contribuie la dezvoltarea abilităților sociale).

Toate definițiile arată că, definirea comunicării nu este un simplu act ci, tocmai întinderea conceptului și vastitatea acestuia, practicile comunicaționale din perspective diferite și delimitările terminologice îi dau conceptului un caracter amplu și complex. Este nevoie de unificarea acestor eforturi diferențiate de acțiune și reconsiderarea unor contribuții privind definirea conceptului: *ajustare, reevaluare și îmbinare* a unor studii realizate în aria diferitelor domenii științifice care să aibă ca rezultat final, concretizarea comunicării ca știință. Pentru dezvoltarea personală și stabilirea relațiilor sociale, procesul de comunicare are un rol vital

pentru ființa umană și o bună înțelegere conceptului din perspectivă sociologică, psihologică și pedagogică, ajută copilul să pătrundă mai eficient în realitatea complexă a interacțiunilor umane.

Bibliografie

1. ARDELEANU, A., DORNEANU, S., BALTĂ, N., BORȘ, A., GEORGESCU, M. et. al. *La Rousse. Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006, p. 222-229, 755-764.
2. BURLEA, G., BURLEA, M. (coord.), MEREUȚĂ, M., MILICI, C.R., ZANFIRACHE, A. și alții. *Dicționar explicativ de Logopedie*, Iași: Editura Sedcom Libris, 2004, p. 83-84.
3. COOLEY, C.H. (1909/1929), *Social Organization. A Study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York. (1929), pp.55-76.
4. DOBRESCU, P., et al. *Istoria Comunicării*. București: Comunicare.ro, 2007, 372 p.
5. GORDON, R.J. *Organizational Behavior*, 1983.
6. LOHISSE, J. *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*. Iași: Polirom, 2002. 200 p.
7. MATTELART, A., MATTELART, M. *Istoria teoriilor comunicării*. Iași: Polirom, 2001. 176 p.
8. PÂNIȘOARĂ, O.-I. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2004. 338 p. ISBN 973-681-606-0.
9. ROBERTS, K., HUNT, D.M. *Organizational Behavior*, 1991, p. 220-230.
10. ROSS, R.S. *Speech Communication: Fundamentals and Practice*. Ediția a 7-a. New Jersey: Prentice Hall, 1986, 401 p.
11. Dexonline. <https://dexonline.ro/definitie/semiologie>, accesat la 22.02.2024.
12. RUS, C. *Inițiere în studiul comunicării*. Note de curs. 27 p. Disponibil: https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I_INI%C5%A2IERE_%C3%8EN_STUDIUL_COMUNIC%C4%82RII_2_ore, [citât 12.02.2024].
13. *Comunicarea-definiție. Elementele și scopul comunicării*. Disponibil: <https://clipsi.ro/comunicarea-elementele-scopul/>, [citât 14.02.2024].
14. <https://www.tatianaslamacazacu.ro/>, [citât 15.02.2024].
15. <https://clipsi.ro/comunicarea-elementele-scopul/>, [citât 15.03.2024].
16. Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC cu privire la aprobarea Codului de etică și deontologie profesională a personalului științific și științifico-didactic: nr. 7 din 18.12.2018. Chișinău. Disponibil: <http://www.cnaa.md/attestationcommission/meetings/18122018/>, [citât 29.03.2024].
17. Monitorul Oficial al României nr. 613/2023. Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtgc2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023> (vizitat 15.01.2024).

MODALITĂȚI DE SEMANTIZARE A LEXICULUI ÎN ASIMILAREA LIMBAJULUI LITERAR

METHODS OF SEMANTIZING THE LEXICON IN THE ASSIMILATION OF THE LITERARY LANGUAGE

Șerban Nicoleta Veronica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-5469-4987>

Șerban Nicoleta Veronica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-5469-4987>

CZU: 373.3.02:81'3

Adnotare

Articolul de față își propune să analizeze metodele de semantizare a lexicului limbii române în perioada de asimilare productivă „a sistemului limbii române” de către elevii claselor primare. Vom face referire doar la câteva metode care „se înscriu în procesul de predare-învățare-evaluare” a limbii române pentru ciclul primar. Pentru a ilustra „aspectul” metodelor de semantizare a lexicului limbii române, am utilizat materiale din practica de predare.

Spectrul de cunoaștere a „semantizării lexicului” va cuprinde opiniile, diferite, de altfel, ale didacticienilor care încurajează, mai mult sau mai puțin, aplicarea acestor metode.

Pentru a spori caracterul obiectiv al lucrării, am întocmit un tabel ce evidențiază „accesibilitatea” practică a lexicului cu ajutorul metodelor de semantizare, reprezentând modalitățile „dinamice de expunere” ale lexicului, realizate prin diferite tehnici de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte cheie: cooperare lexicală derivate morfologice, sinonime contextuale, cuvinte corelative, semantizare contextuală, confruntare semantică.

Annotation

The present article aims to analyze the methods of semanticization of Romanian language lexicon during the period of productive assimilation "of the Romanian language system" by primary school students. We will refer only to a few methods that "are part of the teaching-learning-evaluation process" of the Romanian language for the primary cycle. To illustrate the "aspect" of the semanticization methods of the Romanian language lexicon, we used materials from teaching practice.

The spectrum of knowledge of the "semanticization of the lexicon" will include the different opinions, moreover, of didacticians who encourage, more or less, the application of these methods.

In order to increase the objective nature of the paper, I have drawn up a table highlighting the practical "accessibility" of the lexicon with the help of semanticization methods, representing the "dynamic exposure" ways of the lexicon, achieved through different teaching-learning-evaluation techniques.

Keywords: lexical cooperation, morphological derivatives, contextual synonyms, correlative words, contextual semanticization, semantic confrontation.

Studierea limbii române de către elevii claselor primare este un proces de formare a blocului formativ, adaptat la capacitățile elevului, care presupune o continuă explorare și implementare a noi și noi metode. Astfel, numeroși cercetători (E. Platon, M. Grigoroviță, V. Costomarov, V. Artimov, N. Mets, Sf. Vrăjitoru, & Braniște ș.a.) au propus predarea „lexicului viu” prin variante metode, pentru a generaliza, iar, în unele cazuri, pentru a explora profunzime domeniul sporirii exercițiului de semantizare a lexicului, în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru elevii claselor primare. Diversitatea funcțiilor pe care trebuie

să le posedate oricare unitate lexicală este cea de a comunica, de a preciza datele, de a informa. Prin urmare, metodele de semantizare a lexicului limbii române pot avea anumite nuanțe în diferite aspecte ale limbii, ceea ce ar facilita semnificativ actul de comunicare al elevilor. Noi însă urmează să realizăm alte scopuri, și anume:

- cunoașterea și interpretarea corectă a unităților lexice conduce la sporirea procesului de „cooperare a elevului cu unitățile lexice asimilate”;
- colectarea, sistematizarea și asimilarea unităților lexice se realizează cu ajutorul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare
- elevii claselor primare „comunicanți productivi ai limbii române”, au nevoie de o cunoaștere adecvată a unităților lexice

F. Rand Morton, într-o cercetare a sa, menționează că „în fiecare limbă există un număr restrâns de cuvinte prin care se poate exprima orice” [2, p.53]. În opinia acestui savant, persoana (în cazul nostru elevul) niciodată nu va putea să cunoască o limbă și să dobândească deprinderi lingvistice, dacă nu va respecta adecvat principiul că lexicul este un „mecanism important în producerea, sintetizarea și integrarea unităților lexice în diverse forme de exprimare” [2, p.57].

În viziunea cercetătoarei A. A. Ufimțeva, „o persoană inteligentă (în cazul nostru elevul) este capabilă să înțeleagă și să reproducă o întreagă gamă de unități lexice. Accesibilitatea lexicului devine o tendință de afirmare a acestor metode, care ar proiecta eficiența și performanța unităților lexice în orice limbă [3, p.25].

Vorbind despre posibilitatea extinderii și a perfecționării lexicului, în general, cercetătoarea A.A.Ufimțeva, menționează că e necesară „înțelegerea semnificației cuvântului, sensul lui aplicat într-o situație concretă de comunicare” [3, p.32]. Astfel, putem realiza căutarea, selectarea și dinamizarea unității lexice, însă se poate face numai dacă se ține cont de anumite principii strategice, care, de fapt, formează strategia didactică de însușire a lexicului în cadrul predării-învățării-evaluării limbii române pentru elevii ciclului primare.

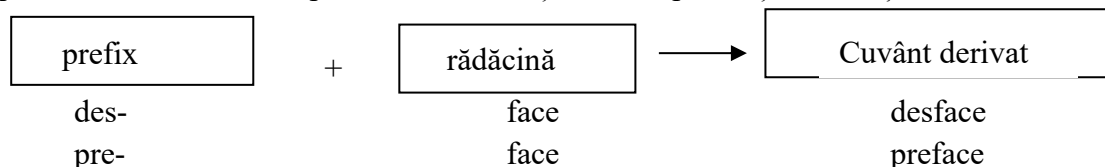
Analizând studiile din domeniul dat, trebuie să subliniem că folosirea reușită a principiilor strategice în însușirea lexicului ca unitate de comunicare contează mult în procesul de predare-învățare-evaluare în clasele primare. Pornind de la această idee, am dori să le indicăm pe cele esențiale:

1. Principiul expunerii obiectului prin imagine este efectiv pentru etapa de pregătire a elevului, atunci când are loc implementarea lexicului general: (ex: *dumneavoastră* etc). Este nevoie să urmărim acest fenomen cu toată strictețea, ca obiectul din imagine să corespundă semnificației lexemului caracterizat, pentru a exclude, ambiguitatea cuvântului asimilat. De exemplu, la „destăinuirea” cuvântului „cenușăreasa” prezentăm imaginea unei fete cu o haină săracăcioasă și față murdară. Obiectele respective, haina săracăcioasă și fața murdară le poate orice erau al multor povestiri. Imaginea interiorului unei case de lux e importantă pentru a descoperi sensul cuvintelor camere bogate.

Prezentarea obiectului cu ajutorul imaginii nu este recomandată atunci când implementăm lexicul „abstract” (*tinerele, copilărie, a proveni, a exista, mi-e rău*), ce semnifică unele fenomene, care nu pot fi descrise sub un aspect concret de utilizare.

2. Principiul cunoașterii derivatelor morfologice determină atât structura derivatelor unui cuvânt, cât și componența lui morfologică. În accepția noastră, structura derivatelor este, de fapt, un sistem, raportat la tema cuvântului și a derivatelor lui, având în vedere flexiunea

sufixelor, în funcție de trăsătura lor semantică, dar structura morfematică , în funcție de influența morfemelor. Deosebirea dintre aceste noțiuni le putem comenta prin următoarele exemple. La verbele desface, prefăce, au aceleași temelii, prefix și desinență.



Așadar, structura morfematică este identică ,sub aspectul structurii derivatelor, ele se deosebesc prin faptul ca sunt formate de la verb, fără a se recurge la procedeul de sufixare a cuvintelor.

În opinia noastră, cea mai probabilă situație de semantizare a lexicului, datorită investigației de derivare, poate apărea atunci, când într-un context necunoscut derivarea se produce în același timp cu **cuvântul derivat**. Elevul nu este interesat în căutarea acestui cuvânt, nu-l selectează din contexte diferite, cu atât mai mult, dacă nu-i este cunoscut lexemul respectiv. (Exemplu: *Vânzătorul* discută cu *cumpărătorul*. Un tânăr *clujean* a *cumpărat* multe fructe. La *Cluj-Napoca* fructele sunt mai scumpe. În această zi vânzătorul a *vândut* toate fructele și legumele. A fost o zi cu noroc).

Elevul știe derivatele *vânzătorul* și *cumpărătorul*, deoarece ele se folosesc împreună cu cuvintele *a cumpăra*, *a vinde*, iar capacitatea de identificare a sufixului *-tor*, frecvent întâlnită în vocabulele ce denumesc anumite profesii: *cercetător*, *conducător*, *educator* etc., este un lucru firesc.

Dacă în contexte produse pentru procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române lipsește cuvântul de bază, semantizarea derivatei necunoscute, prin intermediul analizei de derivare, este problematică, dar, în unele cazuri, este chiar imposibilă. În situația dată, elevul trebuie să cunoască nu numai căruia tip de derivare îi aparține derivatul, ci e necesar să afle și sensul cuvântului derivat, sau, în cele din urmă, rădăcina acestuia (Exemple: A trece-trecător; a trece-a întrece; a cerceta-cercetător, a cerceta- a recerceta; a începe-a reîncepe, a începe-a concepe; a simți-simțitor, a simți-a presimți etc.).

Descoperind semnificația cuvintelor cu ajutorul elevului, vom depista ca în limba română se atestă multe cuvinte în a căror componență morfematică a sunt rădăcini internaționale. Astfel, prezența rădăcinii istorice-clu(d) în cuvintele din limbile română și engleză (*a include* -> *include*, *include* -> *inconclusion*; *a exclude* -> *exclude*, *excludere* -> *exclusion*, etc) face accesibilă înțelegerea primelor cuvinte .

Metoda de semantizare a derivatelor, grație analizei de derivare este aplicată pe larg la elaborarea dicționarilor, mai cu seamă , a celor destinate elevilor claselor primare.

Cu toate acestea, pentru derivatele ce reprezintă o clasă de cuvinte, condițiile de semantizare sunt o excepție în cunoașterea limbii române. La această categorie a derivatelor se referă la :

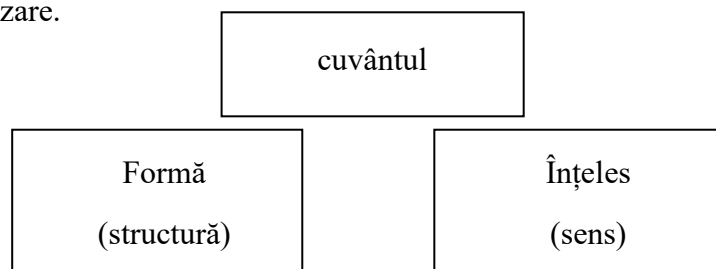
- substantivele formate de la verbe , ce exprimă o acțiune, o stare (*plecare*- a pleca; *tristețe* – a se întrista etc.);
- numirea persoanelor de genul feminin, care denumesc profesii în corelație cu cele de genul masculin (*profesoară*- profesor; *traducătoare* – traducător etc.);

- adjective formate de substantive cu diferite semnificații ale obiectelor (oraș - *orășenesc*; frate – *frățesc*);
- numeralul ordinal format de la cel cardinal (trei- al treilea; douăzeci –al douăzecilea etc.);
- adjective cu valoare de substantiv și de adverb (Exemple: *Seara* cuprinde tot orașul. *Seara* mergem la teatru?)
- unele verbe reflexive , interpretate ca verbe tranzitive (a se duce – *a duce*; a se pregăti – *a pregăti*; a se extinde – a extinde etc.).

În cazul dat, nu este necesar să se explice semantic verbul. Acest lucru nu se face printr-o formulă directă, ci prin intermediul conexiunii cu **cuvântul-derivat**, de la care s-au format, în ordinea stabilită, de modelele de derivare a cuvântului.

3.Principiul interpretării semnificației cuvântului. Aceasta metoda de semantizare este cea mai adecvată, deși o putem aplica numai atunci când elevul a acumulat „un stoc de unități lexicale” antrenate deja în comunicare. „Interpretarea semnificației cuvintelor noi poate fi realizată cu ajutorul sinonimelor, al antonimelor și al descrierilor desfășurate” [1, p.63].

Metoda de analiză morfologică a derivatelor, de multe ori, poate deveni un procedeu eficient de semantizare.



Sinonimele constituie un important mijloc pentru a descoperi semnificația lexicală a „cuvintelor problemă” în procesul de predare, învățare, evaluare a limbii române în clasele primare. Cu toate acestea, trebuie să luăm în considerare anumite puncte de vedere ce se referă la caracterul sinonimiei.

În literatura de specialitate, se accentuează că sinonimele sunt cuvinte ce se deosebesc prin sens. Desigur, o astfel de interpretare poate limita posibilitățile profesorului de a apela la sinonime pentru „interpretarea corectă” a cuvintelor mai puțin cunoscute.

În același timp, există și păreri contrare cu privire la această categorie de cuvinte. E de menționat că în grupul dat se includ și cuvinte identice ca sens, în cazurile posibile, însă nu e obligatorie diferențierea stilistică. Nu este nevoie să se demonstreze că în literatura română există un număr impunător de cuvinte *identice sau apropiate ca sens*. Faptul că există „noțiunea de apropiere absolută” se datorează următoarelor trei circumstanțe:

- precizarea noțiunii printr-un indiciu oarecare , esențial, în opinia elevului (Exemple: somnolență – somn; lunatic – lună; singuratic – singur etc.).
- exprimarea nivelului și a dispoziției în manifestarea unei caracteristici (Exemple : *uriaș*, *gigantic*, *colosal*, *grandios*, *titanic*);
- prin redarea intensității unor trăsături (Exemple: *a roși* , *a se înroși*, *a se face purpuriu*, *a deveni purpuriu*).

Totodată, dorim să subliniem că pentru a exprima gradul cel mai înalt al unei caracteristici sau pentru a exterioriza o anumită intensitate a obiectului descris, de multe ori, relevăm unele nuanțe stilistice suplimentare ale cuvântului (Exemplu: *a curge- a se scurge*).

În cazul dat, propunem un model practic în teoria predării-învățării-evaluării limbii române pentru elevilor claselor primare. Ne permitem a întrebuința sinonime, prin intermediul metodei de explicare a cuvintelor noi cu ajutorul dicționarelor. E deosebit de util să folosim sau sinonimele absolute, sau cuvintele apropiate ca semnificație, având în vedere eventualele deosebiri sub aspect expresiv și stilistic (Exemple: *a lua o decizie- a decide; a face cunoștință- a se cunoaște* etc.).

În literatura artistică, sunt multe cuvinte-sinonime contextuale. Acestea pot fi sinonime numai în contextul dat. Altfel spus, elevii claselor primare le-ar putea însuși mai bine și mai rapid, dacă vor sesiza conținutul propriu-zis, identificând cuvintele apropiate ca sens.

E de accentuat că în vocabularul elevului există un număr impunător de sinonime noi, ce se cer explicate cu ajutorul cuvintelor: *aici - lângă; mare - voluminos* etc.

Antonime sunt folosite și ele în procesul de semantizare a cuvintelor mai puțin cunoscute. Fenomenul semnalat apare frecvent la asimilarea adjectivelor și a adverbilor și este mai puțin întâlnit la însușirea substantivelor și a verbelor. De fapt, se indică antonimele ce exprimă o calitate (Exemple: *sărac-bogat; mare-mic; negru-alb; repede-încet; luminos-întunecos*).

Ca antonime pot fi propuse și cuvintele auxiliare. În procesul de semantizare a prepozițiilor: *în ≠ din, sub ≠ pe* etc, mai ușor se memorizează perechile de antonime ale prepozițiilor. Cu toate acestea, nu toate antonimele sunt potrivite în procesul de semantizare a cuvintelor. Derivatele cu o singură rădăcină și cu prefix ce are un sens opus (*activ-inactiv; folositor-nefolositor; a face-a desface; norocos-nenorocos* etc) nu pot fi utile întotdeauna, deoarece fiecare al doilea cuvânt indică absența calității, iar cel dintâi trebuie să se manifeste și să fie perceput corect de către elevii claselor primare.

În secvența supusă reflecției, putem spune că în literatura artistică, de cele mai dese ori, sunt depistate antonime contextuale (Exemplu: *Viitorul prietenului meu a fost susținut de tatăl lui, pentru ca acesta a fost un om bogat. Mama lui vitrega a fost trecutul prietenului meu, un trecut problematic și fără viitor. Dar în viața prietenului meu a fost cea mai fericită persoană pentru că nu i plăcea dezordinea, ci ordinea în toate și în tot*)

În procesul de semantizare profesorul e obligat să atenționeze elevul că numai în contextul dat unitățile lexicale se pot afla în relații de antonimie.

E necesar să constatăm că studierea antonimelor nu depinde de volumul lexical de care se face uz în predare. Acest lucru permite întrebuințarea lor ca mijloc de semantizare chiar la prima etapă de asimilare a organigramei verbale, substantive, adjective, adverbiale: *la dreapta ≠ la stânga; prieten ≠ dușman; a începe ≠ a termina* etc.

4. Principiul descrierii desfășurate.

Acest principiu este aplicat pentru “a descoperi” semantica cuvântului atunci când procesul de asimilare al limbii române (prin sinonime, antonime) nu poate constitui o descriere concretă și clară a unui subiect implicat în comunicare. Mai bine zis, principiul descrierii desfășurate stabilește coeziunea ca o necesitate obiectivă în explicațiile suplimentare ale cuvintelor, pentru a identifica semnificația unor unități lexicale, ce formează câteva grupuri:

• **Cuvintele neechivalente** care semnifică un fenomen: Inturist, USM, SUA, AS etc. La fel de actuale sunt cuvintele neechivalente ce redau sensul obiectelor care țin de tradiție : *zeamă, plăcinte, sarmale* etc.

• **Cuvinte corelative** cu o semnificație diferită. (Exemplu: *fată-fetiță-girl* – se cere o explicație a acestor cuvinte, în caz contrar, ar putea fi interpretate ca sinonime.)

• **Paronimele** sunt cuvinte ce se deosebesc ca formă și au sensuri diverse (Exemple: *familiar-familial; originar-original*). Combinațiile paronimice, de regulă, pot să diminueze capacitatea elevului de a diferenția cuvintele asimilate după auz. De aceea, în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru elevii claselor primare este necesar să se acorde o atenție deosebită paronimelor, comentându-se sensul lor, datorită unor ample prezentări.

• **Omonimele** sunt cuvintele care se scriu și se pronunță la fel, dar au sensuri diferite (Exemple: A da ușa cu *lac*. Pe *lac* pluteau multe bărci.). Aceste cuvinte solicită o explicație , recurgându-se la o descriere cuprinzătoare cu semnificațiile fixate.

• **Expresiile frazeologice, proverbele, aforismele** nu sunt incluse în minimul lexical de cunoaștere a limbii române, dar le putem întâlni în literatura artistică și în comunicarea elevilor ciclului primar. De cele mai multe ori , ele sunt doar semantizate (de fapt, aceasta unitate lexicală este folosită mai mult pentru asimilarea pasivă).

5.Principiul de semantizare contextuală este caracteristic procesului de citire individuală (atunci când nu se folosește dicționarul), iar însuși cuvântul neînțeles nu sugerează nici o semnificație. Cu cât mai puțin elevul apelează la dicționar, cu atât mai mult este cointerestat din informația dată. Astfel citirea și interesul de a cunoaște progresează. S-ar putea întâmpla ca acest context să includă în sine definirea cuvântului necunoscut (Exemplu: Textul 1 (al dumneavoastră)).

Contextul ajută la semantizarea cuvântului, dacă acesta este utilizat cu semnificație metaforică, prezente fiind și sinonimele, și antonimele (Exemple: Textul 2 (al dumneavoastră: *cu ploaia , ploaia nopții ,noaptea ploioasă* etc)

Concluzionând cele expuse anterior, constatăm următoarele:

• În procesul de predare-învățare-evaluare a lexicului limbii române pentru elevii claselor primare, profesorul are posibilitatea de a recurge la diferite metode de semantizare a acestuia;

• La etapa unei incipientă de asimilare a unităților lexicale de către elevii ciclului primar e necesar de a face uz de diverse procedee de prezentare (imaginea, dialogul, jocul didactic; contexte -imagini etc)

Treptat, profesorul trebuie să folosească metoda investigației morfologice, luând în considerare structura și componența derivatelor, în același timp, și interpretarea semnificației cuvintelor cu ajutorul sinonimelor, al antonimelor, al descrierilor desfășurate, al semantizării contextuale.

Utilizarea unor metode de semantizare e posibilă nu numai prin activitatea profesorului la ore, dar și prin cea individuală și prin lucrul cu contextele, cu textele literare, cu contexte artistice ce le redactează elevul.

Bibliografie

1. КАМЕНСКАЯ А.Е. Текст и коммуникация. Москва, Высшая школа, 1990.
2. MORTON F.R. Methodik English und Franzosehunterricht. Berlin: Volk und Wissen, 1982.
3. УФИМЦЕВА А.А. Опыт изучения лексики как системы. Москва, Высшая школа, 1982.
4. MINDÉR M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. ISBN 9945-49-39-16.
5. PASCARI V. Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copii de 6-8 ani. Chișinău: I.S.F.E- Tipografia centrală", 2009.
6. PÂNIȘOARĂ L. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții. Iași: Editura Polirom, 2019.

CRIZA VALORILOR ÎN RENAȘTEREA TARDIVĂ. ECOURI DIN SHAKESPEARE

CRISIS OF VALUES IN LATE RENAISSANCE. ECHOES FROM SHAKESPEARE

Taragan Elena

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

<https://orcid.org/0009-0005-9264-3103>

Taragan Elena

Republic of Moldova,

Phd student, Moldova State University

<https://orcid.org/0009-0005-9264-3103>

CZU: 821.111.09

Adnotare

Articolul pune în discuție fenomenul de criză a valorilor, ca și constantă în evoluția lumii și a epocilor. Se face o analiză a perioadei tardive a Renașterii, în care, spre deosebire de Renașterea timpurie, se constată o decepție a marilor renascentiști în modul cum evoluează lumea, o lipsă de concordanță între idealul major și realitatea sumbră. Sunt aduși în discuție un număr de cercetători care au tratat această problemă, observând schimbarea de perspectivă în acest sens în opera lui Shakespeare. Începând cu „Hamlet” ideile sceptice devin un leitmotiv în opera lui Shakespeare, iar personajul central este unul dintre cele mai reprezentative personaje renascentiste din literatura universală, personificând omul tânăr aflat la cumpăna de vremi. Se analizează o serie de probleme referitoare la profunda decepție a lui Hamlet în Danemarca, în realitate, în propria mamă. Se subliniază astfel faptul că o criză de valori pornește de la criza lăuntrică a individului, iar căutarea soluției se află în încercarea de a reabilita și pune în practică cultura – ca forță în stare să lupte cu realitatea creată de „oameni mici”.

Cuvinte-cheie: Criza valorilor, Renașterea tardivă, Shakespeare, Hamlet, conflict exterior, conflict lăuntric, decepție.

Annotation

The article discusses the phenomenon of crisis of values as a constant in the evolution of the world. An analysis is made of Late Renaissance period, in which, unlike in the Early Renaissance, a disappointment of the great Renaissance people in the way the world evolves and a lack of consonance between the major ideal and the grim reality are stated. Several researchers who dealt with this issue and noted the change of perspective in this sense in Shakespeare's works are referred to. Starting with “Hamlet”, sceptical ideas become a leitmotif in Shakespeare's works and the central character is one of the most representative Renaissance characters in world literature portraying the young man at the crossroads of the times. The article examines a number of issues regarding Hamlet's deep disappointment in Denmark, in the real world and in his own mother. Thus, it is emphasized that a crisis of values starts from the inner crisis of the individual, and the search for the solution lies in the attempt to rehabilitate and implement culture which serves as a force capable of fighting the reality created by “petty people”.

Keywords: crisis of values, Late Renaissance, Shakespeare, Hamlet, external conflict, internal conflict, deception.

Crizele nu sunt un fenomen nou. La diferite intervale de timp, apar momente de cotitură care marchează o nouă etapă sau avertizează că se necesită depășirea impasului în care societatea a ajuns. De regulă, impasul se concretizează printr-o criză morală, de valori, ce are în vedere pierderea unor repere axiologice, debusularea omului într-un nou context. Care este maladia acestor vremi? Emil Cioran avertiza că omul de astăzi este „singur și gol, lipsit de repere, înșelat de iluzia unor false valori, îl caracterizează o angoasă a disperării” și „Oamenii nu vor mai avea unde și pentru ce să construiască sau să-și proiecteze idealuri” [2, p.64]. Rene Guénon, în „Criza lumii moderne” constată: „Nimic și nimeni nu se mai află astăzi la locul cuvenit. Oamenii nu mai recunosc nicio autoritate efectivă în ordinea spirituală și nicio putere

legitimă în ordinea temporală. Profanii își permit să discute lucruri sacre, să le conteste caracterul și chiar existența. Inferiorul a ajuns să judece superiorul. Ignoranța impune limite înțelepciunii. Eroarea biruie adevărul. Omenescul se substituie divinului” [apud. 1, p.115]. Sintetizând mesajul lui Mario Vargas Llosa din „Civilizația spectacolului”, care semnalează acute probleme ale contemporaneității, editura Humanitas scrie: „Dacă în trecut cultura era o busolă, o călăuză și un fel de conștiință care ne împiedica să întoarcem spatele realității, astăzi, în epoca falșilor idoli și a postculturii, înțâietatea spectacolului și a superficialității a devenit regula care face ca orice conștiință morală, intelectuală și politică să adoarmă, orbită și anihilată dimpreună cu libertatea noastră” [12].

Emilia Taraburca [11] vorbește despre criza valorilor drept catalizator al proceselor literare. Crizele intervin având tendința de a depăși canonul și de a nega valorile anterioare. Lumea literară se caracterizează prin aceea că a proclamat mereu libertatea, dezrobirea omului și aspirația spre mari idealuri. Dar aceste perspective se lovesc, cu regularitate, de caracterul desacralizat al lumii și de realitățile care contestă marile aspirații ale artiștilor. Războaiele mondiale care au bulversat societatea au generat neîncredere și deziluzie în valoarea rațiunii. Astfel, apar curente în artă care să reflecte tensiunile existente, să fie o redare fidelă a sentimentului de descompunere, a ororii morții. Se caută un refugiu în artă, dar aceste tendințe au rolul totodată de a avertiza, de a trezi conștiințe, de a face din nou apel la rațiune și de a restabili ordinea. Putem afirma că arta este o reflecție a lumii, un barometru funcțional prin care se apreciază starea vremii și o „cronică prescurtată a acestora” (Hamlet). Prin artă se lansează un mesaj regenerator.

Pierderea iluziilor spiritelor mari într-o lume în care, încă din vremuri imemorabile, se manifestă preeminența banului, în care se caută căi de îngrădire a libertății omului, în care mobilul transformărilor îl constituie goana după profit, toate acestea aruncând umbre asupra peisajului lumii, creând o societate mercantilă, în care se depreciază valori precum onoarea, demnitatea, credința în capacitățile extraordinare ale omului, nu este un fenomen recent. De mare relevanță în acest context ar fi să ne întoarcem în timp până în epoca Renașterii și să analizăm modul în care această perioadă de maximă înflorire a artelor, de progres uman colosal, o epocă grandioasă și extrem de fertilă, s-a îndreptat, în perioada ei tardivă, spre realizarea contrastului existent între vis și realitate, între artă și politic.

Aliona Grati, în „Dicționarul de teorie literară” include următoarea definiție a Renașterii: „Jacob Burckhardt în lucrarea „Cultura Renașterii în Italia” (1860) definește Renașterea drept perioada în care omul își recapătă conștiința de sine ca individ după o lungă perioadă de anihilare. În epoca Renașterii în centrul preocupărilor intelectuale stă tot ce e legat de viața omenească (humana studia). Umanistul italian Pico della Mirandola compune un imn închinat măreției și frumuseții omului, „Despre demnitatea omului”, care reflectă idealurile artiștilor Renașterii, încrederea lor în „omul universal”, armonios dezvoltat, deopotrivă de minunat în manifestările naturii sale fizice și spirituale: „Nimic nu este mai presus pe pământ decât omul, nimic nu este mai presus în om decât mintea și sufletul” [apud. 6, p.422].

Anatol Gavrilov, în studiul „Shakespeare și sensurile umane ale tragicului” îl citează pe Engels care „a definit Renașterea drept o „epocă grandioasă” în care s-a produs „cea mai mare răsturnare progresistă din câte cunoscuse până atunci omenirea...” [5, p.58].

Cercetătorul basarabean reliefează elocvent cât de semnificativ a fost rolul marelui dramaturg William Shakespeare în spațiul cultural european al acestei perioade importante în

istoria umanității: „Spiritul de avânt general, titanismul personalității umane, plinătatea firii omenești, multilateralitatea și tăria de caracter, activismul energic și hotărât al omului Renașterii – toate aceste trăsături caracteristice acestei epoci și-au găsit o expresie poetico-dramatică dintre cele mai profunde și impresionante în dramele lui Shakespeare” [5, p.58].

Ovidiu Drimba subliniază rolul proeminent pe care l-a avut William Shakespeare (1564-1616) în literatura engleză din epoca Renașterii. „În opera sa a cuprins toate problemele mari ale vremii sale, a aprofundat sensurile de umanitate a unei game infinite de pasiuni omenești, a creat o galerie imensă de personaje și a abordat specii dramatice atât de diverse ca: drama istorică, tragedia sau comedia, în toate aceste domenii realizând capodopere neîntrecute de nici un alt dramaturg al lumii” [3, p.299].

În activitatea creatoare a marelui dramaturg, exegeții disting patru perioade – care reprezintă importante etape de evoluție a creației shakespeariene și a umanismului renascentist în general. „Perioada de creație pe care o deschide „Hamlet” se caracterizează prin formarea unei viziuni profund tragice asupra vieții care și-a găsit o expresie superioară în forma tragediei (dar și în comediile din această perioadă, după cum în alte epoci își va găsi expresie în poemul liric la romantici sau în roman la unii realiști ca Dostoievski, Șolohov, T. Mann sau Faulkner)” [5, p.60].

Această cotitură fundamentală de la începutul secolului al XVII-lea care se produce în opera lui Shakespeare, după ce în piesele anterioare a elogiât bucuria vieții și triumful dragostei, este cea care ne interesează în cadrul acestui studiu. Orice cercetare asupra perioadei Renașterii va face distincție între Renașterea timpurie (cu acel titanism al personalității umane reprezentat prin orice formă de expresie artistică) și Renașterea târzie (când se produce ruptura între ideal și realitatea care decepționează). Aducem în discuție câteva dintre observațiile cercetătorilor români privitoare la acest aspect de o relevanță pregnantă în înțelegerea mersului ideilor literare, dezvoltării genurilor și tematicile reflectate în literatură. Anatol Gavrilov remarcă: „Dacă în perioada timpurie și cea mijlocie a Renașterii, când descompunerea formelor învechite de viață era în plin proces, alimentând iluzia unei libertăți depline a omului, genurile dominante erau poezia lirică și epică, proza nuvelistică, în perioada târzie, când stabilirea noilor relații sociale capitaliste făcea tot mai evident faptul că noile forme de viață și relații umane sunt ostile idealurilor umaniștilor, în literatura Renașterii un loc de frunte îl ocupă drama și, în special, tragedia. În ultimul pătrar al secolului al XVI-lea – primele trei pătrări ale secolului al XVII-lea acest gen literar își câștigă o întâietate în literaturile europene” [5, p.61]. Ovidiu Drimba afirmă: „Marile tragedii shakespeariene au izvorât dintr-un sentiment de grea dezamăgire. Shakespeare, alături de celelalte spirite mari ale Renașterii târzii, vede acum limpede că noua societate pornise să dărâme edificiul nedreptei lumi feudale, dar pentru a o înlocui în schimb printr-o lume la fel de nedreaptă, clădită pe cultul banului, pe egoismul perfid și feroce. Bucuria exaltată a vieții, din piesele de până acum, este înlocuită prin accente de melancolie, prin tonuri întunecate, prin umbrele unor apăsătoare presimțiri. Clarviziunea sa critică îi dă un sentiment de grea amărăciune” [3, p.301]. Leon Levițchi, reputatul shakespearolog român spune: „Shakespeare și-a compus opera atât în perioada de *fin de siècle*, înșeninată de optimismul și iluziile umaniștilor, dar și în primul deceniu al secolului 17, când acestea au făcut loc înnegurării” [7, p.164]. Acesta enumeră o serie de împrejurări extra-literare care au afectat producția dramatică: „criza generală a umanismului, determinată de ascutirea conflictelor sociale, de instituirea monopolurilor (Compania Indiilor de Est), de conflictele dintre burghezie

sau nobilime și coroană (rebeliune lui Essex, 1601, Complotul prafului de pușcă, 1605), răscoalele țărănești împotriva îngrădirilor (1608)” [7, p.164]. Și în studiul Emiliei Taraburca identificăm aspectul privitor la criza umanismului care se anunță în Renașterea tardivă: „Detașându-se de multe dintre concepțiile medievale, Renașterea reafirmă valorile Antichității greco-latine, eliberând omul de dictatura spirituală a bisericii. Începe un proces de laicizare a gândirii, manifestat prin tendința spre democratizare, prin promovarea spiritului critic, prin deschiderea către știință și contactul cu alte culturi. În același timp însă, realitatea de toate zilele a contestat multe dintre aceste idealuri, starea de spirit a pierderii iluziilor, a crizei valorilor, specifică Renașterii tardive, căpătând denumirea de umanism tragic” [11, p.95].

Hamlet este considerat personajul renescentist desăvârșit. Înzestrat cu capacități intelectuale remarcabile, însetat de adevăr, instruit în ale filosofiei la Wittenberg, tânăr care reflectă titanismul șlefuit de umaniști, acesta este pus în fața realităților aspre din Elsinor. Jovialitatea și încrederea vor face treptat locul îndoielii, începând cu acest personaj, „motive ale scepticismului, ale dezamăgirii de viață vor căpăta un caracter de laitmotiv în creația lui Shakespeare” [6, p.59]. Casta Ofelia îl portretizează pe Hamlet astfel: „Ce minte-aleasă se destramă-aici! / El, ochi și grai și spadă totodată, / Curtean și cărturar și-ostaș. Nădejdea / Și floarea-acestei mândre țări. Oglinda / Și pilda frumuseții-n chip și port. / El, pilda tuturor, s-a prăbușit!” (Actul III, scena 1). Danemarca, ca și orice alt ținut, va deveni un spațiu unde ceea ce „este” nu coincide cu ceea ce „pare”. Într-un păienjenis de intrigi, care îl vizează în mod direct, Hamlet trebuie, simte această chemare interioară, să afle fața adevărată a lucrurilor, să descopere adevărul despre natura umană, încercând totodată să supraviețuiască cu acest adevăr care i-ar putea aduce profunde decepții. Monologul lui Hamlet din Actul al II-lea este probabil unul dintre cele mai celebre din literatura universală, reflectând căderea omului din lumea iluziilor și a ideilor înălțătoare în spațiul mocirlos al realității – esența umanismului tragic menționat în cadrul acestei studii: „De la o vreme – nu știu nici eu din ce pricină – mi-a pierit toată veselia și m-am lăsat de toate deprinderile și îndeletnicirile mele, și mă simt atât de copleșit de această toană rea, încât și minunata alcătuire care e pământul îmi pare doar o stâncă stearpă. Vedeți voi, acel preafrumos baldachin, văzduhul, mândra boltă ce atârna asupra-ne, ca un acoperământ falnic, bătut în scântei de aur, nu e pentru mine altceva decât un vălmășag de miasme spurcate și rău mirositoare. Ce lucru desăvârșit e omul! Ce aleasă îi e cugetarea! Și cât de nemăsurate însușirile! Întocmai ca un înger în fapte și ca un zeu în năzuințele lui. Podoaba luminii! Pildă a viețuitoarelor! Și totuși ce e pentru mine această mână de lut?” (Actul II, scena 2). „Suferința lui Hamlet este în primul rând suferința umanistului că „lumea este o grădină năpădită de bălării”, că „vremurile și-au ieșit din fâgașul lor firesc” și că el nu poate face tot ce ar trebui; pentru că, a restabili adevărul, cinstea, binele și dreptatea, nu stă în puterile unui om singur” [3, p.302].

Dar Hamlet nu adună în sine dureri ale lumii întregi pornind de la o constatare filosofică revelatoare. Avem o dramă personală care îi declanșează toate aceste reflecții dezamăgitoare. Află, prin mijlocirea spiritelor, întrucât îi apare fantoma tatălui care îi va vorbi cu glas de om, că tatăl său a fost ucis de către Claudius, unchiul lui Hamlet, pentru ca acesta să-i uzurpeze tronul, iar în aceste condiții, mama lui, icoană a junelui său suflet, realizează un incest luându-l pe Claudius de soț. Iar acest lucru se întâmplă la foarte scurt timp după moartea regelui Hamlet. „O, slăbiciune, / Ți-e numele femeie! Doar o lună, / Când nici încălțăminte-i nu s-a rupt / Cu care a dus pe tatăl meu la groapă / În lacrimi toată-ntocmai ca Niobe – / Cum, însăși ea, chiar

mama mea, o, Doamne, / Când și o fiară fără judecată / Ar fi jelit mai mult – s-a măritat / Cu unchiul meu, al tatălui meu frate, / Dar semănând cu tata nu mai mult / Decât cu Hercul eu! O lună-abia, / Când sarea mincinoaselor ei lacrimi / Din ochii ei roșiți nici nu s-a șters, / S-a luat cu el! O, desfrânată grabă / Ce-atât de dibaci a repezit-o-n / Culcușul patimei nelegiuite! / Nu-i bine așa, și nici nu poate fi. / Dar frânge-te, o, inimă. Că trebui / De-acum încolo lacăt să-mi pun gurii” (Actul I, scena 1). Deteriorarea în mod atât de alarmant a legăturii cu propria mamă, și având drept unchi un asasin al propriului său tată, Hamlet se vede constrâns să se închidă în sine, să devină un suflet însingurat, întrucât paradisul familial a fost într-un mod atât de brutal zdruncinat, această lovitură a sorții venind pe neașteptate, provocându-i tânărului idealist un adevărat șoc. Remarca lui de o ironie amară trădează un suflet profund tulburat și în mod vădit chinuit: „Economii, Horațio, economii! / Fripturile rămase de la praznic / Au fost aduse reci la masa nunții” (Actul I, scena 1). Desigur că, acest incest al mamei, nu ar fi fost, poate, atât de condamnat, deși o a doua căsătorie, în spiritul acelei epoci, însemna o trădare a legământului prim, dacă Claudius n-ar fi fost un ins atât de corupt și lipsit de însușiri în raport cu tatăl său. Această discrepanță enormă între acești doi bărbați este subliniată de Hamlet în dialogul cu Gertrude, când încearcă, crud și nemilos, să-i trezească acesteia conștiința „punându-i în față o oglindă-n care să se vadă aproape așa cum este”, întrevvedere dramatică asemănătoare celei dintre Oreste și Clitemnestra din „Orestia”: „Privește-acest portret și-acestălalt, / În care cei doi frați sunt zugrăviți. / Cât farmec, vezi-l, e pe chipu-acesta: / Cu părul inelat al lui Hiperion, / Cu fruntea parcă a lui Jupiter, / Cu ai lui Marte ochi poruncitori / Și plini de-amenințare, și-o statură / Asemeni celei a lui Hermes, crainic / Văzut sub cer, pe-o culme pogorât. / O-ntruchipare și o plăsmuire / De parcă zeii toți și-au pus pecetea / S-arate lumii ce-nsemnează-un om. / Acesta fost-a soțul tău. Și-acum / Privește-l și pe cel’lalt: ca neghina-i, / Ce crește-n spicul-frate și-i usucă. / N-ai ochi? Ai fost în stare să cobori / Mărețul munte dătător de viață / Și-n mlaștina-asta să te-nfunzi? N-ai ochi?” (Actul III, scena 3). Contrastul acesta este foarte elocvent pentru ilustrarea celor două lumi: a adevărului și a minciunii, a demnității și a perversității, a viciului. Hamlet constată că onoarea și virtuțile nu sunt la mare căutare la curtea Danemarcei, propria mamă preferând în locul metalelor nobile spoiala, în locul caracterului se apreciază parvenitismul, crima nu se demască, dar se mușamalizează, și toate aceste nonvalori tronează liniștite la curtea care se preface că nu observă transformările care se produc, complotând și ea la toată această dezordine.

Dezacordul tragic dintre lumea înconjurătoare și cea făurită din idealurile sale majore „alimentează suferințele prințului Hamlet pe care moartea misterioasă a tatălui și căsătoria atât de grabnică a mamei sale îl chinuie prin faptul de a-l face să descopere în patrie o lume care se dovedește cu totul străină ideilor pe care și le făurise despre dânsa și despre compatrioți. Această conștiință a înstrăinării dintre idealurile eroului și realitate este un moment nou în tratarea acestui subiect care lipsește în izvoarele din care s-a inspirat Shakespeare” [5, p.62].

În misiunea sa de căutare a adevărului, și de vociferarea a acestuia, Hamlet simulează nebunia. La adăpostul măștii de nebun, își va putea exterioriza gândurile, va deruta dar va produce totodată teamă. Claudius este desigur printre cei vizați: „Iar spusele-i, deși-s cam fără șir, / Nu-s tocmai de nebun. / În al său suflet / Tristețea lui clocește-un gând ascuns, / Și de-o rodi, mă tem de vreo primejdie” (Actul III, scena 1). Personajele cred în rățacirea lui, se pierd în paradoxurile lui și în speculațiile sale filosofice, dar asemeni lui Polonius, în dialogul cu Hamlet, îi sesizează adâncimea gândului: „Măria Ta, nu ai vrea să pleci din aerul ăsta? – Unde?

În mormânt? – Da, în adevăr, înseamnă a pleca din aer. (Aparte) – Ce răspunsuri pline de înțeles are uneori. E un noroc de care mai adesea are parte nebunia decât un cuget sănătos și chibzuit, care nu le nimerește așa ușor” (Actul II, scena 2). Ion Zamfirescu afirmă: „Judecățile lui strălucesc de inteligență și limpezime; în toate indignările lui pulsează puternic un sentiment al valorilor morale; toate însă poartă în ele o crispă, se petrec sub semnul unei tensiuni nervoase, anunțând parcă dureri și catastrofe” [13, p. 113]. Hamlet nu-și propune doar să demaște falsitatea celor din jur, să-i biciuiască cu vorbe fără cruțare, el își cercetează în același timp propriul suflet, „conflictul exterior dintre erou și mediul înconjurător se intensifică odată cu conflictul lăuntric” [8, p.1]. Căutarea adevărului în lume îl întoarce cu fața spre sine, descoperind acolo un spațiu, poate, și mai înfricoșător: „Eu însumi sunt oarecum cinstit, totuși m-aș putea învinui de asemenea fapte, încât ar fi fost mai bine de nu mă aducea mama pe lume. Sunt prea semeț, răzbunător, ambițios și atâtea păcate îmi stau la îndemână, câte nu am gânduri să le cuprind, închipuire să le dau viață, sau răgaz să le înfăptuiesc. La ce bun să se mai târască între cer și pământ unul ca mine? Toți suntem niște păcătoși nemaipomeniți” (Actul III, scena 1). Este plină de relevanță în acest sens observația lui Nietzsche care zice că acest tânăr „a privit în abisul existenței, pierzând prin aceasta înțelesul faptelor și capacitatea de acțiune” [9, p.151].

Se spune despre Hamlet că suferă de o „boală a voinței”, că melancolia, decepția, îl fac să ezite să acționeze. Mulți exegeți își pun problema de ce întârzie răzbunarea tatălui, întrucât „Hamlet” este o „piesă a răzbunării”. Dar părerile vizavi de acest aspect nu sunt unanime. Unii îl văd ca pe un erou energic, „în jocul ascuns și flexibil al cuvintelor sale există hotărâre și siguranță de sine. Într-adevăr, sunt momente când puterea lui de a se decide pare paralizată. Nu înseamnă însă că acestea trebuie puse numaidecât pe seama unei slăbiciuni vitale; s-ar putea tot atât de bine ca îndoiala și oboseala lui de viață să fie tocmai expresia naturii sale puternice” [13, p.116]. E adevărat că cititorului i se produce impresia că Hamlet simte un soi de voluptate să-i pună pe cei de la curte în dilemă, dar cea mai mare dilemă o trăiește el însuși, iar aflarea adevărului despre circumstanțele în care a murit tatăl, acea cădere de cortină care se produce pentru el în fața lumii reprezintă pentru Hamlet o teribilă povară, după cum deducem din cuvintele-i: „Vremile ieșitu-și-au din matcă – / O, soartă blestemată, nenoroc / Să fiu născut ca să le-adun la loc” (Actul I, scena 5). Deziluzia pe care o simte față de lume și profunda decepție în privința mamei îi generează gânduri sumbre, făcându-l să reflecte inclusiv asupra problemei sinuciderii: „O, carnea aceasta mult prea închegată / De s-ar topi și s-ar preface-n rouă, / Sau dacă Cel-de-sus n-ar sta-mpotriva, / Cu legea lui, uciderii de sine! / O, Doamne, cât de obosit și searbăd, / Și de prisos, și muced mi se pare / Tot rostu-acestei lumi. E o grădină / Ce crește neplivită. Ierburi rele / În voie-o cotropesc. Unde-am ajuns!” (Actul I, scena 2).

Revenind la ideea artei ca forță regeneratoare și, mai ales, ca mod de reflectare fidelă a realităților lumii, avem în „Hamlet” acel pasaj de teatru în teatru, când Hamlet are ideea ingenioasă de a pune la cale reprezentarea unei piese „Capcana de șoareci”, unde se ilustrează uciderea lui Gonzago – în împrejurări foarte asemănătoare celor în care Claudius și-a ucis fratele. Prin această „capcană” Hamlet își propune să prindă în laț conștiința regelui, studiindu-i înfățișarea în momentul în care acesta va privi piesa. Despre această punere în scenă, redutabilul anglist Leon Levițchi afirmă următoarele: „Convingerea lui Hamlet că teatrul poate îndeplini o funcție social-morală se înscrie în teza fundamentală a lui Shakespeare că arta în general are această menire și că, pentru a și-o îndeplini cum se cuvine, ea trebuie să fie artă adevărată. Revenind la Hamlet, să ne aducem aminte de lungile sale replici prin care îi

instruiește pe actori: să vorbească pe scenă „ușor-curgător”, să nu răcnească; să se lase călăuziți de bunul simț; să-și potrivească gestul după cuvânt și cuvântul după gest; să nu întreacă măsura celor firești; să nu uite scopul teatrului, acela de a-i ține lumii „oglindea în față” [7, p.206].

Va înțelege în cele din urmă Hamlet rosturile acestei lumi și logica orânduirilor acesteia? Sau va muri decepționat, fără o concluzie finală? „Restul e tăcere”. Profesorul Corneliu Dumitriu observă în „Hamlet” singurătatea omului, faptul că ființa umană este în cele din urmă singura capabilă de a-și rezolva dilema, de unde responsabilitatea oricărui act uman. „Hamlet este un exemplu de OM al Renașterii. Zeii nu-l ajută în niciun fel, precum în antichitatea greacă, ci trebuie să repare singur cauza propriei suferințe. Ca personaj tragic, acesta suferă și trăiește evenimentul morții tatălui său dominat de nevoia permanentă de aflare a adevărului. În final, va decide singur fără niciun fel de ajutor divin, definindu-se ca un caracter uman stăpân pe propriile sale decizii” [4, p.43].

Concluzia care se impune este că „Hamlet” este o lecție de morală. Iar morala nu este o chestiune ce ține de societate, de politică, de globalizare. Morala este în primul rând o afacere individuală, pornește de la individ, de la relațiile interumane fundamentale, iar o dată zguduit universul mic, care presupune cele mai intime legături, se spulberă universul mare, lumea în care trăim. „Îl iubim pe Hamlet, pentru că ne iubim frământarea ca oameni; în neliniștea lui deslușim, simbolic, ceva din prețul cu care trebuie să ne plătim umanitatea” [13, p.116]. „Cazul Hamlet” este unul etern, mereu valabil. În procesul de maturizare, omul, fie cel de azi, fie cel de ieri, se confruntă cu o lume prost alcătuită, care nu corespunde idealurilor. A lăsa lumea să fie făurită de spiritele mari, ale căror principii să nu rămână ferecate într-o lume a ideilor ar soluționa multe crize recurente ale umanității. Dar probabil că acest lucru face parte din modul în care este concepută viața și viciul rămâne necesar în lume pentru a consolida virtutea.

Bibliografie

1. BUZINSCHI, E. *Criza valorilor în lumea contemporană*. [online] [citat 08.04.24]. Disponibil: <https://shorturl.at/pxEG9>
2. CIORAN, E. *Tratat de descompunere*. București: Humanitas, 1992. 269 p. ISBN 973-28-0302-9.
3. DRIMBA, O. *Istoria literaturii universale. Vol. 1*. București: VESTALA, 2005. 367 p. ISBN 973-9200-44-3.
4. DUMITRIU, C. *Teatrul lui Shakespeare: tragediile, comediile, piesele istorice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. 664 p. ISBN 978-606-31-1271
5. GAVRILOV, A. *În căutarea de noi repere pe drumul gândirii*. Chișinău: Profesional Service, 2013. 500 p. ISBN 978-9975-4319-7-2.
6. GRATI, A. *Dicționar de teorie literară*. Chișinău: Arc, 2018. 542 p. ISBN 978-9975-0-0160-1
7. LEVIȚCHI, L. *Istoria literaturii engleze și americane*. Cluj-Napoca: Dacia, 1985. 338p.
8. LUPEA, V. *Shakespeare – Hamlet*. [online]. [citat 08.04.24]. Disponibil: <https://shorturl.at/clruG>
9. MANEA, A. *Spectacole imaginare*. București: EIKON, 2018. 224 p. ISBN 978-606-711-801-8.
10. SHAKESPEARE, W. *Hamlet & Macbeth*. Trad. din lb. engleză: Ion Vinea. București: Litera, 2022. 363 p. ISBN 978-606-33-9382-2.
11. TARABURCA, E. *Criza valorilor: catalizator al proceselor literare din secolul al XX-lea*. [online]. [citat 08.04.24]. Disponibil: <https://shorturl.at/dju15>
12. VARGAS LLOSA, M. *Civilizația spectacolului*. București: Humanitas, 2016. 228 p. ISBN 978-973-50-6205-7
13. ZAMFIRESCU, I. *Istoria universală a teatrului. Volumul III*. Craiova: Aius, 2003. 708 p. ISBN 973-9490-95-6.

VALOAREA TERAPEUTICĂ A CULORILOR DIN AMBIENT ASUPRA ȘCOLARILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

THE THERAPEUTIC VALUE OF ENVIRONMENTAL COLORS ON PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Todirișcă Larisa

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-5648-6310>

Todirișcă Larisa

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-5648-6310>

CZU: 373.3.025:7

Adnotare

Influența culorilor asupra procesului de învățare este o preocupare a educatorului. Cu cât vârsta școlarului este mai mică, impactul emoțional, stimulativ este mai mare. Un alt aspect al artterapiei-cromoterapiei în cazul nostru, este participarea ambientului la realizarea dezideratelor școlii, pe când scopul artei poate fi reprezentat de creații precum pictura sau sculptura, terapia prin artă are ca obiectiv dezvoltarea personală, vindecarea emoțională și transformarea individuală.

Cuvinte-cheie: terapie, artă, artterapie, învățare.

Annotation

The influence of colors on the learning process is a concern of the educator. The younger the student's age, the greater the emotional, stimulating impact. Another aspect of art therapy-chromotherapy in our case is the participation of the environment in achieving the school's goals, while the purpose of art can be represented by creations such as painting or sculpture, art therapy aims at personal development, emotional healing and individual transformation.

Keywords: therapy, art, art therapy, learning.

„Culorile sunt un fenomen uluitor. Ele se află pretutindeni și ne influențează la tot pasul – aproape fără să ne dăm seama. De fapt, suntem conștienți doar în proporție de aproximativ 20% de hotărârile pe care le luăm sub influența culorilor, deși facem asta tot timpul: hotărâm cu ce să ne îmbrăcăm, ce să mâncăm, ce să cumpărăm, cum să ne relaxăm, ba chiar și cum să ne bem cafeaua de dimineață. E suficient să ne închipuim cum ne-am descurca fără culori, doar pentru o clipă, ca să înțelegem cât sunt de importante în viața de zi cu zi. Fără culori, cum am ști dacă înțepătura unei insecte e inofensivă, cum am ști dacă putem să traversăm strada sau dacă un fruct e copt ori otrăvitor? Și cum am ști pe ce cale vom ajunge la noi înșine? Pentru că, în momentul în care ne concentrăm asupra culorilor, începem să înțelegem și ceea ce simțim” afirma Karen Haller în *The little book of colour* [1, p.2]

Cu toate că intențiile profesorilor sunt bune atunci când decorează, multe dintre aceste săli ajung să fie prea pline din punct de vedere senzorial, ceea ce ar putea afecta negativ procesul de învățare al elevilor, în loc să-l sprijine. Ce soluții sunt recomandate pentru a crea un mediu plăcut în timpul orelor de curs?

Organizarea spațiului în sala de clasă poate influența semnificativ procesul de învățare. De la configurații tradiționale cu rânduri și coloane, până la aranjamente în cerc sau grupuri, există numeroase moduri de a dispune băncile într-o sală de clasă. Iată câteva dintre cele mai întâlnite stiluri:

Configurația tradițională constă în rânduri de bănci orientate către partea din față a sălii de clasă. Această formă de organizare este comună la toate nivelele de învățământ primar și secundar. Avantajul constă în focalizarea atenției elevilor către partea frontală a sălii, îndrumându-i natural către profesor și facilitând accesul acestuia către toți elevii. Totuși, dezavantajul este că interacțiunea între elevi este limitată, în special în cadrul activităților de grup. Perceperea operelor de artă contribuie la extinderea orizontului cultural al copiilor și la îmbogățirea vieții lor sufletești, datorită influenței modelatoare a artei. Contactul cu diferite forme de artă - pictură, sculptură, arte grafice, arhitectură, artă populară, muzică, balet - oferă copiilor o sursă de emoții și trăiri profunde. Funcția formativă a valorilor culturale se manifestă în diverse planuri, contribuind la dezvoltarea personalității copiilor și la orientarea comportamentului lor.

Familia joacă un rol crucial în organizarea și facilitarea relației copilului cu arta. În primul rând, aspectul artistic al obiectelor de uz casnic oferite copiilor și posibilitatea de a participa la confecționarea acestora reprezintă un mod de a stimula sensibilitatea lor estetică. De asemenea, explorarea frumuseților naturii în timpul plimbărilor și excursiilor, precum și vizitele la muzee, contribuie la diversificarea experiențelor artistice ale copiilor și la stimularea imaginației și curiozității lor. Lectura cărților bine alese și serioase poate influența profund formarea idealurilor de viață ale copiilor și trebuie încurajată de părinți pentru a dezvolta gustul pentru frumos și pentru a lărgi orizontul lor de cunoaștere.

Încă din copilărie, odată cu dezvoltarea personalității, se dezvoltă și simțul estetic al copiilor, care este influențat în mod semnificativ de mediul lor și de modul în care sunt expuși la diferite valori și experiențe. Prin observarea și receptarea lumii înconjurătoare cu imaginația lor proprie, copiii își îmbogățesc orizontul cunoașterii cu impresii și trăiri profunde, pe care doar frumusețea și arta le pot oferi, influențându-le dezvoltarea psihică și sufletească.

În timpul școlii, copiii pot să își personalizeze și să își decoreze spațiul de lucru cu elemente artistice din arta populară și cea cultă. În niciun caz, o bibliotecă sau rafturile cu cărți nu ar trebui să lipsească din acest spațiu de activitate intelectuală și joc al copilului.

Există o legătură strânsă între dezvoltarea psihică armonioasă a copiilor și modul în care aceștia percep spațiul și mediul lor de viață, precum și modul în care își însușesc valorile estetice prin imitație și le integrează în propriul lor sistem de gândire și simțire.

Educația plastică își propune să dezvolte sensibilitatea estetică la copii, un aspect care adesea este neglijat și considerat mai puțin important în societatea actuală, care promovează pragmatismul și conectarea puternică la realitate, ignorând importanța aspectului emoțional și afectiv pentru o dezvoltare mentală sănătoasă. Noile prevederi ale Reformei învățământului ridică valoarea educației plastice, oferind învățătorilor perspectiva de a aborda acest domeniu într-un mod nou și creativ.

Culorile au un impact semnificativ asupra stărilor psihice ale copiilor, oferindu-le posibilitatea de a deveni sensibili la diverse aspecte și de a-și modifica percepția asupra lor. Prin tot ceea ce îi înconjoară, copiii sunt expuși constant la o multitudine de culori, iar modul în care acestea acționează asupra lor se reflectă în comportamentul lor.

De exemplu, culorile calde, precum roșul, pot crea o atmosferă tensionată, dar stimulativă, având un efect tonifiant asupra psihicului. În schimb, culorile reci, precum negrul sau griul, pot transmite sentimente de tristețe sau lipsă de motivație.

În educația plastică, este esențial să se acorde atenție simbolisticii culorilor și să se utilizeze în mod corespunzător în activitățile desfășurate cu copiii. Educația realizată prin intermediul culorilor nu doar că influențează stările psihice ale copiilor, ci și dezvoltă simțul estetic al acestora.

În 2015, un grup de cercetători din Marea Britanie a investigat peste 150 de săli de clasă și a descoperit că elevii performează cel mai bine atunci când perețele sălii are anumite elemente decorative. Concluziile studiului sugerează că decorarea peretelui ar trebui să contribuie la crearea unei atmosfere vii în clasă și să servească un scop util. De obicei, este recomandat ca între 20% și 50% din suprafața peretelui să fie lăsată liberă.

Specialiștii sunt de părere ca anumite culori pot stimula învățarea. Albastrul este una dintre cele mai eficiente nuanțe pentru pereții clasei, deoarece poate îmbunătăți creativitatea, sănătatea generală și memoria; în plus, diminuează oboseala și depresia. Albul este potrivit doar dacă este însoțit de un perete de accent colorat, care să iasă în evidență și să ofere o notă pozitivă încăperii. În doze mici, galbenul poate fi eficient în menținerea atenției elevilor la orele de curs. Iată concluziile cercetătorilor referitoare la decorarea pereților:

1. Aprecierea muncii elevilor: afișarea lucrărilor pe un perete dedicat reușitelor poate demonstra aprecierea pentru implicarea elevilor. Aceștia vor simți un mai mare sentiment de responsabilitate față de procesul de învățare și vor fi mai predispuși să-și amintească ceea ce au învățat în clasă.

2. Elevii sunt motivați/inspirați prin imagini, povestiri sau citate: prezentarea eroilor și liderilor în imagini sau citate poate contribui la dezvoltarea unui sentiment de apartenență și aspirație la elevi, în special atunci când interesele lor sunt reflectate. Este important să evităm reprezentările simbolice sau stereotipice, deoarece acestea pot afecta stima de sine a elevilor.

3. Menținerea luminii naturale: să se evite acoperirea ferestrelor cu decorațiuni, cu excepția cazului în care există probleme cu luminozitatea, care pot distrage atenția. Conform unui studiu britanic din 2014, elevii expuși la lumină naturală în sălile lor de clasă sunt mai atenți la orele de matematică și lectură în comparație cu colegii lor care învață în săli cu mai puțină lumină naturală.

4. Culorile care stimulează învățarea: se consideră că anumite culori pot stimula procesul de învățare. De exemplu, albastrul este considerat una dintre cele mai eficiente nuanțe pentru pereții sălii de clasă, deoarece poate îmbunătăți creativitatea, memoria și sănătatea generală, reducând în același timp oboseala și depresia. Albul este potrivit atunci când este însoțit de un perete de accent colorat, care să ofere un contrast și o notă pozitivă încăperii. În doze moderate, galbenul poate contribui la menținerea atenției elevilor în timpul orelor de curs.

Aspectul fizic al sălii de clasă poate influența semnificativ starea elevilor din mai multe perspective importante. Iată câteva roluri cruciale pe care aspectul sălii de clasă le poate juca în viața elevilor:

1. Confort și concentrare: Aspectul fizic al sălii de clasă, inclusiv curățenia, organizarea și confortul mobilierului, precum și iluminarea adecvată, pot contribui la creșterea nivelului de confort al elevilor și la îmbunătățirea capacității lor de concentrare.

2. Climat socio-emoțional: Aspectul sălii de clasă poate influența climatul socio-emoțional al mediului de învățare. O clasă în care există respect reciproc, comunicare deschisă și sprijin emoțional poate promova un mediu propice pentru dezvoltarea elevilor, în timp ce lipsa acestor aspecte poate genera stres și anxietate.

3. Motivație și angajament: O sală de clasă atrăgătoare, cu materiale educaționale variate și interesante, poate stimula motivația și angajamentul elevilor în procesul de învățare. În schimb, un mediu de învățare monoton sau lipsit de inspirație poate duce la scăderea interesului și motivației.

4. Incluziune și apartenență: Aspectul sălii de clasă poate influența sentimentul de apartenență al elevilor și promovarea unui mediu inclusiv. O clasă în care diversitatea este apreciată și în care se promovează colaborarea poate contribui la crearea unei comunități școlare unite și la bunăstarea tuturor elevilor.

5. Siguranță și securitate: O sală de clasă bine întreținută, cu măsuri adecvate de siguranță, poate genera un sentiment de siguranță și securitate pentru elevi. În schimb, un mediu nesigur sau neglijat poate crea anxietate și disconfort.

Studiile au relevat că expunerea la culori a condus la o îmbunătățire a performanțelor intelectuale cu aproximativ 25% la participanții la studiu. Subiecții expuși la culori au răspuns la întrebări cu aproape 12% mai rapid decât cei care nu au fost expuși la lumini colorate. De asemenea, s-a observat o îmbunătățire a reflexelor și a capacității de memorare a unor cuvinte și expresii aleatorii.

Totuși, s-a subliniat că cel mai puternic efect a fost observat în cazul expunerii la culorile deschise și luminoase. Cu toate acestea, șeful echipei de cercetare, Dr. David Lewis, a avertizat asupra impactului negativ al zilelor mohorâte de iarnă asupra stării psihice a oamenilor. Acesta a recomandat atenție sporită în privința diversității cromatice, deoarece aceasta influențează în mod direct starea emoțională a oamenilor, mai ales în sezonul rece, pentru a evita declanșarea unor stări sufletești negative.

Cromatopsihologia examinează cum diversele culori sunt legate de diferite emoții, sentimente și semnificații în variate culturi și contexte sociale. De exemplu, carminul este frecvent asociat cu pasiunea sau vitalitatea, azuriul cu liniștea sau încrederea, iar smaraldul cu natura sau armonia.

Investigațiile din sfera cromatopsihologiei analizează, de asemenea, modul în care reacțiile la culori pot varia în funcție de factori precum vârsta, sexul, experiențele individuale și contextul cultural. Aceste studii pot fi aplicate în multiple domenii, inclusiv designul grafic, marketingul, publicitatea, arhitectura, terapia cromatică și chiar în educație.

În practică, cromatopsihologia poate fi utilizată pentru a influența comportamentul și percepțiile oamenilor în scopuri variate. De exemplu, în domeniul marketingului, culorile pot fi folosite pentru a atrage atenția asupra unui produs sau pentru a transmite mesaje subtile. În cadrul designului interior, culorile pot fi utilizate pentru a crea o anumită atmosferă sau pentru a influența starea de spirit a locuitorilor.

Este relevant să evidențiem ceea ce nu reprezintă terapia prin artă. Prin urmare, terapia prin artă nu trebuie confundată cu arta, deoarece [4, p.10].

- În artă, beneficiarul este opera de artă în sine;
- În terapia prin artă, beneficiarul este individul;

- Artiștii nu sunt instruiți în terapia prin artă, experiența, abilitatea sau talentul nu sunt necesare;

- Artă reprezintă o modalitate de autoexplorare a sentimentelor și conflictelor interioare.

Pe când scopul artei poate fi reprezentat de creații precum pictura sau sculptura, terapia prin artă are ca obiectiv dezvoltarea personală, vindecarea emoțională și transformarea individuală.

Scopurile artterapiei vizual-plastice implică utilizarea artelor vizuale, alături de un proces terapeutic. Materiale precum vopseaua, hârtia, lutul, culorile și alte resurse la îndemână sunt folosite ca mijloace primare de comunicare, prin intermediul cărora se pot manifesta vindecarea și transformarea personală. Analizând lucrările de art-terapie, terapeuții își propun să extragă potențialul expresiv al acestora, pentru a înțelege trăirile cele mai adânci ale copilului. Această metodă are rădăcini în psihanaliză, unde Freud și Jung au investigat opere grafice pentru a descoperi aspecte ascunse în subconștient și inconștient, transmise sub formă de simboluri. Prin urmare, clienții dezvoltă o legătură cu consilier/educatorul de artă și cu arta în sine într-un spațiu sigur, iar aceasta devine o cale de creștere a conștiinței de sine, conducând la schimbări pozitive și la rezultate terapeutice îmbunătățite [5, p.29]. În acest proces, pacientul își crește înțelegerea de sine și dezvoltă abilități de comunicare și integrare socială, facilitând abilitățile de gestionare a conflictelor.

Edwards [3, p. 102] consideră că scopurile terapiei prin artă variază adesea în funcție de nevoile individuale ale persoanelor cu care consilier/educatorul de artă lucrează. Prin urmare, aceste nevoi pot suferi modificări pe măsură ce relația terapeutică se dezvoltă. De exemplu, pentru un individ, procesul terapiei prin artă ar putea presupune încurajarea acestuia de către consilier/educator să exploreze și să împărtășească dificultăți emoționale prin intermediul creației de imagini și discuții; în timp ce pentru altul, procesul poate fi îndreptat spre explorarea noilor modalități de exprimare a unor sentimente anterior neexprimate, prin intermediul desenului sau al semnelor.

Astfel, participanții la ședințele de art-terapie pot fi copiii cu o gamă largă de dificultăți, inclusiv tulburări de spectru autist, ADHD, tulburări de comportament, tulburări de limbaj, probleme de performanță școlară, dificultăți de adaptare socială, labilitate emoțională, scăderea stimei de sine, anxietate, depresie, tulburări mentale și emoționale, persoane care se confruntă cu probleme legate de abuzul de substanțe sau violență domestică.

Forme de implementare a artterapiei prin mijloace vizual-plastice sunt:

- Terapia individuală - unde relația dintre copil și consilier/educator primează, iar copilul explorează propriile resurse confruntându-se expresiv cu dificultățile identificate.

- Terapia de grup - unde copiii au ocazia să interacționeze cu alții care se confruntă cu probleme similare.

În cadrul spațiului dedicat art-terapiei, se găsesc diverse materiale, oferindu-le participanților posibilitatea de a alege ce li se potrivește. În funcție de tema abordată, în fiecare ședință pot fi folosite materiale precum hârtie, carton colorat, lipici, vopsele în diverse culori, pensule, pânză, sfoară, lut de modelaj, nisip, pietre, scoici etc. Consilier/educatorul îi îndrumă pe subiecți în alegerea materialelor în funcție de problemele lor, de tema abordată sau de stadiul terapeutic în care se află.

Metodele și tehnicile ale artterapiei vizual-plastice:

- Metoda desenului tematic: inspirată din tehnicile proiective care utilizează desenul, constă în prezentarea unei teme plastice participantului, pe care acesta o execută.
- Metoda desenului liber: o tehnică specifică de art-terapie, în cadrul căreia participantul realizează lucrări tematice libere, originale, în cadrul unui program de activitate regulată și supravegheată.
- Metoda desenului după model: o formă de art-terapie ocupațională, care introduce participanții în activitatea creatoare liberă.
- Metoda picturii digitale (finger painting): o variantă practică, care utilizează pictura prin contact direct, senzorio-digital de către participant.
- Metoda artterapiei familiale: o formă colectivă de art-terapie, care se desfășoară în cadrul unui grup organizat, format din elev și eventual membrii familiei sale.
- Metode mixte: asocierea unora dintre formele menționate mai sus, în funcție de necesitățile individuale.
- Metoda activității colective unice: reunirea unui mic grup de participanți, în scopul executării aceleiași lucrări de mari proporții, concomitent, fiecare contribuind cu un fragment.
- Metoda asocierii art-terapiei cu alte proceduri terapeutice: asocierea artei cu tratamente farmaceutice, alte forme de psihoterapie sau socioterapie.

Structura generală a sesiunii de terapie prin artă vizual-plastică

1. *Momentul captării atenției subiectului*, poate oferi ocazia de a avea o perspectivă de început pentru participant, asupra subiectului propus. Se poate pleca de la o poveste metaforică sau o poezie îndrăgită, o secvență muzicală sau chiar tehnici de relaxare consacrate pot crea cadrul psihologic propice abordării creative. Alegerea lor depinde de abilitățile consilier/educatorului, dar și de obiectivele activităților și specificul persoanei/ grupului și de problemele cu care se confruntă.

2. *Etapă de creație*: este dedicată realizării efective a produsului artistic; i se acordă un timp mai lung.

3. *Acordarea de semnificații, simboluri, semnificații*: odată finalizate, produsele artistice pot fi explicate de către participanți.

4. *Partajare/feedback: schimbul de idei, și intervențiile celorlalți participanți*: poate fi extrem de util pentru cel/ cea care își prezintă lucrarea.

Asociația Americană de Artterapie (1998) oferă următoarele recomandări, care pot fi aplicate în activități specifice de terapie prin artă vizual-plastică:

- Fiecare persoană își explică propria lucrare și nu ceilalți copii sau conducătorul activității.
- Dacă elevul are dificultăți în a-și explica propria activitate, consilier/educatorul îl poate sprijini cu câteva sugestii, dar elevul va decide care explicație este potrivită pentru munca sa.
- Consilier/educatorul încurajează interpretările culorilor folosite și chiar dacă copilul nu găsește o explicație potrivită momentan, întrebarea consilier/educatorului deschide calea unor descoperiri ulterioare.
- Când elevul interpretează produsul final, consilier/educatorul îl întreabă despre primul lucru care îi vine în minte: persoana, situația pe care și-o amintește în raport cu produsul.

- Participantul trebuie să descrie fiecare element al produsului său final și câteva caracteristici ale acelei persoane.

- Consilier/educatorul trebuie să acorde atenție semnalelor (gesturi, respirație, tonul vocii, expresia facială) date de participant, în timp ce enumeră caracteristicile. După aceea, consilier/educatorul îi poate cere elevului să identifice corespondența cu propria personalitate. Uneori, produsul poate fi interpretat simplu, dar uneori consilier/educatorul trebuie să evidențieze substratul.

- Consilier/educatorul trebuie să încurajeze elevii să-și exprime sentimentele înainte, în timpul și după activitate. Consilier/educatorul trebuie să fie sigur că elevul este pregătit să abordeze subiectul.

- Consilier/educatorul trebuie să permită elevilor să facă exact ceea ce sunt pregătiți să facă. Indiferent dacă abordarea este directă sau indirectă, elevul trebuie să se simtă în control asupra întregului proces și asupra produsului.

Consilier/educatorul poate acorda atenție unor aspecte în timpul unei sesiuni de terapie prin artă, culorile pot spune multe despre un desen dar și despre personalitatea micului artist:

- Roșu - utilizarea sa exclusivă indică o tendință spre agresivitate, o lipsă de control emoțional.

- Albastru - folosit în exces, poate indica prea mult autocontrol.

- Verde - controlul relațiilor sociale.

- Galben - folosit singur, denotă o dependență de copil -adult.

- Maro - se poate traduce prin adaptare familială și socială slabă, diverse conflicte din copilărie, regresie.

- Violetul este un semn de neliniște, anxietate, mai ales atunci când este asociat cu albastru.

- Negrul denotă anxietate.

Ar trebui să existe o analogie între cadrul spațio-temporal în care se află copilul și spațiul grafic un paralelism între impulsurile și mișcările sale grafice:

- umplerea sistematică a întregii foi: un copil ambițios, care caută să-și afirme prezența, dar și un semn de imaturitate.

- folosirea unui spațiu exagerat de mic: poate fi un semn de dezechilibru.

Ploaia în culori

- *Materiale necesare:* foi de hârtie, pensule, acuarele tempera, apă

- *Descrierea activității:* Se solicită participanților să folosească materialele puse la dispoziție și să folosească tehnica stropirii culorii pe foaia de lucru pentru a realiza ploaia în culori, într-un timp dat (5 minute). Suplimentar, li se poate preciza că pot utiliza culori variate, în funcție de cum simt ei în acel moment.

- *Discuții:* Se poartă discuții pe marginea lucrării realizate, a culorilor alese și a emoțiilor resimțite în timpul realizării sarcinii. Acest tip de sarcină dezvoltă capacitatea de autoexprimare emoțională și explorarea emoțiilor.

Numai puncte

- *Materiale necesare:* foi de hârtie, carioci

- *Descrierea activității:* Se solicită participanților să realizeze un desen doar din puncte. Suplimentar se poate preciza că desenul poate fi realizat din puncte de culori diferite și pot să le plaseze pentru a reda forme cunoscute (ex. nori, flori ș.a) *Discuții:* Se poartă discuții pe

marginea lucrării realizate, a culorilor alese și a emoțiilor resimțite în timpul realizării sarcinii. Acest tip de sarcină dezvoltă capacitatea de concentrare a atenției și autoexprimarea emoțională.

Desenul liber

Materiale necesare: foi de hârtie, creioane colorate, carioci, acuarele, pensule.

- *Descrierea activității:* Se solicită participanților să realizeze un desen liber (fără temă impusă). Acest tip de activitate este potrivit în exprimarea dificultăților, temerilor, emoțiilor plăcute sau mai puțin plăcute, dorințelor, grijilor într-un cadru securizant dat de relația cu consilier/educatorul.

- *Discuții:* Discuțiile sunt centrate pe înțelegerea unor simboluri, a relațiilor dintre personaje, a identificării temei desenului, a identificării problemei și respectiv a unor posibile soluții la probleme și dificultăți, pornind de la resursele de care subiectul dispune.

În concluzie, școala joacă un rol crucial în această privință, având capacitatea de a forma și îndruma copiii pentru a înțelege și aprecia frumusețea și diversitatea lumii din jurul lor. Prin abordarea adecvată a disciplinelor de învățământ și printr-o atenție deosebită acordată educației plastice, fiecare învățător poate contribui la formarea completă și armonioasă a copiilor, pregătindu-i pentru a deveni indivizi echilibrați și conștienți de importanța esteticii în viața lor.

Aspectul sălii de clasă poate avea un impact semnificativ asupra stării generale a elevilor, atât din punct de vedere fizic, emoțional, cât și social. Este esențial să se creeze și să se mențină un mediu de învățare pozitiv și stimulativ pentru susținerea succesului academic și a bunăstării elevilor.

Bibliografie

1. DAVIDO, R. *Descoperiți-vă copilul prin desene*. București: Ed. Image, 1998.
2. EDWARDS D. *Art Therapy, Paperback*- Editura: SAGE Publications Ltd Colecția: Creative Therapies in Practice series, 2008.
3. HALLER K. *The little book of colour*. London: Penguin Books Ltd, 2019.
4. MINULESCU M. *Tehnici proiective*. Iași: Ed. Polirom, 2002.
5. MITROFAN I. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane* Iași: Polirom, 2003.
6. VATAVU N. *Artterapia. Aplicații în tulburările de spectru autist*. București: Ed SPER, 2015.
7. <https://putereamintii.ro/psihologia-culorilor/>

STUDIU PRIVIND MODALITATEA DE PREGĂTIRE A ANTRENORILOR MANAGERI ÎN SPORT

STUDY ON THE METHOD OF TRAINING MANAGER COACHES IN SPORTS

Triboi Vasile

Republica Moldova,

dr., prof.univ., Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

<https://orcid.org/0000-0001-6562-340X>

Cernitoiu Cosmin

România,

doctorand, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

<https://orcid.org/0000-0003-3459-1163>

Triboi Vasile

Republic of Moldova,

PhD, professor, State University of Physical Education and Sport

<https://orcid.org/0000-0001-6562-340X>

Cernitoiu Cosmin

Romania,

Phd student, State University of Physical Education and Sport

<https://orcid.org/0000-0003-3459-1163>

CZU: 378.091:796

Adnotare

Cultura antrenorului este rezultatul educației și pregătirii sale, componentele sale fiind cultura generală și filozofică, cultura de specialitate și cultura psihopedagogică. Pe lângă aceasta personalitatea antrenorului presupune și o serie întreagă de calități atitudinale, aptitudinale, ale gândirii, limbajului, atenției, memoriei etc. După atitudinea față de elevi, A. Dragnea, indică existența tipului de antrenor psiholog și dogmatic astfel: după modul de stabilire a relațiilor sociale, tipul autoritar și social sau familiar și servil; după modul de conducere a procesului de pregătire, tipul empiric și cel cu o pregătire științifică sistematică; după modul de conducere a grupului, tipul tactic, afectiv, adaptabil.

Cuvinte-cheie: pregătirea antrenorilor, management, diverse specializări sportive.

Annotation

The coach's culture is the result of his education and training, its components being general and philosophical culture, specialized and psycho-pedagogical culture. In addition to this, the coach's personality also implies a whole series of attitudinal, skill, thinking, language, attention, memory, etc. qualities. According to the attitude towards the students A. Dragnea, indicates the psychological and dogmatic coach existence as follows: according to the way of establishing social relations, the authoritarian and social or familiar and servile type; according to the management of the training process, the empirical type and the one with a systematic scientific training; according to the way of leading the group, the tactical, affective, adaptable type.

Keywords: training of coaches, management, various sports specializations.

Introducere

Implicarea antrenorului tot mai mult în implementarea unor noi proceduri educaționale conduce la modificarea conținutului rolului acestuia. El este educator și consilier care încearcă să dezvolte capacitățile și interesele elevilor și să nu servească drept sursă de informații sau deținător de cunoștințe.

Antrenorul execută o profesie cu grad ridicat de cunoștințe și practice, el necesită să aibă capacitatea de a corela și integra, într-o situație anume, tot ceea ce a acumulat, elaborând un model simplificat, aplicabil, operațional și optimal. Succesul este datorat pe de o parte cunoașterii în baza unor analize sistematice ce conduce antrenorul-manager pe calea algoritmică a aplicării soluțiilor, iar pe de altă parte creativitatea, intuiția, valorificarea judecății și experienței, pot da naștere unor rezultate de excepție sau dimpotrivă [1].

Metodele cercetării

În cercetarea demarată metodele științifice utilizate au fost: analiza literaturii metodico-științifice de specialitate și analiza documentelor ce țin de problemele de pregătire a antrenorilor manageri.

Rezultatele cercetării

Pentru îndeplinirea misiunii sale, un pedagog are nevoie de o instituție pedagogică, de tact, de îndemânare, de hotărâre, de acel ceva indefinibil care se găsește în orice vocație profesională și care este mai necesară în acelea ce implică relații cu oamenii. Puterea de îndeplinire a sarcinilor nu constă numai în conținuturi ci și în modul de acțiune concentrică a factorilor activatori implicați, astfel încât formarea cadrelor necesare educației fizice și sportului de performanță, să corespundă exigențelor științifice și practice, nevoilor de perspectivă ale domeniului. Obținerea performanței profesionale sub aspect didactic are la bază realizarea unor indicatori care pot fi:

- indicatori de ordin psihologi în care sunt incluse aptitudini și deprinderi intelectuale, modalități și strategii rezolutive, posibilitatea de analiză și interpretare a unor fenomene, capacități de strategii creative, modalități de exprimare, verificare și control, capacități de transfer și aplicare a unor deprinderi intelectuale, inițiativa și independența în analiza și evaluarea informației, reversibilitatea și flexibilitatea sistemului operațiilor intelectuale și ale acțiunilor mentale;

- indicatori de ordin psihosocial în care sunt incluse modelitățile de abordare interpersonală, capacități de integrare la nivelul grupului și în relațiile interpersonale, nivelul și calitatea autocunoașterii și autoaprecierii personale de norme și valori acceptate și promovate în grupul de apartenență, nivelul de coerență al comportamentului la nivel grupal și interpersonal, modalități de relaționare a intereselor personale cu cele colective, grupale [4].

Aptitudinea profesională a antrenorului reprezintă o organizare selectivă a componentelor cognitive, afective, motivaționale și executive, care permite desfășurarea cu succes a tuturor acțiunilor ce-l vor conduce către succes în performanța sportivă. A avea aptitudini pentru antrenoriat, înseamnă a rezolva la indici de performanță optimi categoriile de sarcini specifice profesiei. Întrucât indicatorul principal de relevare a aptitudinii de a antrena este performanța, structura ei nu poate fi redusă la o sumă de predispoziții și calități înnăscute, de ordin fiziologic, ci trebuie concepută ca un ansamblu integrat de operații care susțin un comportament specific. Metoda analizei factoriale a demonstrat că și așa numitele aptitudini simple, legate de rezolvarea unui câmp limitat de situații problematice, presupun participarea mai multor laturi ale substructurilor cognitive, motivaționale și afective. Cu cât o aptitudine are o sferă mai largă de cuprindere în planul activității, cu atât organizarea sa devine mai complexă, angajând tot mai multe dimensiuni ale personalității [3, 9].

În sistemul general al personalității antrenorului, un loc important îl ocupă construcția specială a mecanismelor de comandă și control asupra motivelor, scopurilor și mijloacelor comportamentului pedagogic. Sunt identificate trei grupe:

- Normal controlați; se caracterizează printr-un relativ echilibru între tendința reflexivă, analitică, critică și tendința spre acțiune, îmbinând într-o formulă optimă principiul libertății cu cel al necesității, imperativul subiectiv cu cel obiectiv;

- Subcontrolați; se caracterizează prin supraestimarea impulsului spre acțiune și subestimarea condițiilor obiective ale realizabilității lor, ca urmare ei se comportă impulsiv, după glasul primei dorințe; pentru ei este mai important să acționeze decât să gândească asupra oportunității acțiunii, de aceea lucrurile li se par mult mai simple ca în realitate;

- Supracontrolați (cenzurați); aceștia se caracterizează printr-un comportament de tip reflexiv, bazat pe considerarea tuturor condițiilor pro și contra, pe anticiparea nu numai a rezultatului imediat, ci și a consecințelor derivate lui [3,11].

De aici pot genera o serie de trăsături specifice, precum prudența, conservatorismul, tradiționalismul, conformismul, pedanteria, scrupulozitatea, rezervarea, timiditatea, etc. Aceste structuri de control nu se reduc la componentele temperamentale; ele se elaborează în timpul evoluției individuale, ca rezultat al acțiunilor dinamice dintre succes și insucces. Considerația prezintă interes cu privire la formarea formatorilor deoarece anumiți factori manifești trebuie sau nu luați în considerare, accentuați sau minimalizați. Respectarea în evoluția persoanelor a liniilor sale interne conduce spre construirea unei personalități armonioase iar nerespectarea poate să concureze la obținerea unui sistem deficitar. Se evidențiază astfel că, pe când o corespunzătoare dirijare a tinerilor spre profesii potrivite cu modelul lor interior, se soldează cu o foarte bună integrare în câmpul psiho-social, echilibru optim, succes școlar, o orientare necorespunzătoare constituie o cauză a unui echilibru precar, o sursă a unor impedimente de adaptare. Respectarea vocației reprezintă un factor de sanogeneză cu implicații individuale și sociale, sănătatea fiind definită ca o stare de plenitudine fizică, psihică și socială. O corespunzătoare încadrare vocațională, generează sentimentul de excelentă funcționare a organismul, determină un tonus psihic perfect și conduce la o integrare socială optimă [6, 10].

În raportul dintre antrenor ca personalitate și profesia sa se impune activarea principiului vocațional. Respectându-se acest principiu, antrenorul apare ca prim beneficiar întrucât activitatea sa devine un complement al personalității. La rândul ei societatea sportivă are beneficii deoarece scade riscul unor costuri de formare profesională neproductivă și mai mult sub raport calitativ activitatea este mai bună.

Măiestria pedagogilor constă în convingerea tinerilor cu privire la necesitatea confirmării valorii lor, la a persista în continuarea pregătirii sistematice, la a pregăti construcția „succesului” printr-o fundație temeinică. Desigur, coparticipante la determinarea devenirii insului pot fi amintite aspectele ce țin de solicitările vieții, de destinul personal, de disponibilitățile și libertatea fizică, dar și a conștiinței, de dreptul la autodeterminare, la alegere, definire, manifestare, etc., problematică ce va fi abordată secvențial în instruirea și educarea tinerilor, raportat la specificul activității și personalității sportive.

Promovând concepția tridimensională a personalității, M.Boll și F.Band o consideră o rezultată a constituției și temperamentului subiectului, a mediului fizic și a celui social, a obiceiurilor și deprinderilor câștigate sub efectul influențelor precedente, toate cunoscute prin comportament [1]. Caracterizat de intenționalitate, ceea ce implică reprezentarea scopurilor,

deci și anticiparea actului comportamental, el este dominat de procese cognitive și conative, cu ajutorul reprezentării și reflecției ajungându-se la constatarea cauzalității eficiente. Momentul impune acțiuni complexe adaptative cu semnificații biologice dar mai ales psiho-sociale concretizate prin conduită. Aceasta este marcată de anumite trăsături înțelese ca răspunsuri covariante, ce implică factorul nativ și social.

O altă componentă instrumentală care are la bază mai multe deprinderi, este priceperea. Ea îmbină optim mai multe deprinderi cu cunoștințele acumulate în vederea generalizării ce contribuie la realizarea cu ușurință a unor restructurări utile în situații noi. În timpul desfășurării activităților, îndeosebi cele complexe, apar o serie de momente de dificultate care necesită un efort voluntar de mobilizare a energiei psihonervoase și de concentrare pentru a depăși obstacolele și a realiza scopurile stabilite. Acest proces psihic complex de reglaj superior, este definit ca fiind voința și el se manifestă atât în inițierea și în susținerea activității cât și în frânarea, diminuarea sau amânarea acestuia, prin caracteristica sa specifică care o identifică în raport cu celelalte procese psihice. El presupune o organizare a activității în jurul unui centru dominat. Mobilizarea voluntară conduce la eficiență dar cu costuri energetice suplimentare, motiv pentru care nu poate fi nelimitată, echilibrul activitate-odihnă fiind unul obligatoriu în obținerea reușitei.

Toate aceste faze au la bază calități de voință care se formează în timp și dintre care mai importante sunt:

- puterea voinței – se exprimă în intensitatea efortului;
- perseverența – presupune realizarea efortului voluntar pe o perioadă îndelungată de timp;
- independența voinței – se exprimă în tendința constantă de a lua hotărâri proprii;
- promptitudinea deciziei – constă în rapiditatea cu care se deliberează și se ia hotărârea cea mai potrivită;
- curajul – capacitatea de a înfrunta și depăși situații riscante, primejdioase chiar dacă sunt cunoscute riscurile cum este cazul în activitățile sportive.

Parte din aceste calități devin în timp trăsături voluntare de caracter. Susținerea energetică a activității, modularea tonusului nervos, buna receptare a stimulilor, înțelegerea, memorarea, selectarea și exersarea unor priceperi și deprinderi, sunt datorate atenției și calităților sale.

Ea este un proces de reglare a stării de conștiință, partea dinamică a conștiinței, care asigură claritatea reflectării selective a obiectelor și fenomenelor. Atenția facilitează și ridică nivelul calitativ de realizare a celorlalte procese psihice și activități umane, reglează starea de activare corticală atât ca funcție autonomă a creierului cât și ca funcție voluntară, pe baza inducției negative și pozitive a proceselor nervoase – inhibiția și excitația.

În abordarea problemei trebuie considerate atât personalitatea antrenorului cât și tipul de relații dezvoltate de acesta cu instituția pe care o slujește, cu cerințele acesteia, cu grupul de referință al antrenorilor. Calitatea prestației sale este apreciată în baza unor criterii, care printre altele nu au în vedere întotdeauna capacitatea profesorului antrenor de a-și exercita rolul asumat, acesta fiind dependent și de alte aspecte situaționale nemenționate în sistemul taxonomic de evaluare. Din acest motiv acesta trebuie să aibă în vedere o serie de considerații dintre care amintim: elaborarea unei concepții explicite și coerente cu privire la rolul și statutul profesorului antrenor, coerență în atragerea celor mai valoroși studenți către cariera de antrenorat (în prezent absolvenții preferă un loc de muncă în școală datorită

disfuncționalităților din sistemul sportului de performanță, astfel încât liceele și cluburile școlare sunt rampe de titularizare în orașe); cuprinderea în curricula școlară a unor activități de cunoaștere aprofundată a viitoarei profesii înainte de exprimarea liniilor opționale de formare; îmbunătățirea percepției societății față de statutul și rolul profesorului; elaborarea unor programe de pregătire asate pe dezvoltarea competențelor necesare viitoarei profesii care să cuprindă atât competențe de specialitate cât și competență pedagogică, psiho-socială și managerială.

Dacă ar fi să parafrazăm pe A.H.Maslow ceea ce un antrenor poate “el trebuie să fie” iar credința în profesia aceasta poate urma convingerea lui C.Rogers conform căreia “a fi tu însuși ca om este un proces pozitiv” (Figura 1). Acestea sunt credințe semnificative pentru implicarea antrenorului în exercitarea rolului său social [7, 8].

Progresul științei sportului și al tehnologiilor aferente, progresul performanței sportive, conduce la restructurări permanente cu privire la profilul antrenorului.

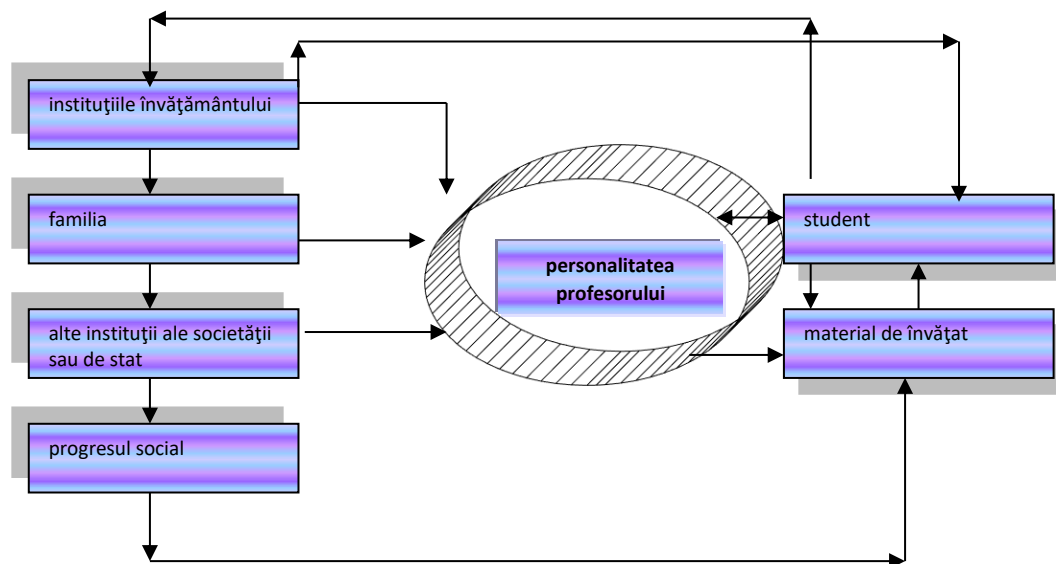


Fig. 1. Factori ce influențează statutul social al antrenorului

Relația este însă una duală deoarece influențând acumulările la diferite specializări sportive, antrenorul va fi influențat de dinamica acestuia (Figura 2).

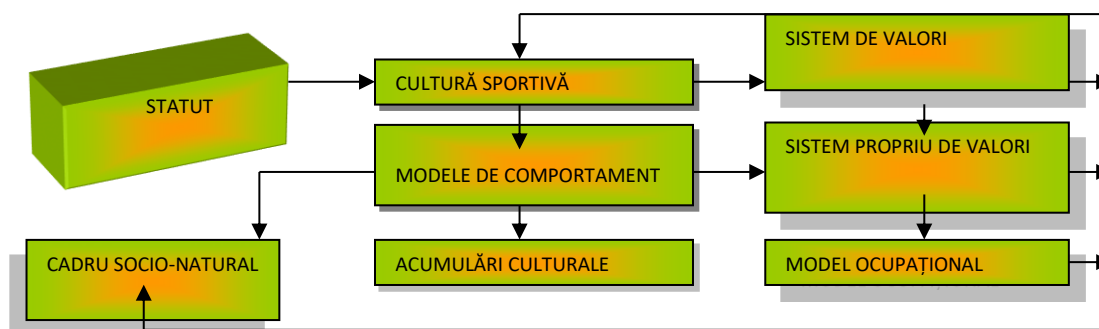


Fig. 2. Determinări ale statutului antrenorului

Caracteristicile individuale sunt de asemenea completate de o temeinică pregătire științifică cu ajutorul căreia, el poate să-și programeze activitatea, să obiectiveze conținutul acesteia și să-l adapteze în scopul realizării lui, să capaciteze elevii sportive pentru înțelegerea tehnicii sportive, pentru lucru independent în vederea dezvoltării unor calități motrice și să-i încurajeze în formularea unor răspunsuri motrice creative, chiar originale. Această pregătire este influențată de acumulările științei domeniului, a ramurei de sport, de conținutul tematic al programelor de studii și a metodelor didactice alese [6, 10].

Ele conferă competențe profesionale prin care antrenorul:

- conduce nemijlocit procesul de antrenament – proces de instruire;
- îndrumă și orientează sportivii către asigurarea reușitei în învățarea tehnicii sportive sau a unor structuri tehnico-tactice;
- depune o activitate culturală prin care sportivii identifică valorile reale ale sportului;
- folosește mediul social, propria experiență pentru ca sportivii să înțeleagă sensul sportului ca activitate socială, lumea lui și lumea din care el face parte;
- să cultive relații de colaborare cu sportivii integrându-se și în alte activități comune – masă, refacerea, recuperarea, evenimente din viața sportivilor, etc.;
- să promoveze relațiile de prietenie, spiritul de echipă, mândrie pentru culorile, insigne, fanioanele, emblemele acesteia;
- să înțeleagă profund importanța profesiei sale pentru societate care să-l determine a se informa permanent, a se pregăti cu responsabilitate pentru toate activitățile specifice – antrenament, cantonament, competiție.

De regulă activitatea antrenorului (Figura 3), în fapt realizarea rolului său social, este apreciată prin rezultatele sportivilor săi, prin modul cum cooperează cu colegii, cu familia și alte organisme și organizații afiliate la concepția sa generală, prin rezultatele obținute ca urmare a cursurilor de perfecționare. La acestea mai putem adăuga: capacitatea de organizare a spațiului de antrenament, inițiativa în aplicarea unor noi sau recente descoperiri ale științei, creativitate în realizarea unor materiale de instruire, unele având la bază cercetări proprii sau o amplă experiență didactică [2].

Nu trebuie să uităm necesitatea unei discipline didactice și discipline proprii de muncă de la care nu trebuie să facă rabat, cu atât mai mult cu cât sportivilor săi li se cer sacrificii și de acest gen. Punctualitatea, atitudinea față de sarcinile noi complementare, etica profesională, principialitatea și obiectivitatea, entuziasmul, asiduitatea în muncă, elanul, dăruirea, interesul pentru activitate, sunt câteva dintre caracteristicile ce concură la îndeplinirea rolului profesional al antrenorului.

Funcția specifică aptitudinii pedagogice a antrenorului angajează însușirile fizice, psihice și sociale ale sale, fapt ce asigură reușita activității. Ea susține valorificarea și integrarea adecvată la nivel de:

- capacitate de a cunoaște și înțelege sportivul;
- capacitate de stimulare a acestuia constant;
- capacitate de organizare managerială a activității la nivel de proiectare – desfășurare – evaluare – autoperfecționare.

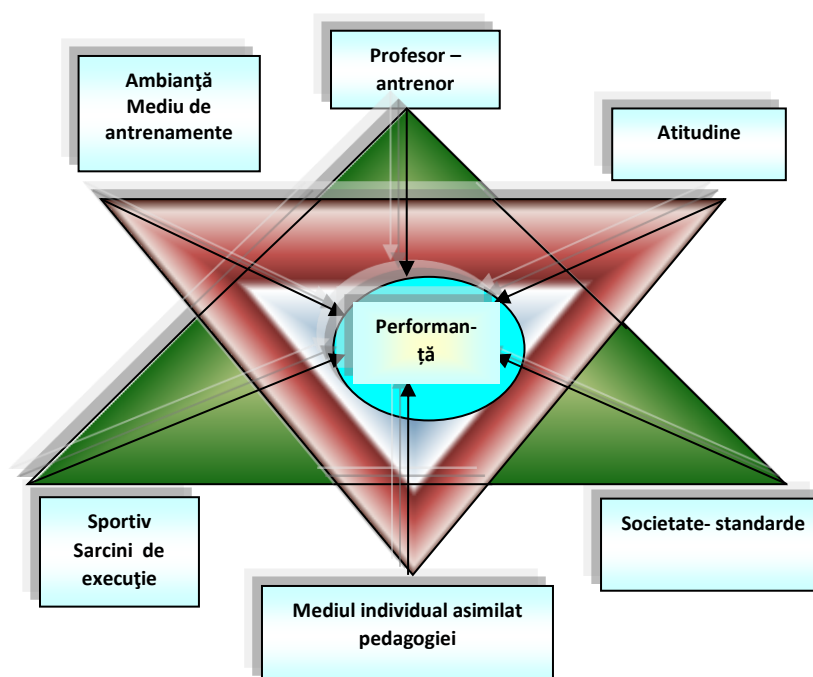


Fig. 3. Activitatea antrenorului (V. Belous Vitalie – 1985)

Performanța sportivă se află în centrul activității antrenorului

Fiind prin excelență o activitate socială, sportul nu poate fi abordat în afara științelor despre om, perspectiva psihologică jucând unul dintre rolurile principale. La rândul său antrenorul lucrează cu oamenii pe care își propune să-i perfecționeze atât sub aspect sportiv performanțial cât și ca personalități, în mare parte personalități publice – modele pentru ceilalți cetățeni. Desigur performanța elevilor atrage după sine performanța antrenorului. El trebuie să dorească a atinge un astfel de nivel, să aibă o structură performantă caracterizată prin indici înalți de creativitate, spirit competitive, nivel înalt de aspirație, flexibilitate în gândire, cunoașterea proceselor performante, metode flexibile de instruire, mijloace moderne de antrenament. După V. Belous (Bazele performanței), această structură performanță are componente interne cum sunt componenta informațional gnoseologică, componenta psihologică, componenta educațională și de personalitate și componenta bioritmă și de antrenament, precum și componente externe dintre care amintim componenta psiho-socială, componenta tehnico-organizatorică, componenta educațională și cea de informare și de instruire [2]. Rezultatul sportiv are rezonanțe multiple, ele fiind tot atâtea efecte motivante pentru continuarea activității. Dintre acestea sunt amintite: obținerea prestigiului internațional al unei națiuni prin cetățenii săi sportivi și antrenori; atragerea simpatiei mondiale și de contactare socială cu multiple implicații benefice; alinierea unui popor la cerințele civilizației moderne; implicarea factorilor politici-decizionali în asigurarea unui sprijin strategic și material; implică statul indiferent de forța acestuia. Construcția marii performanțe sportive este dependentă de: factorul material – condiții materiale, săli, echipament, aparate, transport, cazare, indemnizație de for, concursuri etc.; factorul uman – sportive și antrenori talentați, spectatori cultivați; factorul de conducere – management care presupune organizare, planificare, efectuare-aplicare, feed-back-uri, prospectare, valorificare, dezvoltare; factorul cercetare – care presupune

diagnoză, prognoză, eficiență, optimizare; factorul social – care presupune climat psiho-social favorabil, sănătos, motivant. Toți acești factori sunt mai mult sau mai puțin coordonați de antrenor care devine manager al procesului de preparare și de obținere a performanței.

Pasiunea pentru sport este desigur calitatea cea mai caracteristică a antrenorului și ea este înnobilită de motivația pentru performanță dar și de convingerea că rezultatele sportive de calitate se pot realiza numai pe baze științifice.

Prin statutul său (M.Epuran, 2001, p.29), antrenorul este pedagog, tehnician și nu în ultimul rând cercetător. Astfel, el desfășoară o activitate complexă de instruire și educare a sportivilor într-un domeniu al calității și eficienței (performanței). Are în grijă tineri dotați peste media populației cu care desfășoară un proces eminent pedagogic de comunicare, conducere, instruire și educație în decursul căruia manifestă grijă și protecție pentru dezvoltarea cu succes a sportivilor săi, aspect ce este definit de aceiași autor ca fiind “nucleul vocației pedagogice” fără de care antrenorul ar fi un funcționar sau tehnician empirist. Maestru în pregătirea fizică, tehnică, tactică a sportivilor în planificarea și organizarea acțiunilor practice. Veșnic în căutarea noului și un exigent experimentator al bunelor idei, antrenorul este un creator ce luptă constant împotriva dogmatismului și rutinei, urmărind progresele științelor pentru ameliorarea propriei activități [6].

Dacă profesional cerința majoră este competența – capacitatea antrenorului de a duce la îndeplinire atribuțiile postului său din punct de vedere pedagogic cerința principală o reprezintă responsabilitatea. Ambele alcătuiesc “autoritatea antrenorului” ceea ce permite acestuia să emită decizii respectate de alții. După A.Dragnea eficiența activității antrenorului include o serie de demersuri și anume:

- stilul de conducere și congruența perceptuală sportiv-antrenor;
- autoanaliza și reflecția;
- aplicarea efectivă a instrumentelor sistematice de observare;
- examinarea informațiilor și analiza conținutului;
- analiza situațiilor specifice.

În ceea ce privește stilul de conducere după Pieron, nu există unul unic, ci mai degrabă stiluri care depind în special de obiectivele urmărite și de particularitățile antrenorului și a sportivilor. Analizând structura stilului de conducere a activității antrenorului Mosson distinge opt asemenea stiluri, fiecare având specificitate ce delimitează rolul antrenorului și al sportivilor și identifică obiectivele accesibile fiecăruia dintre aceștia. Astfel el remarcă: stilul directiv – antrenorul ia toate deciziile, sportivul trebuind să se supună, fără însă a fi o formă de conducere coercitivă ci interesând sportivul în atingerea performanței; stilul practic – antrenorul nu este responsabil în totalitate de prestața sportivului care în baza unei explicații precise, a unei planificări și evaluări din partea antrenorului, depune o activitate autonomă, știind ce are de făcut și ce nu trebuie să facă, ajustările aparținându-i, sarcinile implicând grupul și individualizând răspunderea; stilul reciproc – antrenorul deleagă parțial autoritatea sa către sportivi care se corectează reciproc, învățarea fiind întărită prin feed-back-ul pozitiv; stilul autocontrol – antrenorul este eliberat de o serie de probleme de organizare apelând la autonomia sportivului și la capacitățile sale de autoevaluare; stilul includere – antrenorul implică sportivul în luarea unor decizii cu privire la valoarea pe care trebuie să o atingă; stilul descoperirii dirijate – antrenorul orientează sportivul de la consimțirea cognitivă la identificarea cauzelor ce îl perturbă și găsirea soluțiilor prin investigație și descoperire; stilul divergent – antrenorul obligă

sportivul să găsească soluții de rezolvare originale; stilul depășirii de căutare a noului – antrenorul solicită și dezvoltă capacitățile creative ale sportivului pentru a se super perfecționa [6, 10].

Stilul de conducere pe care un antrenor îl adoptă este influențat de o serie de variabile, ca tipul și experiența sportivului, vârsta, nivelul de maturizare și atitudinea clubului față de sportivul de performanță dar și de caracteristicile unice ale unui anumit grup sportiv.

Grupul sportiv este un grup cu volum mic, are un caracter primar, este nespontan alcătuit urmărindu-se obținerea performanței, are o dinamică specifică, componentă eterogenă, membri săi aderă benevol dar au o obligativitate morală și o durată nelimitată prin păstrarea tradiției indiferent de longivitatea unor membri ai săi.

Antrenorul va urmări realizarea unei atmosfere optime obținerii performanței prin promovarea lucrului în grup, pentru grup, prin cooperarea pentru organizarea acțiunilor, ajutarea partenerilor, respectarea regulilor, primirea și acceptarea responsabilităților, asumarea răspunderii, evaluarea partenerului, evaluarea adversarului, respectarea acestuia, toate concurând la realizarea unei intenționalități commune membrilor grupului sportiv.

Procesul antrenamentului sportiv solicită abilitățile antrenorului de a observa, analiza, evalua și modifica stilul său de conducere a activității pentru a satisface nevoile sportivilor sau a conducerii clubului. Autoanaliza și reflecția include o colaborare între antrenor și sportiv. Primul planifică tema lecției punând accent pe noi deprinderi, celălalt realizează obiectivul propus sub direcția de observație a antrenorului [9].

Finalul activității presupune evaluarea realizărilor în perspectiva viitoarei ședințe de antrenament simultan asigurându-se feed-back-ul învățării.

Scopul învățământului superior de educație fizică și sport este acela de a pregăti, forma și perfecționa specialiști (Figura 4), profesori de educație fizică și sport, antrenori, kinetoterapeuți, cu o personalitate corespunzătoare idealului educațional, capabili să exercite o activitate didactică promovând valorile culturale ale sportului și să-și asume rolul determinat de statutul său social.

În definirea scopurilor conținutului ramurilor sportive selectate pentru pregătirea studenților, pe lângă cele menționate este necesar a se avea în vedere unele dintre trăsăturile esențiale ale acestuia: are un caracter de acțiune prin care sprijină politica educațională; are un caracter strategic prin respectarea liniilor pedagogiei, pe termen mediu și lung, susținând întreg sistemul de învățământ; are un caracter tactic, criteriile de elaborare a obiectivelor generale păstrându-se și în cadrul disciplinei, ele susținând proiectarea programei analitice, astfel încât pregătirea studenților să se realizeze în concordanță cu idealul educațional, modelul de formare sub aspect metodic fie corelat cu practica domeniului, acumulările obținute să fie valorificate pentru abordarea alternativelor de expresie a ramurilor sportive cu șanse de nou și progres.

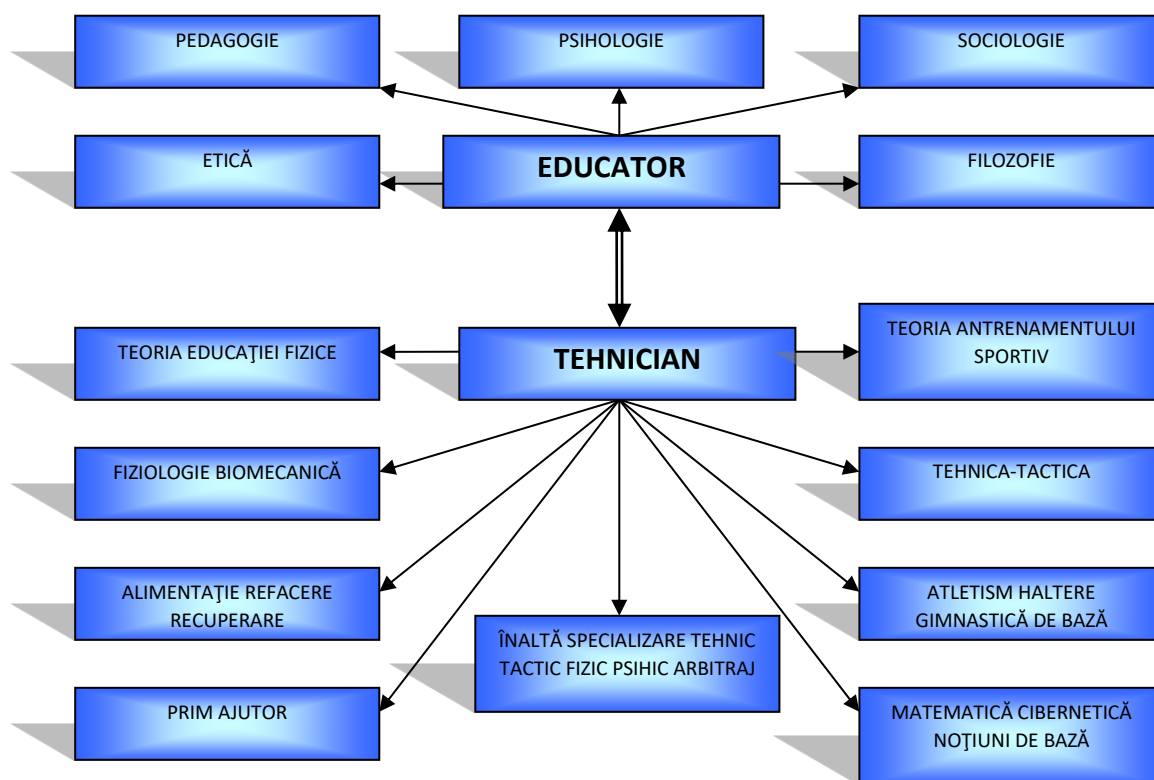


Fig.4. Polispecializarea antrenorilor

Ca finalități pedagogice microstructurale, *obiectivele* pedagogice, asigură orientarea activității educative/ didactice la nivelul procesului de învățământ, reflectând dimensiunea valorică a finalităților macrostructurale.

În stabilirea obiectivelor este necesară analiza societății, a celui care învață, a conținuturilor, compatibilitatea cu filozofia educației și cu teoria învățării la care aderăm. Sub acest aspect ne exprimăm orientarea către perspectiva sistemico-holistică, pe care o adoptăm deoarece pornind de la finalitățile educației, ea urmărește declanșarea unei reacții circulare ce ia în considerare interacțiunea componentelor procesului și articularea acestuia.

Concluzii

Sportul de performanță este sectorul de activitate cel mai dinamic din domeniul sportiv, de aceea specialiștii trebuie să utilizeze tehnologii moderne din domeniul ciberneticii, să învețe să comunice, să caute informații noi pe care să le analizeze și evalueze, să ia decizii eficiente, să utilizeze ceea ce a acumulat în mod creativ, să devină responsabili, informați și implicați în activitatea pe care o desfășoară.

Este de necontestat faptul că un antrenor are sarcini de planificare-programare, organizatorice, de conducere, de control și gestiune atât în cadrul procesului instructiv-educativ, cât și în competiții sau cantonamente pentru obținerea de succese în cadrul activității sportive de performanță. Pentru a obține aceste rezultate, antrenorii-manageri trebuie să posede cunoștințe de specialitate solide, o pregătire practico-metodică de specialitate la un nivel ridicat, precum și cunoștințe de specialitate din alte domenii adiacente activității sportive, cum ar fi: psiho-pedagogia, anatomia, fiziologia, biomecanica și, nu în ultimul rând, managementul și marketing-ul sportiv.

Este cunoscut faptul că în prezent sunt unele aspecte negative în formarea cadrelor de specialitate, care trebuie rezolvate cât mai rapid pentru a ne alinia la cerințele internaționale. Dintre aceste aspecte negative putem enumera: metodici slab dezvoltate pe domenii și necorelate cu cele existente la nivel internațional; insuficientă ofertă de formare continuă; deficit de modernizare a practicilor didactice; o lipsă de flexibilitate a programelor și a corelației curriculare cu standardele de pregătire profesională; o lentoare în promovarea cu mai mult curaj a pregătirii modulare, a cursurilor tematice.

De obicei, antrenorul devine manager al procesului de preparare și de obținere a performanței și trebuie să coordoneze mai mulți factori, cum ar fi: factorul material – condiții materiale, săli, echipament, aparate, transport, cazare, indemnizație de fort, concursuri etc.; factorul uman – sportivii și spectatorii cultivați; factorul de conducere – management care presupune organizare, planificare, efectuare-aplicare, feed-back-uri, prospectare, valorificare, dezvoltare; factorul cercetare – care presupune diagnoză, prognoză, eficiență, optimizare; factorul social – care presupune climat psiho-social favorabil, sănătos, motivant.

Bibliografie

1. ALBINA, C. *Metodologia pregătirii profesionale a antrenorilor-manageri în cadrul facultăților de educație fizică și sport*. Teză de doctorat. Chișinău, 2012. 266 p.
2. BELOUS, V. *Bazele performanței, ingineria performanței umane*. Iași: Ed. Performantica, 1995. 167 p.
3. DRAGNEA, C.A. *Antrenament sportiv*. Vol I și II. București: MTS, Școala Națională pentru Antrenori, 1992, p.231-148.
4. DRAGNEA C.A. *Antrenamentul sportiv*. București: Didactică și Pedagogică, 1996, p.192.
5. DRAGNEA C.A. și colab. *Teoria educației fizice și sportului*. București: Cartea Școlii, 2000, p.39.
6. EPURAN M. *Psihologia sportului de performanță*, București: FEST, 2001, p.29.
7. MASLOW A.H. *Toward a Psychology of Being*, Toward a Psychology of Being, Paperback, Hardcover, New York, 1954.
8. ROGERES C. *Despre devenirea unei persoane: viziunea unui terapeut asupra psihoterapiei*. Londra, 1961. ISBN 1-84529-057-7.
9. TRIBOI V., PĂCURARU A. *Teoria și metodologia antrenamentului sportiv*. Iași: PIM, 2013. 374p.
10. TRIBOI V. *Teoria și metodică culturii fizice*. Curs universitar. Chișinău: USEFS, 2020 172 p.

MOTIVAȚIA ȘI CONFLICTUL, FACTORI DETERMINANȚI AI SCHIMBĂRII ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

MOTIVATION AND CONFLICT, DETERMINING FACTORS OF CHANGE IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Țicău Alexandru-George

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0007-1270-9542>

Ilie Atena-Luminița

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-9554-8690>

Țicău Alexandru-George

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0007-1270-9542>

Ilie Atena-Luminița

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-9554-8690>

CZU: 37.015.3

Adnotare

În acest studiu, definițiile celor doi termeni importanți pentru școală, motivație și conflict, sunt menționate pentru profesori și pentru toți elevii de vârste școlare mici. Termenul de motivație arată lucrurile care ar trebui făcute într-un mediu școlar pentru a motiva oamenii să învețe motivația în școli. Când vine vorba de conflict, există aspecte negative și pozitive despre acest termen în școli și pot fi folosite ca echilibru de managementul conflictului dacă este o abordare pozitivă. Ca urmare, se va vedea clar că, comunicarea este punctul comun și cel mai important pentru aceste două titluri importante pentru școli.

Cuvinte cheie: motivație, conflict, motivația învățării, managementul conflictelor, învățător, elevi de vârstă școlară mică.

Annotation

In this study, the definitions of the two important terms for schools, motivation and conflict, are mentioned for teachers and for all students of small school ages. The term motivation shows the things that should be done in a school environment to motivate people for learning motivation in schools. When it comes to the conflict, there are negative and positive aspects about this term in schools and they can be used as a balance by conflict management if it is a positive approach. As a result, it will clearly be seen that, communication is the common and the most important point for these two important titles for schools.

Keywords: motivation, conflict, learning motivation, management conflicts, teacher, students of small school age.

Introducere

Organizațiile școlare, ca orice alte instituții, se confruntă cu o serie de provocări care le impun să se adapteze și să se schimbe în timp. Organizațiile școlare sunt sisteme complexe care necesită un management eficient pentru a asigura succesul. În acest context, motivația și

conflictul sunt doi factori critici care determină schimbarea în organizațiile școlare, acești doi sunt factori importanți care joacă un rol semnificativ în conducerea schimbării în cadrul organizațiilor școlare. Motivația este impulsul intern care îi obligă pe indivizi să acționeze, în timp ce conflictul apare din cauza diferențelor de opinii, credințe și valori. Ambii factori pot fi fie pozitivi, fie negativi, în funcție de modul în care sunt gestionați și canalizați către atingerea obiectivelor organizaționale.

Motivația se referă la impulsul sau dorința ca indivizii să-și urmărească obiectivele și să obțină succes. În contextul organizației școlare, motivația poate fi o forță puternică care inspiră profesorii, elevii și administratorii să accepte schimbarea și să caute soluții inovatoare la probleme.

Conflictul, pe de altă parte, se referă la dezacordurile, opozițiile sau ciocnirile care pot apărea între indivizi sau grupuri din cadrul organizației școlare. În timp ce conflictul poate fi o barieră în calea schimbării, dacă este gestionat eficient, el poate fi, de asemenea, un catalizator al schimbării, provocând normele existente și conducând indivizii să caute noi soluții și abordări [1, p. 25].

În acest articol, vom explora rolul motivației și al conflictului în conducerea schimbării în cadrul organizațiilor școlare.

Motivația

Motivația este forța motrică din spatele schimbării în școli. Este stimulul intern sau extern care stimulează indivizii sau grupurile să ia măsuri pentru atingerea unui anumit scop sau rezultat. Motivația poate proveni dintr-o varietate de surse, cum ar fi dorința de creștere și dezvoltare personală, nevoia de a rezolva o problemă sau aspirația de a îndeplini un anumit standard sau așteptare. În contextul organizării școlii, indivizii sau grupurile motivate pot conduce la schimbare propunând idei noi, pledând pentru schimbări de politici sau lucrând pentru îmbunătățirea practicilor existente.

Motivația este un factor critic în conducerea schimbării în cadrul organizațiilor școlare. Profesorii, studenții și administratorii trebuie să fie motivați pentru a-și îndeplini rolurile în mod eficient și pentru a atinge obiectivele organizației. Există două tipuri de motivație: intrinsecă și extrinsecă. Motivația intrinsecă vine din interiorul unui individ și este condusă de dorința de a atinge obiectivele și aspirațiile personale. Motivația extrinsecă provine din factori externi, cum ar fi recompensele, recunoașterea și pedeapsa. [2, p. 27]

Crearea unui mediu de lucru pozitiv

Una dintre cele mai eficiente modalități de a motiva profesorii, studenții și administratorii este prin crearea unui mediu de lucru pozitiv. Un mediu de lucru pozitiv poate fi creat prin dezvoltarea unei culturi de respect, colaborare și comunicare deschisă. Atunci când indivizii se simt apreciați și respectați, este mai probabil să fie motivați să își îndeplinească rolurile în mod eficient.

Școlile pot crea un mediu de lucru pozitiv oferind oportunități de dezvoltare profesională, recunoaștere și recompense. De exemplu, școlile pot oferi programe de formare care îi ajută pe profesori să-și dezvolte abilitățile și cunoștințele, ceea ce îi poate ajuta să își îndeplinească rolurile mai eficient. De asemenea, școlile pot recunoaște și recompensa profesorii, studenții și administratorii care au performanțe bune. Acest lucru poate fi realizat prin crearea unui sistem de premii care recunoaște performanța remarcabilă, cum ar fi profesorul anului sau studentul anului.

Stabilirea obiectivelor și așteptărilor clare

Pe lângă crearea unui mediu de lucru pozitiv, școlile pot motiva oamenii prin stabilirea de obiective și așteptări clare. Obiectivele ar trebui să fie provocatoare, dar realizabile și ar trebui să fie aliniate cu misiunea și viziunea organizației. Când indivizii înțeleg obiectivele și așteptările, este mai probabil să fie motivați să le atingă.

Școlile pot stabili obiective și așteptări clare prin dezvoltarea unui plan strategic care conturează scopurile și obiectivele organizației. Acest plan ar trebui comunicat în mod clar tuturor părților interesate, inclusiv profesorilor, studenților și administratorilor. De asemenea, școlile pot stabili obiective și așteptări pentru indivizi prin dezvoltarea obiectivelor de performanță care sunt legate de scopurile și obiectivele organizației. Aceste obiective ar trebui să fie clare, măsurabile și realizabile și ar trebui să fie revizuite în mod regulat pentru a se asigura că indivizii sunt pe cale să le atingă.

Comunicare

Una dintre cele mai eficiente modalități de a motiva profesorii, studenții și administratorii este crearea unui mediu de lucru pozitiv. Un mediu de lucru pozitiv poate fi atins prin promovarea unei culturi a respectului, colaborării și comunicării deschise. Atunci când indivizii se simt apreciați și respectați, este mai probabil să fie motivați să își îndeplinească rolurile în mod eficient. De asemenea, școlile pot motiva indivizii oferind oportunități de dezvoltare profesională, recunoaștere și recompense.

Pe lângă crearea unui mediu de lucru pozitiv, școlile pot, de asemenea, motiva oamenii prin stabilirea de obiective și așteptări clare. Obiectivele ar trebui să fie provocatoare, dar realizabile și ar trebui să fie aliniate cu misiunea și viziunea organizației. Când indivizii înțeleg obiectivele și așteptările, este mai probabil să fie motivați să le atingă. De asemenea, școlile pot motiva indivizii oferind feedback regulat și recunoaștere pentru realizările lor.

Conceptul de motivație a fost studiat pe scară largă în domeniile psihologiei și comportamentului organizațional. Cele mai influente teorii ale motivației includ ierarhia nevoilor lui Maslow, teoria cu doi factori a lui Herzberg și teoria așteptării. Ierarhia nevoilor lui Maslow presupune că indivizii au o ierarhie de nevoi care trebuie satisfăcute pentru a fi motivați să urmărească nevoi de ordin superior. Ierarhia nevoilor include nevoile fiziologice, nevoile de siguranță, nevoile de apartenență și iubire, nevoile de stima și nevoile de autoactualizare. În contextul organizării școlii, satisfacerea nevoilor fiziologice și de siguranță de bază ale elevilor este esențială pentru a-i motiva să urmărească nevoi de ordin superior, cum ar fi rezultatele academice și creșterea personală.

Teoria cu doi factori a lui Herzberg sugerează că există două tipuri de factori care influențează motivația: factorii de igienă și motivatorii. Factorii de igienă sunt nevoi de bază care trebuie îndeplinite pentru ca indivizii să fie mulțumiți de munca lor, cum ar fi salariul, condițiile de muncă și securitatea locului de muncă. Motivatorii, pe de altă parte, sunt factori care îi determină pe indivizi să exceleze și să obțină mai mult, cum ar fi recunoașterea, responsabilitatea și oportunitățile de creștere. În contextul organizării școlare, atât factorii de igienă, cât și factorii de motivare sunt importanți pentru motivarea cadrelor didactice și a administratorilor pentru a da rezultate optime.

Teoria așteptării presupune că indivizii sunt motivați de convingerea că eforturile lor vor duce la rezultatele dorite. Teoria așteptării sugerează că indivizii vor fi motivați dacă cred că eforturile lor vor duce la niveluri ridicate de performanță, care la rândul lor vor duce la

recompense sau rezultate pe care le doresc. În contextul organizației școlare, profesorii și administratorii sunt motivați de convingerea că eforturile lor vor duce la rezultate îmbunătățite ale elevilor, recunoaștere și oportunități de creștere. [3, p. 43-45]

Conflict

Conflictul este un alt factor important în conducerea schimbării în cadrul organizațiilor școlare. Conflictul apare atunci când există diferențe de opinii, convingeri și valori. Conflictul poate fi fie pozitiv, fie negativ, în funcție de modul în care este gestionat și canalizat către atingerea obiectivelor organizaționale.

Conflictul pozitiv poate duce la inovație și creativitate. Atunci când indivizii au opinii și perspective diferite, este mai probabil să genereze idei și soluții noi. Școlile pot încuraja conflictele pozitive prin crearea unei culturi a comunicării deschise și a colaborării. Când indivizii se simt confortabil să-și împărtășească ideile și opiniile, este mai probabil să se angajeze într-un conflict constructiv.

Conflictul negativ, pe de altă parte, poate fi în detrimentul organizației. Conflictul negativ poate duce la scăderea moralului, scăderea productivității și creșterea cifrei de afaceri. Școlile pot gestiona conflictele negative prin crearea de politici și proceduri pentru rezolvarea conflictelor. Când indivizii înțeleg cum să gestioneze conflictul, este mai probabil să se angajeze în rezolvarea constructivă a conflictului.

O modalitate prin care conflictul poate afecta motivația este prin crearea unui sentiment de stres și anxietate Multumesc. Conflictul poate fi epuizant din punct de vedere emoțional și, dacă nu este rezolvat rapid, poate determina oamenii să se simtă copleșiți și demotivați. Acest lucru poate afecta atât studenții, cât și profesorii, deoarece aceștia pot începe să simtă că eforturile lor nu merită stresul pe care îl experimentează.

În plus, conflictul poate crea un sentiment de diviziune în cadrul organizației școlare. Atunci când oamenii sunt în conflict unii cu alții, poate fi o provocare să lucrezi împreună în mod eficient. Acest lucru poate afecta motivația profesorilor și studenților, deoarece aceștia pot începe să simtă că nu fac parte dintr-o echipă coerentă care lucrează spre un obiectiv comun.

În cele din urmă, conflictul poate afecta motivația creând un sentiment de dezamăgire. Când apar conflicte, oamenii pot începe să pună la îndoială eficiența organizației școlare. Acest lucru îi poate face să simtă că eforturile lor nu fac o diferență semnificativă, ceea ce duce la o scădere a motivației. [4, p. 60-61]

În concluzie, conflictul în cadrul unei organizații școlare este inevitabil, dar poate fi gestionat constructiv pentru a aduce schimbări pozitive. Conducerea eficientă, o cultură pozitivă, comunicarea deschisă și abordarea dinamicii puterii sunt determinanți esențiali ai schimbării în organizația școlară din cauza conflictului. Prin abordarea acestor factori, liderii școlii pot crea un mediu care încurajează colaborarea, inovația și îmbunătățirea continuă.

Factori determinanți ai schimbării

Motivația și conflictul sunt factori determinanți ai schimbării în cadrul organizațiilor școlare. Acești factori pot conduce la schimbare sau o pot împiedica, în funcție de modul în care sunt gestionați. Pentru a conduce schimbarea în cadrul organizațiilor școlare, este important să se creeze o cultură care să stimuleze motivația și conflictul constructiv.

Implementarea schimbării în organizația școlară necesită un echilibru delicat între motivație și conflict. Pe de o parte, motivația îi poate inspira pe indivizi să adopte idei și abordări noi care pot duce la îmbunătățiri în predare și învățare. Pe de altă parte, conflictul poate

apărea atunci când indivizii sau grupurile au opinii sau interese diferite, ceea ce poate crea tensiuni și dezacorduri care pot împiedica implementarea inițiativelor de schimbare.

O modalitate de a echilibra motivația și conflictul în implementarea schimbării este crearea unei culturi de colaborare și comunicare. Atunci când indivizii se simt apreciați și respectați, este mai probabil să lucreze împreună pentru a atinge obiective comune, chiar și atunci când pot avea perspective sau opinii diferite. În plus, crearea de oportunități de dialog și feedback poate ajuta la identificarea și abordarea surselor potențiale de conflict înainte ca acestea să devină probleme mai semnificative.

Comunicarea este un alt factor determinant important al schimbării în organizațiile școlare. Comunicarea eficientă este esențială pentru a ne asigura că toate părțile interesate sunt conștiente de inițiativa de schimbare și de obiectivele acesteia. Comunicarea ar trebui să fie bidirecțională, permițând feedback și contribuții din partea tuturor părților interesate. Comunicarea eficientă implică, de asemenea, furnizarea de actualizări regulate cu privire la progresul inițiativei de schimbare și abordarea oricăror preocupări sau probleme care apar.

Motivația conduce la schimbare, constrângând indivizii să acționeze pentru atingerea obiectivelor organizaționale. Atunci când indivizii sunt motivați, este mai probabil să accepte schimbarea și să lucreze pentru atingerea obiectivelor organizației. Școlile pot crea motivație oferind oportunități de dezvoltare profesională, recunoaștere și recompense. De asemenea, școlile pot motiva indivizii prin stabilirea de obiective și așteptări clare și prin oferirea periodică de feedback și recunoaștere pentru realizările lor.

Conflictul conduce la schimbare prin generarea de noi idei și soluții. Atunci când indivizii au opinii și perspective diferite, este mai probabil să genereze idei și soluții noi. Școlile pot încuraja conflictele constructive prin crearea unei culturi a comunicării și colaborării deschise. Când indivizii se simt confortabil să-și împărtășească ideile și opiniile, este mai probabil să se angajeze într-un conflict constructiv. [5, p. 123]

Concluzie

Motivația și conflictul sunt doi factori determinanți critici ai schimbării în organizația școlară. În timp ce motivația îi poate inspira pe indivizi să adopte idei și abordări noi care pot duce la îmbunătățiri în predare și învățare, conflictul poate provoca norme existente și îi poate determina pe indivizi să caute noi soluții și abordări pentru a aborda problemele și problemele. Implementarea cu succes a schimbării în organizația școlară necesită un echilibru delicat între acești doi factori, care poate fi realizat printr-o cultură a colaborării, a comunicării și a respectului reciproc.

Bibliografie

1. ALBU G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Editura Polirom, 2002. 25 p. ISBN 973-683-886-2
2. COSMOVICI A. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999. 27 p. ISBN 978-973-46-1077-8
3. KULCSAR T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: E.D.P., 1978, p.43-45.
4. NEACȘU I. *Motivație și învățare*. București: E.D.P., 1978, p. 60-61.
5. STOICA M. *Pedagogie și psihologie*. Editura Gheorghe Alexandru, 2001. 178 p. ISBN 973-8040-03-5

CONFIGURAȚIA ABILITĂȚILOR NECESARE ÎNVĂȚĂTORULUI PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ALE ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

CONFIGURATION OF SKILLS NEEDED BY THE TEACHER FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY CYCLE PUPILS

Vetrilă Sorina

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-8047-5273>

Vetrilă Sorina

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-8047-5273>

CZU: 373.3.02:159.955

Adnotare

Cercetări recente despre gândirea critică și despre învățare arată că însușirea de către elevii din ciclul primar a unor capacități de gândire care nu sunt racordate la problemele vieții reale poate să faciliteze rezolvarea unor teste, dar să-i facă neputincioși în a folosi acele deprinderi în situații cu totul noi. Învățarea este eficientă atunci când elevii experimentează diverse modele de gândire, proprii diferitelor discipline, apoi au ocazia de a le aplica în alte contexte și, în final, de a le înțelege rostul pentru propria viață. Gândirea critică nu este un simplu joc intelectual fără consecințe. Orele petrecute în clasele primare sunt potențiale deschideri spre luarea de decizii, descoperirea și realizarea de sine. Elevii mici sunt îndrumați să conceapă învățarea ca o „ucenicie a cunoașterii”, în care învățătorul reprezintă el însuși un model de gândire și învățare. Rămâne însă o problemă: abilitățile necesare învățătorului pentru dezvoltarea gândirii critice ale elevilor din ciclul primar.

Cuvinte-cheie: cunoaștere, învățare, curiozitatea, gândire critică, predarea în manieră constructivistă.

Annotation

Recent research on critical thinking and learning shows that primary school students' acquisition of thinking skills unrelated to real-life problems may facilitate test-taking but render them powerless to use those skills in completely new situations. Learning is effective when students experience various thinking patterns, specific to different disciplines, then have the opportunity to apply them in other contexts and, finally, to understand their purpose for their own lives. Critical thinking is not a simple intellectual game without consequences. The hours spent in the primary classes are potential openings for decision-making, discovery and self-realization. Practicing critical thinking skills in the classroom can make learning more enjoyable and stimulating, can make students more actively and effectively involved in learning. Young students are guided to conceive of learning as an "apprenticeship of knowledge", in which the teacher himself represents a model of thinking and learning. However, a problem remains: the skills necessary for the teacher to develop the critical thinking of primary school students.

Keywords: knowledge, learning, curiosity, critical thinking, teaching in a constructivist manner.

Complexitatea societății noastre își datorează existența multiplelor optimizări aduse de educație cortexului nostru: *cititul, scrisul, calculele, algebra, muzica, percepția timpului și a spațiului, perfecționarea memoriei*.

De fapt, educația amplifică facultățile, deja considerabile, ale creierului. La școală sau la muncă, ne jucăm constant cu algoritmi de învățare ai creierului nostru, deși o facem intuitiv, fără să fim atenți la felul în care învățăm. Nimeni nu ne-a explicat regulile prin care creierul memorează și înțelege sau, dimpotrivă, uită și greșește [2, p.22].

Menționăm despre existența unui site excelent, realizat de *British Education Endowment Foundation (EEF)*, care enumeră cele mai de succes *intervenții educaționale* - și pune pe un loc foarte înalt **predarea metacogniției** (cunoașterea puterilor și limitelor; propriului creier). A învăța cum trebuie să învățăm este cel mai important factor pentru obținerea succesului școlar, indiferent de vârsta biologică a elevului și de clasa în care învață [11].

Asistăm la un ritm accelerat al schimbărilor care se produc în societate la nivel social, economic și tehnologic, și nu știm dacă trăind într-o astfel de lume, suntem sau nu pregătiți să-i facem față. Unii critici afirmă că acest lucru ar face școlile să fie irelevante [9, p.14].

Din acest motiv, **preocuparea școlii primare contemporane** pentru eficientizarea procesului de învățare școlară se manifestă în numeroase feluri, iar responsabilitatea pentru acest obiectiv este în egală măsură a cadrelor didactice și a elevilor, a școlii, a comunității și a factorilor de decizie în educație.

Învățătorul, actor în rolul principal pe scena sistemului educațional - formativ, este *motorul* educației și al calității vieții oricărei societăți civilizate. Valorizarea educației și învățării pro-active (holistice), precum și a educației și învățării reactive, prin prisma formării învățătorului de calitate, aducând plusvaloare societății din care face parte [6, p.25].

Unul din obiectivele fundamentale ale oricărui proces educațional este acela al formării și dezvoltării gândirii critice a elevilor. Or, procesul instruirii elevilor din ciclul primar este, adesea, prin însăși structura sa un model de organizare a gândirii științifice, ce se va transfera, progresiv, în comportamentul de învățare al elevului, dacă vor fi respectate anumite *condiții interne de transformare și asimilare conștientă*.

Când învățătorul își propune să transforme cunoștințele predate în elemente inteligibile ale sistemului informațional al elevului, el prezintă suite de fapte, argumente, demonstrații, evenimente etc., implicându-l pe elev chestionându-l, dirijându-i căutările, imaginația, însăși raționarea unor probleme. Se are în vedere, în primul rând, formarea și exersarea extensivă a structurilor logice și, în mod deosebit a gândirii critice [5, p.118].

Pentru filosofi, *gândirea critică* este asociată cu deprinderile de raționare logică și de argumentare. Aceasta înseamnă a proba întotdeauna punctele de vedere avansate, a identifica și selecta argumentele în funcție de forța lor de convingere, a utiliza tehnici de argumentare care să satisfacă criteriul validității, a evita capcanele raționamentelor înșelătoare, facilitare îndeosebi de un limbaj ambiguu, echivoc sau obscur.

Putem conchide că gândirea critică este o abilitate cognitivă de ordin superior care presupune autonomie intelectuală, flexibilitate și un anumit grad de scepticism constructiv. Gândirea critică este în strânsă relație cu gândirea analitică (permite cercetarea sensului, a structurii în interiorul unei situații), cu gândirea creativă (evidențiază existența mai multor posibilități) și cu metacogniția (permite să luăm cunoștință, să controlăm și să evaluăm propriul proces de gândire) [8, p.205].

În acest context, sarcina învățătorului este să creeze și să mențină un context de „problem solving”, în care elevii să-și construiască propria cunoaștere, avându-l pe educator drept ghid. Astfel, *predarea în manieră constructivistă* face ca rolurile învățătorului să fie mult mai complexe: de la pregătirea contextului adecvat, a resurselor variate, a conținuturilor, la angajarea elevilor în activitatea de învățare și, în general, asigurarea managementului întregului proces. Problema care se pune este dacă învățătorul poate să realizeze trecerea de la rolul de transmițător al cunoștințelor la cel de facilitator, ghid, antrenor al cunoașterii. Nu este un lucru

ușor, pentru că e nevoie și de o formare adecvată a învățătorului, dar și de o schimbare de mentalitate.

Învățătorul claselor primare, adept al socio-constructivismului, își ajută elevii să înțeleagă că sunt coparticipanți la procesul de construire a sistemului de cunoștințe și că au puterea de a căuta cunoașterea și de a încerca să înțeleagă lumea. În momentul în care elevii cred că vor reuși sau că problema stimulativă le va îmbunătăți performanțele, au sentimentul propriei valori.

Reiese faptul că comportamentul învățătorului joacă un rol important. Ei folosesc diferite strategii didactice și tehnici care răspund diferitelor tipuri de învățare care provin din cunoștințe și interpretări anterioare. Predarea are ca obiectiv plasarea elevului în rol central în procesul de învățare [7, p.60].

Constructivismul răspunde nu numai cerinței centrării pe elev, ci și pe mediul lui de învățare, ceea ce înseamnă crearea acestui context. *Învățătorul constructivist are un rol de facilitare a învățării la elevi*, structurează proiectarea instruirii și construiește contextul pedagogic. Contextul instruirii presupune utilizarea unor situații autentice, reale, pe care elevii le-au întâlnit și le confruntă, le structurează, împreună cu clasa.

Contextul este un punct de sprijin pentru o învățare complexă, susținând transferurile următoare, iar proiectarea lui necesită surprinderea și corelarea principalelor variabile care influențează activitatea de construire a cunoașterii. Or, *proiectarea constructivistă* este o construcție mentală a învățătorului. Nu mai este o inginerie, o tehnologie a cunoașterii, strict aplicată, ci respectă teza de bază: cunoașterea se construiește în mod propriu întâi, apoi prin colaborare. Nu mai prevede controlul riguros al pașilor învățării, conform obiectivelor operaționale, ci este o evaluare continuă și dinamică, a modului și nivelului de angajare în construcția cunoașterii, a capacităților, priceperilor, abilităților, motivației, atitudinii, metacogniției, necesare atingerii performanțelor, în raport cu propriile așteptări și cu standardele generale [1, p.45].

În baza celor descrise mai sus, școala primară are nevoie de un învățător care să-i ajute pe elevi să devină participanți activi în procesul de învățare. Un demers pedagogic centrat pe elev presupune modificarea rolurilor tradiționale ale învățătorului. A predă nu mai înseamnă a transmite cunoștințe, ci a organiza experiențe care să-l determine pe elevul mic să-și restructureze și să-și remodeleze cunoașterea intuitivă.

Într-o sinteză a literaturii dedicate acestei probleme, sunt menționate următoarele *roluri și competențe de bază ale învățătorului*:

- Încurajează și acceptă afirmarea autonomiei și inițiativei elevilor.
- Folosește o cantitate variată de informații și surse primare, materiale fizice pentru manipulare, căutare interactivă și îi încurajează pe elevi să le utilizeze.
- Îi încurajează pe elevi să se angajeze în dialog cu educatorul sau cu ceilalți colegi.
- Angajează elevii în experiențe de rezolvare a unor conflicte de tip cognitiv, cu formularea proprie de ipoteze și rezolvarea prin colaborare.
- Încurajează încercările elevului de explorare a cunoașterii, de descoperire a unor noi interpretări, noi probleme deschise.
- Îi angajează pe elevi în experiențe ce pun în lumină contradicții față de cunoașterea inițială, stimulând apoi discuția.

- Utilizează o terminologie cognitivă (a clasifica, a analiza, a prevedea, a crea) în construirea sarcinilor de învățare.

- Sprijină drumul propriu de înțelegere a conceptelor, urmărind ca răspunsurile să reflecte propriile idei, elaborate independent sau în grup.

- Le asigură elevilor timp pentru a construi relații, corelații variate și pentru a crea metafore.

- Apreciază nivelul de cunoaștere prin aplicații și prin rezultatele obținute la „sarcini deschise”.

- Adaptează curriculumul dat la situații și probleme reale [8, pp.148-149].

Actualmente, sunt cercetători care consideră că specificitățile meta-cunoașterii ar putea fi exprimate în termeni de funcții și capacități de intervenție în propriul proces de cunoaștere și învățare, cum ar fi:

- *capacități de conștientizare* a efectelor propriei cunoașteri și a mersului cunoașterii;

- *capacități de control* asupra propriei cunoașteri prin verificarea gradului de înțelegere, de reținere, de aplicare practică, prin procese de modificare și reflecție asupra reușitei sau eșecului în învățare;

- *capacități de reglare, de auto-corecție, de reorientare, de depășire a dificultăților*. Interesul pentru procesele metacognitive este eu atât mai mare cu cât accentul cade pe întărirea responsabilității proprii a celui care învață față de prestația sa [3, p.18].

Dezvoltarea gândirii critice ale elevilor din ciclul primar poate fi discutată și în termenii abilităților învățătorilor. Pe baza fundamentelor educaționale ale secolului al XIX-lea, școala secolului al XX-lea intenționează să modifice metodele precedente, iar în ultimele decenii se înregistrează schimbări în sistemul educațional, cu proiecție în secolul al XXI-lea; astfel, elaborează o Metodologie nouă, bazată pe expunerea tematică, a demonstrației, conversației/dezbaterii și experimentării. Asociate acestora, importante din punct de vedere didactic sunt *problematizarea, formarea algoritmului pentru rezolvarea sarcinii de lucru și discuțiile aferente tematicii*. Toate acestea, inclusiv *exercițiul și simulările, studiul de caz și dezbaterile* stau la baza formării învățătorilor debutanți.

Constatăm că achizițiile, ca ansamblu de cunoștințe pedagogice generale și specifice, dau baza teoretică în formarea învățătorilor, dar găsim că este esențial ca modalitatea de cunoaștere și învățare a lor să dezvolte, să exerseze capacități cognitive, abilități de rezolvare, proceduri, tipuri de raționamente de analiză critică, științifică, a diferitelor situații și probleme ale educației, consolidându-i învățătorului independența, autonomia în abordarea lor rațională, interpretativă, argumentată, reflexivă, chiar creativă.

Și rezolvarea lor efectivă, eficientă, de calitate, în contextul real, solicită mai mult - competențe specifice, aici pedagogice (de educație, de instruire, de evaluare, manageriale, de acțiune-cercetare, de reflecție, de comunicare, de colaborare), dublate de atitudini responsabile. Dar este importantă pentru transfer și *formarea abilităților de a construi cunoașterea individuală și prin colaborare*: a pune întrebări, a formula ipoteze, a găsi relații, a formula aplicații multiple, a căuta informații, a organiza informații după criterii variate, a interpreta propriu, a raporta la context/situație, a rezolva probleme/situații, a lua decizii [4, pp.20-37].

O formare academică, specifică viitoarelor învățătoare din sistemului educațional formal, are în vedere conceptul 3T al lui Richard Florida (2002): *Tehnologie, Talent, Toleranță*, toate

ducând la formarea de abilități. Se reconfirmă faptul: conceptul 3T este mereu actualizabil, deoarece componentele sale se află într-o permanentă schimbare: *cerințele angajatorului, contextul socio-cultural, contextul economic, chiar și mediul și instrumentele de lucru*; în consecință, se impune reformularea abilităților în funcție de analiza de nevoi a societății. În sistemul educațional al secolului XXI-lea accentul se pune nu neapărat pe componenta tehnologică, ci pe cea psihodidactică, ce poate genera inovarea prin creativitate, în bune practici, optimizarea procesului și a relațiilor didactice, a reconversiei conținuturilor teoretice, cu implementările lor practice [6, p.31].

Finalitățile generale ale studierii disciplinelor pedagogice și psihologice în cadrul profilului pedagogic au fost elaborate în două registre al abilităților sau competențelor și al valorilor și atitudinilor. În definirea obiectivelor de referință s-au avut în vedere următoarele niveluri de complexitate, a achizițiilor de învățare ale viitorului învățător:

- *abilități de cunoaștere și de înțelegere;*
- *cunoașterea și utilizarea adecvată a noțiunilor specifice disciplinelor pedagogice și psihologice;*
- *abilități de explicare și de interpretare;*
- *explicarea și interpretarea unor idei, proiecte, procese educaționale, precum și a conținuturilor teoretice și practice ale disciplinelor psihologice și pedagogice;*
- *abilități de gândire critică* - examinarea critică a ideilor, proiectelor și proceselor educaționale;
- *abilități aplicative* - proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare, utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de autocunoaștere și de cunoaștere psihologică [10, p.21].

Din această perspectivă, reținem, ca importante pentru profilul personalității învățătorului, un număr de priorități, sub forma inventarului de abilități, ele se configurează astfel:

- A avea capacitatea de a învăța în mod constant;
- A avea abilități metacognitive;
- A manifesta bucuria conștientă de a putea rezolva probleme;
- A dispune de capacitatea de a gândi logic, analitic, critic și structural; de a gândi operațional - a planifica timpul și mijloacele, a organiza; de a-și propune scopuri și de a opta; de a coopera; de a persevera - a fi statornic la solicitări grele; de a te concentra și a fi precis; de a rezolva, conflictele pe cale rațională;
- A comunica eficient, prin ascultare și observare;
- A face parte dintr-un grup de cercetare-învățare în grup sau în echipă.
- A organiza grupul de elevi.

În **concluzie**, învățătorul trebuie nu numai să stăpânească resursele, dar și să le utilizeze într-o mulțime de circumstanțe posibile. Soluția situației-problemă nu trebuie să fie evidentă și nu trebuie să se reducă la simpla aplicare a unei strategii. Situația-problemă trebuie să dispună de un grad de complexitate care cere de la elev mobilizarea mai multor resurse.

Bibliografie

1. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V. [et al.]. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro”, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3
2. DEHAENE, S. *Cum învățăm. De ce este creierul uman mai performant decât orice computer... deocamdată*. București: Litera. 2024. 432 p. ISBN 978-630-319-297-0.
3. IONESCU, M. *Schimbări paradigmatică în instrucție și educație*. Cluj-Napoca: Eikon, 2006, 346 p. ISBN 978-973-757-021-5
4. JOIȚA, E. *A deveni profesor constructivist: demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1
5. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Militară. 1990. 372 p. ISBN: 973-32-0131-6
6. POP, M.-M. *Evaluarea performanțelor profesionale ale cadrelor didactice: Un posibil model experimental*. București: Pro Universitaria, 2021, 310 p. ISBN 978-606-26-1382-2
7. POPA, C.-M. *O școală orientată spre elev. Elevul, partener activ în procesul propriei învățări*. București: Aramis Print, 2009, 144 p. ISBN 978-973-679-690-6
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4
9. SENGE, P. *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație*. București: TREI, 2016, 533 p. ISBN 978-606-719-495-1
10. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Acad. de Științe a R. Moldova, Consiliul Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică. Univ. de Stat „A. Russo”, Bălți, Chișinău: Cartea Moldovei (Tip. „Reclama”), 2007, 160 p. ISBN 978-9975-60-093-4
11. *Using research evidence — A concise guide*. Accesat: 09.04.2024. Disponibil: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>

ROLUL PREDĂRII FOLCLORULUI MUZICAL ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

THE ROLE OF TEACHING MUSIC FOLKLORE IN EDUCATION UNITS

Vieru Nicolai

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-4252-9145>

Gagim Ion

Republica Moldova,

dr., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-4170-1933>

Vieru Nicolai

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-4252-9145>

Gagim Ion

Republic of Moldova,

PhD, professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-4170-1933>

CZU: 398.8:37

Adnotare

Prin învățarea muzicii tradiționale în școli se cultivă dragostea față de valorile naționale și se dezvoltă la elevi **sensibilitatea emoțională** față de cultura românească, trăirile poporului și sonoritățile muzicii populare, astfel încât se conturează personalitatea elevilor. Aceasta reprezintă o modalitate de păstrare și valorificare a tradiției populare exprimată prin muzica populară, cunoașterea muzicii populare de către elevi și se perpetuă spiritualitatea neamului românesc. Puterea muzicii de a trezi o stare afectivă a fost cunoscută din cele mai vechi timpuri. Satisfacția emoțională a percepției muzicii se manifestă în primul rând ca o reacție neintenționată pe care o putem socoti ca o percepție generală a artei. Muzica, mai mult decât toate celelalte arte depășește starea emoționalului influențând după caz diferite atitudini psihosomatice mai complexe. Prin învățarea muzicii populare în cadrul lecțiilor de Educație muzicală elevii au posibilitatea să interacționeze cu valorile culturii tradiționale, să își formeze personalitatea și să însușească mai bine valorile umane. Folclorul muzical reprezintă una dintre cele mai importante valori ale neamului românesc. Prin starea melancolică, sensibilă sau de veselie pe care o exprimă muzica populară putem înțelege că aceasta reprezintă remediul perfect în rezolvarea unor probleme din viața elevilor.

Cuvinte-cheie: muzică populară, valori naționale, valori umane, spiritualitate, sensibilitate emoțională, dezvoltarea personalității elevului.

Annotation

By learning traditional music in schools, the love for national values is cultivated and students develop their emotional sensitivity towards Romanian culture, the people's feelings and the sounds of popular music, so that the students' personality is shaped. This represents a way of preserving and valorizing the popular tradition expressed through popular music, and through the students' knowledge of popular music, the spirituality of the Romanian nation is perpetuated. The power of music to awaken an affective state has been known since ancient times. The emotional satisfaction of music perception manifests itself primarily as an unintentional reaction that we can consider as a general perception of art. Music, more than all other arts, overcomes the emotional state, influencing different more complex psychosomatic attitudes as the case may be. By learning popular music in the Musical Education lessons, students have the opportunity to interact with the values of traditional culture, to form their personality and to learn human values better. Musical folklore represents one of the most important values of the Romanian nation. Through the melancholic, sensitive or joyous state that popular music expresses, we can understand that it represents the perfect remedy for solving some problems in student's lives.

Keywords: popular music, national values, human values, spirituality, emotional ability, the development of the student's personality.

Particularitatea muzicii populare de a fi redată prin procese naturale și spontane se evidențiază prin faptul că oricât de complexă ar fi melodia însușită de către ascultător, aceasta se bazează pe potențialul spontaneității, nativitatea și potențialul practic-instructiv al individului. Este cunoscut faptul prin care copilul la vârsta cea mai fragedă devine receptiv la muzică, începe să se miște în funcție de stimulul muzical auditiv, manifestând mișcări ritmico-melodice, sub forma unui desen ritmic primar. Mai târziu, odată cu creșterea copilului, potențialul practic al acestuia se individualizează în funcție de evoluția procesului instructiv-educativ, însușind aptitudini muzicale și de formare a competențelor muzicale, identificate în urma procesului de asimilare a sonorităților muzicale. În atenția noastră un interes crescut îl are sporirea gradului de sensibilizare emoțională a elevilor în cadrul orelor de Educație muzicală, față de stimulii externi generați de studierea muzicii populare și dezvoltarea capacităților de însușire a valorilor naționale în urma studierii melosului popular. Dacă ne referim strict la aspectul psihologic al muzicii populare trebuie să menționăm faptul că, psihologia ca disciplină s-a desprins din filosofie și a marcat o traiectorie individuală de dezvoltare și înțelegere a proceselor psihice. Cu toate acestea, pentru înțelegerea și rezolvarea problemelor psihofiziologiei muzicii tradiționale nu putem trata aceste două aspecte separat, deoarece ele se interpătrund și au un element comun care caracterizează înțelepciunea poporului român [8].

Conștientizăm și înțelegem funcționalitatea folclorului muzical românesc, caracteristica generată de trăsăturile care definesc elementele folclorului muzical și ne aplecăm atenția spre rolul pe care îl are muzica populară în procesul educațional de formare a personalității elevilor și dezvoltare a sensibilității emoționale a acestora față de spiritualitatea muzicii populare și a tradițiilor poporului român. Aceste caracteristici manifestate prin acționarea senzațiilor și percepțiilor față de reflectarea muzicii populare au puternice reverberații asupra dezvoltării personalității umane, generează un grad de sensibilizare aparte a elevului, față de stimulii sunetului muzical măsurabili prin parametrii care sporesc sau nu afectivitatea și trăirea muzicii populare. Însușirea muzicii populare în cadrul orelor de Educație muzicală reprezintă un demers educațional de educare a elevilor prin cunoașterea valorilor naționale [6]. Dacă încercăm să înțelegem aspectele psihologice ale folclorului muzical, și cauzele care stau la baza formării unei gândiri critice a elevilor, nu putem face acest lucru fără o cercetare aprofundată a problemei prin înțelegerea factorilor care determină dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor. Aceasta presupune și îndreptarea gândirii umane spre o direcție care să faciliteze generarea unui pachet de măsuri și acțiuni ce vor constitui elementul principal în formarea și dezvoltarea proceselor psihologice conștientizate ale elevilor. Însă pentru a reuși determinarea controlată a proceselor psihice care stau la baza înțelegerii folclorului muzical, un rol important îl are în această direcție pedagogia muzicală și elementul educațional ce va forma personalitatea elevului în funcție de creșterea indicatorilor și metodele de stimulare a sensibilității emoționale față de muzica populară. Cu siguranță primii ani din viața copilului și modul lui de „pregătire” muzicală, de sensibilizare față de muzică se petrece în familie și sunt esențiali. Familia are un rol important în formarea fundamentului estetic al psihofiziologiei muzicale a copilului și predispoziției acestuia față de frumos și arta muzicală. Continuitatea acestui proces început în mediul familiar trebuie să își găsească sursa de existență și în mediul școlar, iar învățământul are menirea de a

forma personalitatea elevului în scopul însușirii valorilor naționale prin cunoașterea muzicii populare [6].

Omul înțelege și percepe aspectul estetic al vieții dacă este sensibilizat, educat și format în a înțelege realitatea înconjurătoare și mediul extern. Prin cunoașterea aspectelor estetice care definesc muzica populară, elevii vor deveni sensibilizați față de mesajul transmis de sonoritățile muzicale și vor trăi muzica populară la nivel supraomnesc, spiritual, imaterial și cultural. Muzica populară poate reprezenta este modalitatea prin care se crează conexiuni în perceperea, gândirea, înțelegerea și analiza situațiilor, și stările pe care omul le are față de acestea. Dispoziția omului față de muzica populară implică procese psihice ale aparatului nervos-cerebral, care pot fi dirijate și coordonate în procesul instructiv-educativ [7]. Prin ascultarea muzicii populare și în mod special a genului de *doină*, reușim transpunerea organismului într-o stare de relaxare, de detașare față de problemele cotidiene, și de gestionare a atenției conștientizate asupra conținutului muzical. *Doina* este un gen muzical specific poporului român, care poartă în conținutul său semantic cuvântul dor. Dorul exprimă o stare sufletească aparte care influențează starea sensibil-emoțională a omului prin trăiri special, exprimate prin starea de cânt. Aspectul spiritual-sensibil al cântecului *doinit* exprimă trăirile poporului român, iar prin înțelegerea dimensiunii spirituale pe care o exprimă muzica populară, copilul reușește să însușească nu doar conținutul muzical al creației populare dar și substratul esențial al mesajului muzical transmis prin emoția pe care cântecul popular o expune. Dacă ne raportăm la efectele meloterapeutice pe care le manifestă muzica asupra omului, nu de puține ori au fost situațiile când muzica a reușit să influențeze starea psihică a pacienților cu diferite afecțiuni, din cele mai renumite clinici de recuperare ale lumii. Acestea folosesc meloterapia ca metodă de inducere a unei stări psiho-sensibile pozitive, apelând la această metodă meloterapeutică de tratare a persoanelor cu depresie sau diferite probleme de sănătate. Cercetătorii care au acordat o atenție majoră asupra rolului și efectelor pe care le are muzica în tratarea bolnavilor, menționează că nevoia de muzică reprezintă un aspect cu un grad ridicat de implicare în viața emoțională, afectivă, etică și estetică a ființei umane iar lipsa acesteia dăunează grav sănătății psihice. Lipsită de muzică, starea psihică a omului se deteriorează de la o zi la alta, astfel încât corpul uman nu mai are disponibilitatea de a genera emoții pozitive, de a vedea frumosul din lumea înconjurătoare și de a înțelege viața într-o manieră optimistă și plină de sens [9].

Pe lângă aceste efecte pozitive pe care le produce muzica asupra omului, trebuie menționat faptul că un rol important în educarea omului prin identificarea trăsăturilor estetice din muzică îl are demersul educațional și lecția de educație muzicală. Lecția de educație muzicală conform profesorului muzicolog **Ion Gagim** trebuie să fie „o lecție de artă”. Aceasta presupune crearea unor stări dedicate artistismului și implicarea emoțional-sensibilă a profesorului și elevilor în derularea procesului educațional. Prin studierea muzicii populare în cadrul lecțiilor de educație muzicală, elevii vor avea o satisfacție sufletească aparte în care se vor împleti trăsături artistice muzicale specifice poporului român și se va dezvolta personalitatea elevilor prin însușirea valorilor umane [4 p. 59].

Tema care ne-am propus-o spre analiză în acest articol cu referire la fundamentul procesului de educație muzicală, având ca substrat valorile folclorului muzical și identificarea rolului predării muzicii populare în unitățile de învățământ pretinde în primul rând argumentarea modalității de a valorifica importanța folclorului în sistemul educațional. Dascălul **Spiru Haret**, vorbea cu atâta siguranță și clarviziune despre valorificarea valorilor

tradiționale în învățămînt și rolul pe care îl are folclorul în formarea personalității copilului, menționând în circulara din 28 martie 1902 (nr. 9445) că: „Scopul introducerii studiului muzicii în învățămînt nu este de-a încărca pe școlarii noștri cu niște cunoștințe pur teoretice, ci de a-i învăța să cînte și să cînte anume bucăți de acelea care să aibă puterea de a-i mișca. Nici un fel de compoziție nu atinge mai bine acest scop decât bucățile de muzică românească...Nu voim să zicem că educația muzicală a tinerimii să fie de tot unilaterală. Învățarea de coruri din opere, de compoziții de maeștri mari trebuie și ea să nu lipsească, dar nu trebuie să ocupe tot locul. Din contră, locul principal trebuie să-l ocupe muzica românească” [5 p. 40-41]. Spiru Haret menționează așadar importanța studierii muzicii populare în cadrul procesului de învățămînt și argumentează că prin creațiile populare copilul nu poate rămîne isensibil și aceasta trebuie să ocupe un loc de frunte în derularea demersului educațional la disciplina Educație muzicală.

Contribuția cultural și pedagogică a lui **George Breazu** s-a concretizat în studii și lucrări de mare valoare, cu o implicare derăvârșită în vederea îmbunătățirii activităților muzicale și educaționale în cadrul procesului de învățămînt. Perioada de început a etnomuzicologie românești este caracterizată prin contribuția pe care George Breazu și Spiru Haret au adus-o la perfectarea procesului educațional astfel încât se simțea nevoia profesionalizării specialiștilor în toate domeniile muzicale. În revista Muzica este menționată importanța activității lui George Breazu în calitate de corector al aceleiași publicații de specialitate, prin care s-a arătat interes de ideile pedagogice ale vremii, susținând importanța educației muzicale pentru formarea personalității umane și susținând faptul că valorile melosului popular nu pot lipsi din programa școlară și pot servi ca bunuri educative. Breazu s-a angajat în cercetarea de folclor, cu scopul precizat de a-l însuși astfel: „În preocupările noastre, cercetările de acest gen își au soriginea în necesități de ordin pedagogic..., căutând descoperirea metodicii adecvate pentru predarea acestui material și pentru punerea temeiurilor românești ale studierii muzicii în școală” [1]. Atît **George Breazu** cît și **Spiru Haret** susțin ideea că la baza educației muzicale trebuie să stea muzica populară, alături de muzica clasică, argumentând că doar prin cunoașterea folclorului și a muzicii clasice îl vom învăța pe tînr să judece calitatea informațiilor muzicale obținute în fiecare zi în școli. Toate demersurile efectuate de George Breazu, în ce privește Educația muzicală (programe și manuale școlare pentru toate clasele, culegeri de piese muzicale, articole publicate în reviste de specialitate, studii de istoria pedagogiei și a didacticii), reflectă o concepție unitară ce consideră educația muzicală ca o componență esențială a culturii generale și a dezvoltării personalității elevilor. Aceste demersuri urmînd să se întemeieze pe trei categorii de bunuri muzicale, din care descoperim valorile educative: **producțiile muzicale ale copilului, studierea muzicii populare, descoperirea operelor de artă din muzica populară**. Pedagogul sublinia că la timpul lui era neglijată creația copiilor, folclorul lor, menționînd că folclorul justifică primele comunicări de viață ale copilului, care sunt muzicale. Profesorul Breazu argumentează necesitatea ca elevul să fie introdus în opera de artă prin perfecționarea continuă a capacității sale de percepere muzicală și înțelegere a muzicii populare. Prin cultivarea valorilor naționale odată cu studierea muzicii populare în cadrul lecțiilor de Educație muzicală și prin cultivarea plăcerii estetice față de muzica audiată se recomandă audiția directă a creațiilor populare susținînd că educația muzicală nu este realizată prin exerciții, ci prin exemple muzicale din valori acestea și prin cultivarea plăcerii estetice. Recomandînd audiția directă în cadrul lecțiilor de Educație muzicală aceasta înseamnă transformarea orelor disciplinei în adevărate momente artistice din

viața copiilor [2]. Breazul avea să menționeze între acestea și rolul deosebit pe care-l au învățătorii în teaurizarea și integrarea folclorului în activitățile educaționale. În concepția lui Breazul, formațiile muzicale școlare trebuie să facă legătura cu viața culturală și artistică a comunității [4].

Pentru relația folclor-proces de învățământ, necesitatea valorificării folclorului muzical ca suport în procesul educativ-muzical este unul din obiectivele de bază ale folcloriștilor **Constantin Brăiloiu și George Breazul**, primii care fac un pas hotărâtor înspre legarea școlii de valorile folclorului, de limbajul muzical matern. Savantul român **Constantin Brăiloiu** menționează rolul muzicii în formarea omului și modul în care se utilizează folclorul în școală și propune selecționarea atentă a textelor și melodiilor populare pentru uzul școlilor, susținând că: „autenticul singur este un argument științific nu un argument pedagogic”, atrăgând atenția „asupra dificultăților de predare a acestor particularități ritmice și modale ale folclorului nostru, care nu se încadrează în teoria muzicii clasice” [3 p. 28]. Practic rămânem adepții punctului de vedere formulat cu atâta conștiinciozitate de Spiru Haret și reluat de George Breazul, privind apelul (în procesul instructiv-educativ), atât la substanța folclorică-muzicală, a copiilor, adulților, cât și la creația cultă, ținând mereu seama de imperativele valorii artistice. Pentru cercetătorul din domeniul pedagogiei muzicii, ideea valorificării folclorului muzical al copiilor ca mijloc în procesul de formare, se relevă acum ca o problemă vitală, de existență, a materialului cu care se realizează opera de influențare a copilului. Recitativele, cântecele și jocurile din folclorul copiilor vor constitui mijloacele primei trepte educative-muzicale, căci nimic nu poate înlocui autenticul, la vârsta când nu ne putem însuși permisiunea de a altera simțirea copilului față de muzica propriului său popor [2].

În ce privește arta populară aceasta se caracterizează printr-o particularitate aparte, îmbrățișând forme diverse și diferite, ca gen, structură, ritm,metru,tempou, toate reliefând mijloace de expresie muzicală în funcție de caracteristica fiecărei lucrări în parte. Fie că vorbim de doine, balade, cîntece bătrînești, hore și cîntece de joc, putem întâlni în fiecare creație populară imaginea expresivă a lumii satului român, a trecutului istoric, atât de prezentă și în zilele noastre prin formă muzicală, stil, text popular și particularitatea interpretării. În tezaurul folclorului muzical expresia este definită ca o construcție care încearcă să exprime în mod figurat o idee și merge pînă la înfățișarea/manifestarea sentimentelor și trăirilor locuitorilor acestor meleaguri prin intermediul formelor de artă, în cazul nostru prin sunete exprimate în cîntece populare. Este evident că expresia muzicală întâlnită în patrimoniul cultural-artistic românesc este un act care are la bază un meșteșug artistic, o tehnică aparte bazată pe o exprimare concisă în vederea înfățișării ideilor în construcțiile muzicale care să exprime anumite stări și sentimente trăite de generații de oameni și păstrate pînă în zilele noastre prin patrimoniul cultural artistic.

Concluzionând cele relatate putem spune că folclorul muzical reprezintă spiritualitatea și cultura neamului românesc, fiind considerat în plan internațional „cartea de vizită” a poporului român. Au fost relatate în acest articol câteva referințe despre importanța studierii muzicii populare în cadrul orelor de Educație muzicală și rolul pe care îl are creația populară în formarea personalității elevului. A fost relatat interesul pe care l-au manifestat unele personalități de seamă ale culturii românești, în scoaterea la lumină a folclorului muzical, în păstrarea și valorificarea lui la cel mai înalt nivel, prin studierea ca disciplină de învățământ. A fost evidențiat interesul personalităților interbelice precum Constantin Brăiloiu, George Breazul, Spiru Haret și

contribuția lor în ceea ce privește studierea folclorului în școli și valorificarea creațiilor folclorice muzicale. Relatând toate aceste aspecte putem afirma că în decursul istoric, interesul pentru cunoașterea și scoaterea la lumină a valorilor tradiționale românești prin studierea folclorului muzical în sistemul de învățământ, a fost unul major, astfel încât, avem obligația morală de a păstra cu sfințenie și perpetua aceste valori, în rândul generațiilor viitoare prin mijloacele moderne de care dispunem și prin studierea aprofundată a amuzicii populare în cadrul sistemului de învățământ și îndeosebi la ora de Educație muzicală. Pentru cunoașterea folclorului muzical este absolut necesar ca în procesul de instruire a tinerilor artiști să ținem cont de identificarea caracteristicilor specifice care alcătuiesc creațiile muzicale.

Studierea muzicii populare în procesul de învățământ reprezintă un plus valoare a lecției de Educație muzicală. Folclorul la români reprezintă creațiile poporului român păstrate și conservate cu sfințenie peste veacuri. Cu ajutorul folclorului muzical se poate reconstitui viața poporului cu universul obiceiurilor, într-o anumită etapă a dezvoltării lui. Folclorul muzical este unitar ca structură și cuprinde un tezaur de valori artistice, concretizate în mai multe genuri: muzică, joc popular, obiceiuri și tradiții, etnografie. În creațiile populare se întâlnesc cântece stravechi, cântece satirice, cântece epice, cântece de joc și jocuri populare, obiceiuri, tradiții și ritualuri. În ce privesc modalitățile de instruire și de învățare a folclorului în școli nu poate fi neglijată importanța metodelor didactice specifice artei muzicale și contribuția măiestriei pedagogice de care dispune profesorul de Educație muzicală. Relatând toate aceste aspecte putem afirma că interesul pentru cunoașterea și scoaterea la lumină a valorilor tradiționale românești prin studierea muzicii populare de către elevi, precum și dezvoltarea percepției muzicale prin orele de audiere muzicală reprezintă o prioritate de factor major, astfel încât avem obligația morală de a păstra cu sfințenie și perpetua aceste valori, în rândul generațiilor viitoare prin mijloacele moderne de care dispunem.

Bibliografie

1. BREAZUL, G. Moduri pentatonic și prepentatonice. În: *Studii de muzicologie*. Vol I. București: Editura muzicală, 1965.
2. BREAZUL G. *Scrisori și documente*. Vol I. Ediție îngrijită și adnotată de Titus Maiorescu. București: Editura muzicală, 1984.
3. Comișel E. *Constantin Brăiloiu*. În: *Studii de muzicologie*, vol I. București, 1965, p. 28.
4. GAGIM I. *Știința și arta educației muzicale*. Ediția a treia. Chișinău: Editura Arc, 2007, p. 59.
5. HARET S. *Circulara din 28 aug. 1902*, apud G.Breazul: *Un capitol de educație muzicală, Cartea Românească*. București, 1937, p. 40-41.
6. SULIȚEANU G. Psihologia folclorului muzical. București: Editura Academiei, 1980, p. 17-22.
7. VIANU T. *Gândirea estetică*. București: Editura Minerva, 1986.
8. ZISULESCU Ș. *Aptitudini și talente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
9. ZOICAȘ T. L. *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*. București: Editura Muzicală, 1987.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА РІЗНОВІКОВОГО КОНТЕНГЕНТУ УЧНІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

MODERN APPROACHES TO TEACHING THE MUSICAL ART TO STUDENTS OF DIFFERENT AGES IN THE CONDITIONS OF INFORMAL EDUCATION

Добруха Валерія

Україна,

аспірантка, ДЗ Південноукраїнський національний педагогічний Університет імені

К.Д.Ушинського

<https://orcid.org/0009-0007-3666-4190>

Dobruha Valerya

Ukraine,

PhD student, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

<https://orcid.org/0009-0007-3666-4190>

CZU: 37:78(477)=161.2

Анотація

Дослідження присвячене проблемі навчання музичного мистецтва учні різного віку та статусу. Ці процеси в мистецькій освіті розглядаються переважно в контексті неформальної або інформальної освіти. Практика навчання музичному мистецтву різновікової категорії учнів реалізується в європейських державах. Останнім часом вона стала актуальною в мистецько-освітньому просторі України. Показано та обґрунтовано, що методологія дослідження має вектор ментального характеру, що акцентують увагу на соціокультурній адаптації людей різного віку до сучасних умов та суспільних перетворень та викликів часу.

Зміни у сучасному соціокультурному середовищі зумовлює швидке мобільне адаптування до нього молоді. Це спонукає до набуття другої та третьої вищої освіти. З іншого боку – потреба в творчому спілкуванні спостерігається у представників «університету третього віку».

Практика показує, що переважна більшість літніх людей прагне навчитися грати, зокрема, на фортепіано. Друга освіта молоді в галузі музичного мистецтва переважно зумовлена їх прагненням удосконалити навички співу.

Стаття ставить за мету обґрунтувати методологічні основи навчання музичному мистецтву учнів різновікових категорій. Взято за основу як загальнонаукові підходи, вибір їх музично-педагогічного потенціалу, так і безпосередньо творчо-діяльнісний аспект навчання гри на фортепіано.

У статті розкриваються сутнісні та дієві характеристики андрогогічного, акмеологічного, гедоністичного та біоетичного наукових підходів. За допомогою наукових підходів обґрунтовано й вибір домінуючих для практики педагогічних принципів: врахування художньо-естетичних інтенцій здобувачів в процесі вибору музичного репертуару; концентрація уваги на художньо-виразових засобах, що є атрибутами мови мистецтва; спонукання на відчуття задоволення від якісного звуковидобування та володіння фортепіанним туше; врахування віку тих, хто навчається під час поступового ускладнення програми; врахування віку особи та її фізіологічних можливостей у виборі стратегії роботи над художньою технікою; врахування контекстного підходу під час інтерпретації образу твору для учнів різного віку.

Keywords: socio-cultural modern environment, scientific approaches, pedagogical principles, research methodology, non-formal education, music education, different age group of students.

Annotation

The study is devoted to the problem of teaching musical art to students of different ages and status. These processes in art education are considered mainly in the context of non-formal or informal education. The practice of teaching musical art to students of different ages is implemented in European countries. Recently, it has become relevant in the artistic and educational space of Ukraine. It is shown and substantiated that the research methodology has a vector of mental character, emphasizing the socio-cultural adaptation of people of different ages to modern conditions and social transformations and challenges of time.

Changes in the modern socio-cultural environment are caused by the rapid mobile adaptation of young people to it. This encourages the acquisition of second and third higher education. On the other hand, the need for creative communication is observed among representatives of the "university of the third age".

Practice shows that the vast majority of older people want to learn to play, in particular, the piano. The second education of young people in the field of musical art is mainly determined by their desire to improve their singing skills.

The article aims to substantiate the methodological foundations of teaching musical art to students of different age categories. Both general scientific approaches, the selection of their musical-pedagogical potential, and directly the creative-active aspect of learning to play the piano are taken as a basis.

The article reveals the essential and effective characteristics of androgogical, acmeological, hedonistic and bioethical scientific approaches. With the help of scientific approaches, the selection of the dominant pedagogical principles for practice is substantiated: taking into account the artistic and aesthetic intentions of the applicants in the process of choosing a musical repertoire; concentration of attention on artistic means of expression, which are attributes of the language of art; encouraging a sense of satisfaction from high-quality sound production and possession of a piano touch; taking into account the age of those who study during the gradual complication of the program; taking into account the age of the person and his physiological capabilities in choosing a strategy for working on artistic technique; taking into account the contextual approach when interpreting the image of the work for students of different ages.

Keywords: socio-cultural modern environment, scientific approaches, pedagogical principles, research methodology, non-formal education, music education, different age group of students.

Постановка проблеми. Будь яке дослідження має ґрунтуватися на методології. Відповідно до педагогічних досліджень, зокрема, в галузі музично-педагогічної та в галузі культури і мистецтва, вибір методологічних підходів координується з наявними у відповідній галузі факторами та. Їх визначення нерідко зумовлено результатами спостережень і не лише за освітнім процесом, но й за соціокультурним простором в цілому.

Обрані методологічні підходи у подальшому дають змогу обрати вектор пошуку для принципів, які безпосередньо можуть бути застосовані під час розробки методики формування важливих якостей, умінь, компетентностей, досвіду тощо, що викликає актуальність з урахуванням нових вимог часу. Можна класифікувати досліджувані феномени за такими кластерами:

1. Індивідуальні здібності та професійний/творчий потенціал здобувачів.
2. Мотивації та інтенції, ціннісні уподобання, що спонукає до самовдосконалення.
3. Якість сприйняття інформації знання, здатність до навчання та аналітичну діяльність.

Стосовно останнього кластеру, то він певним чином кореспондується з попередніми, оскільки спонукає враховувати такі чинники: хтось дуже швидко усе запам'ятовує та приймає до уваги, а хтось навпаки. Ефективність навчання може залежати від того, наскільки здобувач може ефективно сприймати та опрацьовувати нову інформацію. Тут має значення саме і його вік, і напрям попередньої освіти. Важливо вибрати ті методи та принципи, які будуть найбільш ефективними задля досягнення поставлених освітніх завдань під час навчання та формування досліджуваних якостей у різновікового контингенту учнів, здобувачів мистецької освіти.

З огляду на підвищений попит до набуття неформальної мистецької освіти серед осіб різного віку, слід також враховувати той факт, що вони скоріше, за все, не дуже освічені в стилях музики та не мають попередньої музичної підготовки. Це стає проблемою, котру можна вирішувати поетапно. Зокрема, на уроках фортепіано вивчати теорію, сольфеджіо і говорити про різних композиторів. На це було звернуто увагу у попередніх публікаціях.

«... відповідно до цього, враховується той факт, що у кожної особистості є різні можливості та якості, але немає попередньої бази навчання...» (В.Добруха, 2024, с. 362). Систематизація таких занять, що може складати сутність та змістову лінію методики можна отримати гарний результат. За думкою вчених, при постійній праці та вдалих рекомендаціях викладачів, учні в умовах набуття неформальної освіти за один рік можуть просунутися на 2 роки вперед. Нажаль, в школах мистецтва таких скорочених програм нема. Звичайно це не є дуже правильним, але у наш час здобувачі мають бажання грати одразу, а не чекати коли все зрозуміють.

Отже, актуальним чинником стає бажання літніх людей, молоді, що прагнуть отримати другу освіту та різновіковий контингент учнів спонукають до ґрунтовного ставлення щодо вибору наукових підходів та розробки актуальних для таких різновекторних методик педагогічних принципів.

Аналіз актуальних досліджень. На даному етапі дослідження представимо актуальні праці українських учених щодо проблем неформальної освіти. Як стверджують учені Т.Боровик та С.Усаченко (2019), «...введення в обіг поняття «неформальна освіта» стало одним із принципів державної політики у сфері освіти та розширило вікові кордони в забезпеченні права на освіту» (Т.Боровик & С.Устиченко, 2019, с. 8). В. Литвин (2021) уточнює, що, «...неформальна освіта використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної освітньої системи й призначена для задоволення пізнавальних потреб майбутніх педагогів».

За думкою Д.Плинокос та М.Коваленко (2016), неформальна освіта це «... освіта без кордонів, як наслідок інституційних інновацій), зміни методів надання послуг (як результат технологічних інновацій) і схем організації навчання (як наслідок педагогічних інновацій)...» (Д.Плинокос & М.Коваленко, 2016, с. 57). Також автори вказують на такі особливості неформальної освіти як інноваційної та цікавою форми, як «... гнучкість, доступність матеріалів, зворотній зв'язок, розвинена комунікація.. розвиток Internet-комунікацій дав поштовх до розвитку неформальної освіти, та електронному навчанню, яке визнано в розвинених країнах як таке, що сприяє розвитку національної економіки» (Там саме, с. 58).

Учені за акцентують увагу на перспективності вибору здобувачів освіти неформальну та інформальну її організації. Зокрема тому, що у такий спосіб можна отримати знання, які ти бажаєш, яких тобі бракує. З цього приводу Л.Кондратова (2019) зауважує, що «...для розвитку фахівців і більшої ефективності підготовки вчителів важливо враховувати можливості різних видів освіти, таких як формальна, неформальна та інформальна освіта..» (Л.Кондратова, 2019. С. 178). Зазначений доробок цікавий тим, що орієнтований саме на набуття музичної освіти.

Цікавим, з нашого погляду, є досвід зарубіжних країн саме з питань практики організації такої освіти. Певні узагальнення представлено у доробку Л.Лук'янової (2011), яка вважає, « ...в неформальній освіті у зарубіжних країнах можна виділити чотири етапи розвитку: культурологічний етап (неформальна освіта у понятті аксіологічного розвитку), суспільно-політичний (неформальна освіта у аспекті соціально-політичного розвитку), економічний, політично-діяльнісний (як інструмент сталого розвитку)...» (Л.Лук'янова, 2011, с. 329-330).

Кожна країна має свої потреби, відповідно до яких організується неформальна освіта. За узагальненням О. Огієнко (2019) засвідчує «...Скандинавські вищі народні школи можна вважати найвільнішими школами у світі й унікальними освітніми закладами, що ґрунтуються на унікальній педагогічній ідеї, яка довела свою універсальність...» (О.Огієнко, 2019, с. 13.). Отже, можна побачити що найкраще неформальна освіта розвивається у Скандинавських країнах. О.І.Огієнко також стверджує, що «...наприкінці ХХ століття все частіше стали використовувати ще одну «скандинавську» форму освіти дорослих – «конференцію злагоди», яка проходить упродовж трьох днів і дає змогу обговорити та сформулювати думку про складні етичні, соціальні та політичні проблеми...» (О. Огієнко, 2019. С. 18). Отже дійсно можна сказати, що Скандинавські країни прислухаться до потреб свого населення.

С.Коваленко (2005) спеціально досліджує такий феномен, як освіта дорослих в Англії, Волярська, О.С. & Пастушок, О. І. (2016) розглядають особливості освіти дорослих в європейських країнах. На даному етапі дослідження ми констатуємо на низку актуальних і цікавих праць стосовно зазначеної проблематики. Разом з тим, для визначення методологічних підходів не будемо спиратися на дану проблематику, оскільки вона носить описовий характер.

Мета статті – обґрунтувати актуальні сучасні наукові підходи, що складають методологію дослідження навчання музичного мистецтва різновікового контингенту учнів в умовах неформальної освіти.

Методологія дослідження - на основі опрацьованої наукової літератури було констатовано недостатність наукової методології щодо навчання саме дорослих в умовах неформальної освіти в Україні. Узявши до уваги розвідки науковців, а також врахувавши викладацький досвід, було розроблено чинники, які впливають на формування фортепіанних умінь учнів неформальної освіти з урахуванням їхнього віку та відношення до попередньої музичної освіти. Основні чинники, що спонукають до конкретизації актуальних наукових підходів стосовно дослідження музичного навчання різновікового контингенту учнів, виокремлюємо наступне: це:

1. Не існує визнаних стандартів неформальної освіти.
2. Неформальна освіта може суперечити формальній.
3. Замало практики.
4. Неможливість широкого аспекту розвитку у неформальній освіті .
5. Стереотипне ставлення до неформальної освіти представників з боку здобувачів та викладачів, що працюють в умовах формальної освіти.
6. Відсутність можливості самореалізації, відсутність концертів та конкурсів для учнів неформальної освіти.
7. Відсутність дисциплін стосовно організації неформальної освіти, зокрема музичної, у ЗВО.

Отже, у якості методів задля обґрунтування методологічних підходів було застосовано: аналіз та рефлексія практики роботи в умовах неформальної освіти; узагальнення та аналіз соціокультурних чинників щодо збільшення попиту на неформальну мистецьку освіту різновікового контингенту здобувачів такої освіти.

Результати та їх обговорення. В ЗВО України, де здійснюється підготовка майбутніх викладачів різних музичних дисциплін відсутня практика та тематика у

лекційних курсах щодо неформальної музичної освіти, щодо особливостей викладання певних музичних дисциплін різним віковим категоріям здобувачів. Також не має змоги взяти участь в офіційному конкурсі, фестивалі, наприклад тим, хто має вік 30+.

Отже, процес навчання неформальної та формальної освіти має різні чинники та слугують дуже цікавим досвідом для педагогів фортепіано. Приходячи на урок студенти прагнуть всього разом, з першого заняття грати двома руками, знати теорію та навіть гарно співати, але це все без професійної бази. Дуже складно знайти спільну мову та налагодити комунікацію, щоб пояснити підходи до музичного мистецтва та переконати студента рухатися поступово. Багато хто розуміє, що доведеться займатися багато, і залишають цю витівку. В цьому нам може допомогти акмеологічний підхід. Бо головне завдання сучасної освіти - навчити людей жити. І дійсно музика допомагає зберегти концентрацію уваги, робити невеликі кроки вперед, і рухатися далі навіть якщо не виходить.

Чому є все ж таки неформальна освіта стає популярною і все більше населення прагнуть отримати саме її. Як показав аналіз та узагальнення практики, чинниками є наступне:

1. Можливість навчатися у неформальних умовах освіти коли за віком не беруть в музичну школу, людина завжди може звернутися до неформальної освіти.

2. Суворість вимог у школах мистецтва та постійні перевірки знань. Не всі учні саме цього прагнуть. Більш всього вони хочуть навчитися грати, і не переживати емоційні стреси.

3. В умовах ковід-19 і війни загострилася проблема комунікації, і люди прагнули відволіктися від проблем. Музика стала найкращим рішенням, підвищує життєвий тонус та надихає.

У контексті зазначеного наголосимо на основних засадах неформальної освіти щодо навчання музичного мистецтва, зокрема, гри на фортепіано різновікового контингента учнів.. Отже, можливо висвітлити три основних засади:

1. Вчитися взаємодіяти – робота в команді, або студент – учитель.

2. Вчитися в умовах творчої діяльності, тобто багато практики/, яка подобається. Вчити теорію можливо багато років, але від цього немає ніякого сенсу, якщо не перевіряти всі знання на практиці.

3. Вчитися вчитися. Вчитися обробляти отриманні знання, та аналізувати власні помилки.

Отже, сьогодні освіта стикається з проблемою недостатньої кількості дисциплін у Вузах. Майбутніх викладачів навчають принципам і способом тільки класичної освіти, в той час коли у 21 столітті все більше населення прагнуть навчатися неформально, або інформально, не маючи бажання або часу до формальної освіти. На жаль, не маючи професійної бази студенти не можуть вільно грати на музичному інструменті та використовувати знання з теорії.

Якщо говорити про Університети третього віку у Європі, наразі там стають популярними дистанційні заняття. Та для учнів після 50 років діють спеціальні системи навчання. Але щоб мати змогу там займатися учні повинні виконувати усі умови, такі як:

1. Вік тільки після 50 років

2. Підтримувати ідеї організації

3. Бути розумово та фізично здатними відвідувати заняття

4. Не мати психічних розладів

Коли все навколо змінюється та стає іншим, саме час для реформування та введення нових ідей. Саме такою ідеєю може стати покращення неформального навчання, введення дисциплін, відкриття неформальних шкіл в котрих зможуть покращувати свої навички випускники творчих вузів.

Навчання за програмами другої освіти, зокрема у галузі музичного мистецтва, передбачає особливе, індивідуальне ставлення до здобувачів, врахування їхніх потреб. Щодо дорослих – це перш за все врахування їхнього життєвого досвіду. Використовуючи цей підхід, слід орієнтуватися на його дієвість. Тобто відрізнити, у чому принципові відмінності занять з різними віковими категоріями тих, хто навчається. (Добруха, 2024, с. 45 р.).

На основі узагальнення літератури та педагогічного досвіду, а також актуальних явищ в соціокультурному просторі України, було обрано наступні наукові підходи задля подальшої розробки методики підготовки майбутніх викладачів фортепіано до роботи з різновіковим контингентом учнів:

1. Андрогогічний
2. Акмеологічний
3. Гедоністичний
4. Біоетичний

У попередніх публікаціях було висвітлено певні аспекти зазначених підходів. Представлені підходи також знайшли висвітлення та були апробовані на XI Міжнародній науково-практичній конференції в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі (Добруха, 2024).

Разом з тим, не було висвітлено наскрізного, творчо-регулятивного підходу, який спрямовує весь пошук методичного забезпечення освітнього процесу з різновіковим контингентом учнів кріз призму художньої творчості та образного мислення.

Якщо ми кажемо, що різні учні за віком по-різному сприймають інформацію, то не маємо на увазі суто вербальні, логічні знання, ми кажемо і про опосередковані знання, якими послуговуються музиканти і педагоги під час роботи над інтерпретацією музичного твору.

У кожному віці є різні потреби та можливості використання набутої інформації. Отже, й мова про образ має бути різною, мають бути враховані вікові аспекти щодо розумінні і ставлення до образів музичних творів.

Виходячи з того, ми вводимо головний, наскрізний методологічний підхід, який позначаємо яке *образно-контекстний*. Якщо ми орієнтуємося на нього під час роботи над фортепіанними творами, то маємо на увазі, що й акмеологічні, біоетичні, гедоністичні та інші підходи об'єктивуються в контексті осмислення та ставлення до художнього образу твору. Один й той самий твір по-різному має бути обговорений з дорослою людиною та з учнем-початківцем. Прикладом може слугувати Альбом Р.Шумана «Дитячі сцени». І таких творів може бути багато.

Весь комплекс зазначених методологічних підходів дав змогу актуалізувати на рівні теорії та опрацювати практично наступні педагогічні принципи: врахування художньо-естетичних інтенцій здобувачів в процесі вибору музичного репертуару;

концентрація уваги на художньо-виразових засобах, що є атрибутами мови мистецтва; спонукання на відчуття задоволення від якісного звуковидобування та володіння фортепіанним туше; врахування віку тих, хто навчається під час поступового ускладнення програми; врахування віку особи та її фізіологічних можливостей у виборі стратегії роботи над художньою технікою; врахування контекстного підходу під час інтерпретації образу твору для учнів різного віку.

Висновки. Дослідження показує, що сучасна методологія навчання гри на фортепіано в умовах неформальної освіти має враховувати різноманітні наукові підходи та педагогічні принципи для досягнення ефективних результатів. Головне – це враховувати вікові, соціальні, та особистісні властивості і характеристики здобувачів, які навчаються в умовах неформальної освіти. А в педагогічній стратегії дослідження опрацьовані підходи і принципи мають бути покладені в основі методичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано. На основі аналізу практики та теоретичних розробок виділено чотири ключові наукові підходи: андрогогічний, акмеологічний, біоетичний та гедоністичний, генералізованим обрано контекстний підхід, які врегульовує процеси застосування означених чотирьох підходів.

Література

1. БОРОВИК, Т., УСТИЧЕНКО, С. (2019). Неформальна освіта як складова освітньої парадигми сучасності. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.4 Отримано з: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3596>.
2. ВОЛЯРСЬКА, О.С., ПАСТУШОК, О.І. (2016). Особливості розвитку освіти дорослих у Європейських країнах. ScienceRise: Pedagogical Education. 7(3). С.51-54.
3. ДОБРУХА, В.О. (2024). Неформальна освіта в Україні: мистецький вимір. *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: с avec des matériaux de la VI conférence scientifique et pratique internationale*, Paris, 1er Mars 2024. Paris-Vinnytsia: La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC. С.362-365.
4. ДОБРУХА, В.О. (2024). Методологічні основи навчання гри на фортепіано різновікового контингенту учнів. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року. Переяслав. С.45-49.
5. КОНДРАТОВА, Л.Г. (2019). Упровадження нових форм неформальної освіти вчителів музичного мистецтва в розвитку педагогічної майстерності на основі цифрових технологій. Інноваційна педагогіка.12. С.177-180. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718588/1/стаття%20Кондратова%20Інноваційна%20педагогіка.pdf>.
6. КОВАЛЕНКО, С. М. (2005). Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст. (Дис. канд. пед. наук). Житомир, 235 с.
7. ЛИТВИН, В.А. (2021). Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. Вісник післядипломної освіти. Випуск 17(46) «Серія «Педагогічні науки». Отримано з: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17\(46\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17(46)).
8. ЛУК'ЯНОВА, Л. Б. (2011). Неформальна освіта дорослих: проблеми і перспективи. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник. Ченстохова; Київ, Вип. XIII Т. 1. С. 327-333.
9. ОГІСНКО, О.І. (2019) .Формування компетентностей для демократичного громадянства в системі освіти дорослих Скандинавських країн. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 8 (92). С. 13-23.
10. ПЛИНОКОС, Д.Д., КОВАЛЕНКО, М.О. (2016). Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. Запорізький національний технічний університет. Вип. 29. С. 53-60. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/335421.pdf>

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ВИЩУ ОСВІТУ УКРАЇНИ

IMPACT OF THE WAR ON HIGHER EDUCATION OF UKRAINE

Самойленко Неля

Україна,

кандидат історичних наук, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

<https://orcid.org/0000-0003-1682-8534>

Samoilenko Nelia

Ukraine,

Ph.D. in History Associate Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

<https://orcid.org/0000-0003-1682-8534>

CZU: 378.091:355.4(477)=161.2

Анотація

У статті проаналізовано освітню систему України в умовах російської агресії, нормативні та законодавчі документи, що регулюють функціонування освітньої системи України. Наведено статистичні дані про кількість пошкоджених та зруйнованих під час війни закладів освіти. Зазначено, що система вищої освіти зіткнулася з викликами та загрозами, що виникли під час війни, а саме: загрози здоров'ю та життю учасників освітнього процесу, значні втрати контингенту студентів, викладачів, науково-педагогічних працівників, обмеження доступу до освіти, масштабне руйнування освітньої інфраструктури, втрата контролю за освітою на тимчасово окупованих територіях та територіях, що знаходяться в зоні активних бойових дій. Результати аналізу досліджень показали, що система освіти в Україні продовжувала функціонувати після російського вторгнення в Україну, відбулися суттєві зміни в організації освітньої діяльності закладів освіти. Ці зміни стосувалися, перш за все, безпекової ситуації, вибору моделей організації освітнього процесу, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освіти, а також підтримки різних категорій учасників освітнього процесу. У цей період формуються нові підходи до реалізації освітньої політики.

Ключові слова: освіта, освітній процес, якість освіти, забезпечення якості освіти, учасники освітнього процесу, освіта за умов війни.

Annotation

The article analyzes the educational system of Ukraine in the conditions of Russian aggression, normative and legislative documents regulating the functioning of the educational system of Ukraine. Statistical data on the number of educational institutions damaged and destroyed during the war are provided. It is noted that the system of higher education faced challenges and threats that arose during the war, namely: threats to the health and life of participants in the educational process, significant losses of a contingent of students, teachers, scientific and pedagogical workers, restrictions on access to education, large-scale destruction educational infrastructure, loss of control over education in temporarily occupied territories and territories in the zone of active hostilities. The results of the research analysis showed that the education system in Ukraine continued to function after the Russian invasion of Ukraine, significant changes took place in the organization of educational activities of educational institutions. These changes related, first of all, to the security situation, the choice of models for the organization of the educational process, material, technical and information support of education, as well as support for various categories of participants in the educational process. During this period, new approaches to the implementation of educational policy are being formed.

Keywords: education, educational process, quality of education, ensuring the quality of education, participants in the educational process, education under conditions of war.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну і введення воєнного стану внесли зміни та корективи в суспільне життя країни, в тому числі й освітню сферу. Руйнування інфраструктури закладів освіти, порушення безпеки освітнього середовища для всіх

учасників освітнього процесу, проблеми людського капіталу та фінансування освіти, відсутність доступу громадян до освіти стали справжніми викликами. Система освіти зазнала значної шкоди. Завдяки титанічним зусиллям органів державної влади та освітянської спільноти, активної громадянської позиції та солідарності населення країни, ефективної внутрішньої політики українських освітніх закладів та підтримки міжнародної спільноти вдалося виробити ефективні рішення для стабілізації системи освіти в цих надзвичайно важких умовах.

Пошук шляхів розвитку освіти та забезпечення її якості в умовах російської агресії проти України поглибили усвідомлення потреби за згуртовані, потужні та кваліфіковані дії органів державної влади та управління всіх рівнів, керівників закладів освіти різних видів і форм власності. У цей період формуються нові підходи до реалізації освітньої політики. Міністерство освіти та науки України, місцева влада, керівники закладів освіти зіткнулися з великою кількістю викликів та загроз, для вирішення яких не було заздалегідь визначених зовнішніх і внутрішніх ресурсів. Тому швидкими темпами вносяться зміни та доповнення до законів України, нормативно-правових документів, затверджуються документи, що регулюють режим воєнного стану в державі та особливості функціонування української освіти з урахуванням особливостей і потреб різних категорій населення.

Зокрема, Закон України від 15.03.2022 № 2126-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану», згідно з яким Закон України «Про освіту» доповнено новою статтею 57-1 «Державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». Ця стаття визначає гарантії для здобувачів освіти, працівників закладів освіти, наукових установ, закладів освіти щодо організації освітнього процесу в змішаній або дистанційній формі, а також збереження місця роботи, середнього заробітку, стипендій та інших виплат, передбачених законодавством [6]. Для забезпечення реалізації цих гарантій законом передбачені всі необхідні повноваження влади для оперативного прийняття рішень щодо регулювання сфери освіти і науки у воєнний час. За відносно короткий термін були розроблені ключові принципи інституційно-правового регулювання освітньої сфери на період введення в Україні воєнного стану. Протягом періоду воєнного стану, Міністерство освіти і науки України продовжує реалізацію державної політики у сфері освіти, забезпечує доступність та безперервність освітнього процесу [3].

В умовах воєнного стану система освіти зіткнулася з новими викликами та загрозами, на які необхідно реагувати з огляду на важливість його функціонування з метою забезпечення права громадян на освіту, збільшення внеску в соціально-економічний розвиток держави та її регіонів. Згідно з даними дослідження, проведеного міністерством освіти і науки України та Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики», суттєвими викликами у сфері освіти визнаються: обмеження доступу до основних потреб людини; загроза життю та здоров'ю учасників освітньої діяльності процесу, примусові великі масштаби переміщення учасників освітнього процесу, масштабне руйнування освітньої інфраструктури, що призвело до значних втрат в контингенті як здобувачів освіти, так і науково-педагогічних та педагогічних працівників; порушення безперервності освітнього процесу, проблеми забезпечення

доступу до освіти українських здобувачів вищої освіти; втрата управлінського освітнього контролю на тимчасово окупованих територіях або які знаходяться в зоні активних бойових дій [3].

Крім того, часті повітряні тривоги, перебої з електроенергією, відсутність безперебійного доступу до Інтернету та технічних засобів для онлайн-навчання, психологічні та фізичні травми здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, нестабільний емоційний стан учасників освітнього процесу, стали суттєвими загрозами для організації освітнього процесу закладів вищої освіти. Таким чином, згідно з дослідженням Державної служби якості освіти України щодо якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році лише 15% закладів освіти по всій території України працювали в очному режимі, 33% – дистанційно та 51% – у змішаному режимі. Дистанційне навчання переважало на сході та півдні України, змішане – у центрі та півночі, очне та змішане навчання на Заході [2].

За даними «Інституту освітньої аналітики» (основні освітні статистичні дані за 2022/2023 навчальний рік): кількість ЗВО (університети, академії, інститути) – 332 (з них 191 державних (у підпорядкуванні МОН 133 заклади, комунальних 25, приватних 116). Відокремлені структурні підрозділи (інститути, академії, коледжі) та коледжі в структурі ЗВО – 550. Зруйнованих закладів вищої освіти – 8.

Загалом кількість здобувачів – 1 112 965 869365. Молодших спеціалістів (освітньо-кваліфікаційний рівень) – 31852, молодших бакалаврів – 2880, бакалаврів – 727848, магістрів – 316623, докторів філософії – 32859, докторів мистецтва – 125. Загальна кількість наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників ЗВО – 161385, з них у закладах МОН – 114045.

Ця статистика змінюється щодня через постійні бомбардування, обстріли та ракетні удари росії по території України. Так, за даними ресурсу «Освіта під загрозою», станом на 1 липня 2023 року 3450 освітніх закладів пошкоджено, з них 331 заклад освіти повністю зруйновано. Навчальні заклади Донецька (907), Харкова (629), Миколаївській (277), Дніпропетровській (243), Запорізькій (217), Київській (211), Херсонській (202), Луганській (200) областях. зазнала найбільших руйнувань. Беззаперечно, що всі ці виклики суттєво вплинули на організацію освітнього процесу в закладах освіти, що забезпечують якість надання освітніх послуг у різних регіонах країни, та функціонування системи освіти в цілому.

Протягом 2022 / 2023 навчального року Державна служба якості освіти, Міністерство освіти і науки України, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики», організували та провели різноманітні моніторингові дослідження щодо якості надання освітніх послуг та організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, що дало розуміння існуючого стану функціонування освітньої системи на всіх її рівнях, визначення ключових векторів змін і проблем з метою подальшого пошуку шляхів до їх подолання.

Результати аналізу цих досліджень показали, що система освіти в Україні продовжувала функціонувати після російського вторгнення в Україну, незважаючи на серйозні виклики та загрози. При цьому ключові зміни, пов'язані зі створенням безпечного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу; з обрання моделі організації освітнього процесу та здійснення виховної діяльності в закладах

освіти різних видів і форм власності на різних територіях країни; реагування на зміни в контингенті здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників; забезпечення освітнього процесу матеріально-технічними засобами та цифровими інструментами; підтримка різних категорій учасників освітнього процесу (внутрішньо переміщених осіб, осіб з особливими освітніми потребами, осіб, які беруть безпосередню участь у бойових діях, осіб, які постраждали внаслідок війни, тощо); запровадження нових правил прийому абітурієнтів на навчання до закладів вищої освіти; забезпечення доступу до освіти для всіх громадян, які перебувають в умовах воєнного стану на різних територіях України та за її межами.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з вивченням досвіду та узагальненням потреби освітянської спільноти щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, дослідження найоптимальніших умов і необхідних інструментів для забезпечення якості освіти.

Бібліографія

1. Вища освіта в Україні під час війни <https://ucu.edu.ua/news/vyshha-osvita-v-ukrayini-pid-chas-vijny/> Війна та освіта <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf> (дата звернення 11.02.2024)
2. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. (дата звернення 2.02.2024)
3. Освіта і наука України в умовах воєнного стану інформаційно-аналітичний збірник освіта і наука України в умовах воєнного стану інформаційно-аналітичний збірник 2023. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnevakonferencia/2023/22.08.2023/Informanalytic.zbirnOsvita.v.umovah.voyennogo.stanuvykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> (дата звернення 12.02.2024)
4. Офіційний web-сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>. (дата звернення 2.02.2024)
5. Основні освітні статистичні дані за 2022/2023 н.р. Інститут освітньої аналітики. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/osnovni-czyfry-osvity/> (дата звернення 2.03.2024)
6. Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text> (дата звернення 12.03.2024)
7. Шевчук І. Б., Шевчук А. В. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. Економіка та суспільство. Матеріали до засідання Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій. Випуск 39. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2022/05/13/Inform.MON.shchodo.pyt.vynesen.n.a.zasid.Kom.VRU.z.pytan.osvity.pdf>. (дата звернення 22.02.2024)

**COMPORTAMENT AUTOSTIMULATIV MOTOR LA COPILUL CU TULBURĂRI
DIN SPECTRUL AUTIST**

**SELF-STIMULATING MOTOR BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

Anghel Cristian Ioan

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2775-8722>

Anghel Cristian Ioan

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-2775-8722>

CZU: 376.5.015.3

Adnotare

Tulburarea de spectru autist (TSA) a cunoscut o creștere semnificativă a ratei de incidență la nivel global, devenind una dintre cele mai prevalente forme de dizabilitate intelectuală și de comunicare. Cu toate variațiile în datele epidemiologice și discuțiile referitoare la posibila supradiagnosticare, statisticile conturează o imagine clară. În 1970, incidența autismului la nivel mondial era de 2,5 persoane la 10.000, dar astăzi este de 1 la 170. Deși România nu dispune de date epidemiologice precise, dovezi empirice semnaleză o creștere îngrijorătoare a cazurilor de autism. Acest articol își propune să exploreze fenomenul stereotipiilor motorii la copiii cu TSA, examinând natura, impactul și strategiile de management, oferind perspective pentru intervenții personalizate și sprijin.

Cuvinte-cheie: tulburări din spectrul autist, comportament autostimulativ, autostimulare motorie.

Annotation

Autism spectrum disorder (ASD) has seen a significant increase in incidence rates globally, becoming one of the most prevalent forms of intellectual and communication disability. Despite variations in epidemiological data and discussions regarding possible overdiagnosis, statistics paint a clear picture. In 1970, global autism incidence was 2.5 individuals per 10,000, but today, it stands at 1 in 170. While Romania lacks precise epidemiological data, empirical evidence signals a concerning rise in autism cases. This article aims to delve into the phenomenon of motor stereotypies in children with ASD, exploring its nature, impact, and management strategies, offering insights for tailored interventions and support.

Keywords: autism spectrum disorders, self-stimulatory behavior, motor self-stimulation.

Cadrul teoretic al problemei abordate

Autismul este o tulburare care a cunoscut o creștere semnificativă a ratei de incidență în ultimele decenii, devenind una dintre cele mai prevalente forme de dizabilitate intelectuală și de comunicare la nivel global. Deși există variații în datele epidemiologice și se discută despre posibila supradiagnosticare, cifrele oferă o imagine clară: în 1970, incidența autismului la nivel mondial era de 2,5 persoane la 10.000 de persoane, în timp ce în prezent, această rată a crescut la 1 la 170. Conform unui raport recent al Centrului pentru Controlul și Prevenirea Bolilor din SUA, 1 din 110 copii de 8 ani este diagnosticat cu o formă de autism.

În România, deși nu există încă date epidemiologice exacte, specialiștii semnaleză o creștere alarmantă a cazurilor de autism, pe baza observațiilor empirice. Profesorul universitar

doctor Iuliana Dobrescu a remarcat că, în anii 80-90, în clinica Spitalului Al. Obregia, se internau în medie 20-25 de copii cu această simptomatologie pe an, în timp ce în prezent sunt evaluate între 10 și 15 cazuri noi pe săptămână.

Un aspect important de menționat este adoptarea noii sintagme Tulburări din spectrul autist în DSM V, care înlocuiește termenul de tulburări pervazive de dezvoltare. Această schimbare reflectă consensul specialiștilor în privința faptului că autismul, sindromul Asperger, sindromul Rett și alte forme de tulburări anterior separate reprezintă de fapt o entitate diagnostică unitară. Aceste tulburări acoperă o gamă largă de severități și variabilități comportamentale [2, p. 25].

Tulburarea de Spectru Autist (TSA) este o afecțiune complexă caracterizată prin dificultăți în comunicare, interacțiune socială și comportamente repetitive sau restrictive. Printre aceste comportamente repetitive se numără și comportamentele autostimulative motorii, care pot avea un impact semnificativ asupra individului și a mediului său [7]. În viziunea lui Ahmad Ghanizadeh, autismul reprezintă unul din cele mai comune tipuri de tulburări din spectrul autismului, fiind catalogate a fi sindroame comportamentale, dar cu diferite grade de deficiențe sociale, verbale, nonverbale, cu interese restrânse [4, p. 150].

Autostimularea motorie reprezintă un aspect distinctiv al comportamentului copiilor cu TSA. Această manifestare comportamentală, caracterizată prin mișcări repetitive și stereotipe, este una dintre trăsăturile observate frecvent în rândul copiilor cu TSA. În ultimele decenii, cercetările în domeniu s-au concentrat pe înțelegerea și evaluarea impactului autostimulării motorii asupra dezvoltării copiilor cu TSA. Deși există deja o bază solidă de cunoștințe în acest domeniu, există încă multe aspecte neelucidate și aspecte care necesită cercetări suplimentare.

O definiție a acestor comportamente o regăsim la Ahmad Ghanizadeh, în studiul publicat în anul 2010, care afirmă faptul că stereotipiile motorii, comportamentele autostimulative motorii sunt modele de mișcări repetitive, ritmice, coordonate, fără scop, fixe și nefuncționale [4, p. 149-150].

Studiile anterioare s-au axat, în principal, pe evaluarea comportamentului social, a interacțiunii sociale și a altor caracteristici specifice ale tulburării din spectrul autist, iar impactul autostimulării motorii a primit mai puțină atenție. Cu toate acestea, este important să ne concentrăm asupra acestui aspect, deoarece autostimularea motorie poate avea un impact semnificativ asupra calității vieții copiilor cu TSA și a familiilor lor.

Comportamentele autostimulative motorii reprezintă unul dintre aspectele centrale ale tulburării din spectrul autist, fiind definite ca mișcări repetitive și stereotipe care includ autostimularea, fluturarea mâinilor, învârtirea, repetarea frazelor și manipularea obiectelor în mod repetat. Aceste comportamente sunt considerate ca fiind parte a categoriei mai largi a comportamentelor restrictive și repetitive, alături de ritualuri și interese circumscrie sau restrânse. Se remarcă varietatea acestor comportamente, care pot părea diferite la suprafață, dar au un impact semnificativ asupra individului cu TSA și asupra mediului său. De exemplu, comportamentele motorii repetitive pot provoca auto-vătămări (cum ar fi lovirea capului) și pot interfera cu procesul de învățare și cu viața de familie. În contrast, anumite cercetări și persoane autiste le pot interpreta ca fiind **interese speciale**, deoarece pot fi urmărite pentru satisfacția personală și recompense intrinseci. Prin urmare, comportamentele autostimulative motorii sunt diverse și complexe, reflectând nevoile și caracteristicile individuale ale persoanelor cu TSA. [3, p. 1-2].

În anul 2023, luna octombrie, Olivera Rashikj Canevska și Monika Kochovska - University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of special education and rehabilitation, au publicat un studiu intitulat **Corelația între mișcările motorii stereotipice și dezvoltarea motrică la copii cu autism** [9] care investighează comportamentele autostimulative motorii în rândul copiilor cu TSA, cu accent pe evoluția acestor comportamente în funcție de vârstă și diferențele între sexe. Conform rezultatelor, la fete, mișcările stereotipice sunt mai prevalente în comparație cu băieții, iar acestea variază în funcție de vârstă și tipul specific de comportament stereotipic. Conform autorilor menționați, studiul relevă că, în medie, stereotipiile motorii sunt mai frecvente la fete decât la băieți în rândul copiilor cu TSA [9, p. 129]. Mai mult, în rândul fetelor, la vârste mai mici, sunt predominante mișcările stereotipice simple, cum ar fi fluturarea mâinilor și mișcările degetelor, în timp ce la vârste mai mari, comportamentele stereotipice se diversifică și devin mai complexe, inclusiv mișcări implicate în joc și auto-vătămări.

Pe de altă parte, la băieți, comportamentele stereotipe motorii sunt mai uniform distribuite în funcție de vârstă, cu o tendință de creștere a mișcărilor stereotipe complexe și auto-vătămătoare odată cu înaintarea în vârstă. Autorii concluzionează că nivelul de dezvoltare a abilităților motorii pare să influențeze manifestarea comportamentelor stereotipe, care indică faptul că copiii cu un coeficient mai ridicat de dezvoltare motorie prezintă comportamente stereotipe mai puțin pronunțate. De asemenea, Ahmad Ghanizadeh în studiul desfășurat în anul 2010, *Clinical Approach to Motor Stereotypies in Autistic Children*, concluzionează faptul că stereotipiile motorii, identificate prin mișcări la brațelor, sunt cronice, iar severitatea și frecvența acestora scad o dată cu creșterea în vârstă [4, p. 154].

Intervențiile în cadrul ameliorării comportamentelor stereotipe motorii se realizează prin programe de intervenție personalizate, în cadrul intervențiilor comportamentale și educațional-comportamentale, menționând programele enumerate în articolul *comportament autostimulativ la copilul cu tulburări din spectrul autist*, respectiv comunicarea augmentativă și alternativă, sau programul PECS, dar și programul ABA – applied behavior analysis, inițiat de Lovas, care urmărește dezvoltarea capacităților limbajului receptiv-expresiv, autonomie personală sau creșterea atenției. O altă metodă de intervenție este TEACCH, o metodă în care sunt implicați și părinții, pentru continuarea corectă a intervenției terapeutice [1, p. 122-125].

Programul PECS reprezintă un sistem de intervenție, o metodă de comunicare alternativă și augmentativă fiind conceput să fie ușor de învățat și utilizat, astfel încât oricine, indiferent de nivelul lor de abilități de comunicare, poate implementa acest program. Programul PECS a fost implementat de către L Frost și A Bondy în anul 2002. În cele mai multe cazuri la începutul programului copilul este ajutat prin promptare, astfel încât copilul cu TSA să-și însușească în mod corespunzător itemii propuși, urmând ca la finalul programului copilul cu TSA să poată utiliza în mod corect termenii: *vreau* sau *eu vreau* [8, p. 143; 1, p. 125].

Conform Haraz S [5, p. 140] în implementarea programului regăsim 6 faze PECS. Pentru început copilul va învăța cum să schimbe o imagine cu un obiect, apoi va deosebi imaginile de simboluri, urmând ca spre final să poată formula propoziții. Cele 6 faze ale programului PECS sunt reprezentate astfel:

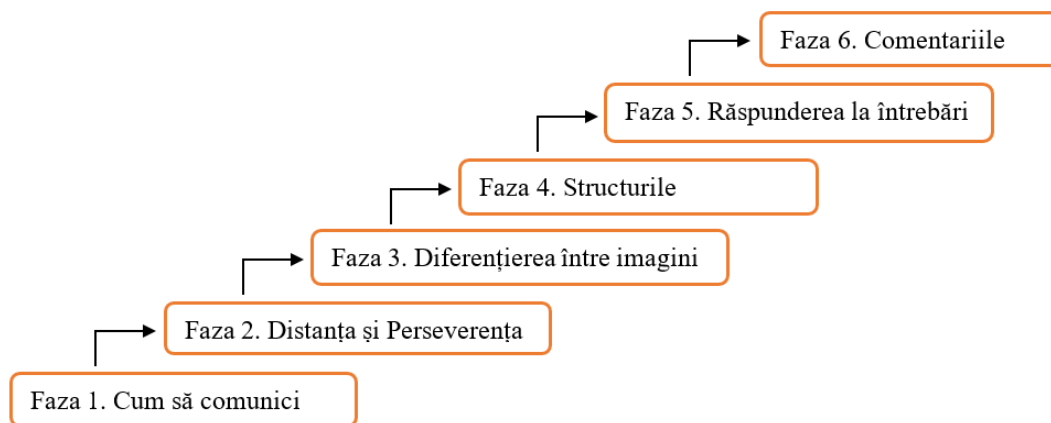


Fig. 1. Fazele PECS

Faza 1 inițiază comunicarea simplă, prin asocierea imaginilor cu obiecte, urmând ca mai apoi să se realizeze diferențierea imaginilor, formularea unor răspunsuri simple la întrebări și în ultima fază formularea propozițiilor [5].

Pe site-ul <https://pecs-romania.com/pecs/>, sunt descrise cele 6 faze PECS, astfel:

Faza 1: comunicarea

Prin intermediul sistemului de comunicare prin schimb de imagini (PECS), copiii învață să folosească fotografiile individuale pentru a obține obiecte sau activități pe care și le doresc cu adevărat [10].

Faza 2: Distanța și perseverența

Prin utilizarea continuă a imaginilor individuale, copiii dobândesc abilitatea de a generaliza acest tip de comunicare în diverse situații, cu diferite persoane și la distanțe variate. În plus, sunt încurajați să devină mai perseverenți în comunicare [10].

Faza 3: Discriminarea imaginilor

Copiii sunt învățați să aleagă din mai multe opțiuni de imagini pentru a-și exprima preferințele și nevoile. Aceste imagini sunt organizate în Carte de comunicare PECS, unde imaginile sunt plasate și îndepărtate ușor pentru a facilita comunicarea [10].

Faza 4: Structura propoziției

În această etapă, copiii sunt învățați să creeze propoziții simple folosind o bandă de propoziții detașabilă. Ei vor folosi o imagine care începe cu „Vreau” și apoi vor adăuga o imagine a obiectului pe care îl doresc. În plus, ei vor învăța să-și dezvolte propozițiile prin adăugarea de adjective, verbe și prepoziții/ cuvinte de legătură [10].

Faza 5: Solicitare receptivă. Răspunsul la întrebări

În această etapă a programului PECS, copiii învață să utilizeze imaginile pentru a răspunde la întrebări de tipul „Ce vrei?” sau „Ce ai nevoie?” și să solicite informații prin adăugarea de imagini suplimentare în banda de propoziție [10].

Faza 6: Comentarii

În a șasea fază, copiii sunt învățați să facă diverse comentarii în urma întrebărilor precum „Ce vezi?”, „Ce auzi?” și „Ce este?”. Aceștia învață să formuleze propoziții care încep cu verbe precum „văd”, „aud”, „simt”, „este o”, și altele [10].

Jennifer B, Rea H, Fara D au realizat un studiu în care au combinat programul PECS clasic cu aplicație PECS, începând cu faza III. În acest sens au fost implicați în cercetare trei copii, cu vârste între 3 și 5 ani, toți diagnosticați cu tulburări din spectrul autist, iar scopul

acestui a fost de a investiga eficacitatea unei aplicații pe dispozitivele smart, pentru a-i învăța pe copiii cu TSA discriminarea imaginilor sau a articolelor preferate, dar și pentru a concluziona dacă cei care au participat la proiect preferă un sistem PECS tradițional sau unul smart [6, p. 680]. În studiu au fost selectate 7-8 articole preferate ale fiecărui participant, fiind transformate în imagini colorate pe o carte PECS în format fizic și în format digital pentru aplicația PECS – faza III, care reproduce vorbirea înregistrată. În program au fost parcurse mai multe etape, pentru ca rezultatele să fie cât mai edificatoare. Faza de referință reprezintă familiarizarea cu cele 2 tipologii ale programului, apoi faza de instruire a aplicației, când se elimină cartea PESC și se utilizează doar aplicația. Următoarea fază a fost faza de alegere post-intervenție, în care au fost așezate pe masă, în fața copilului cele 2 forme PECS (carte și aplicația), iar copilul alege varianta dorită pentru a răspunde la cel puțin 3 din 4 solicitări [6, p. 683].

În analiza datelor s-a folosit atât observația cât și statistica. După ce copiii au fost instruiți în utilizarea aplicației, doi copii din trei au manifestat înclinația pentru utilizarea aplicației, în timp ce unul a ales folosirea cărții PECS, așa cum se poate observa în diagrama alăturată.

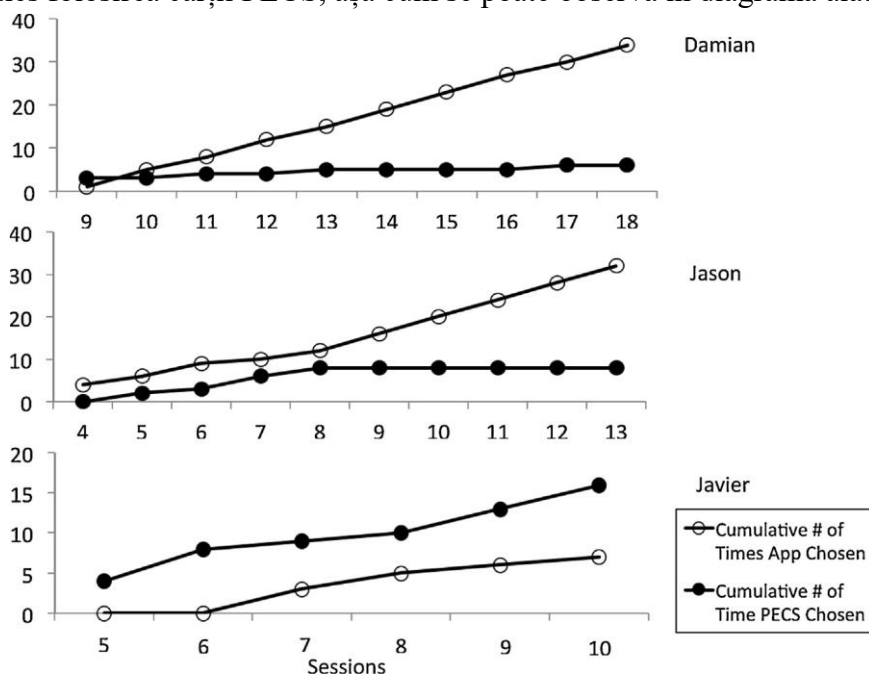


Fig. 2. utilizarea aplicației PECS

Așadar, utilizarea tehnologiei moderne poate aduce un beneficiu important în dezvoltarea programelor de intervenție, prin implementarea și dezvoltarea unor sisteme de comunicare alternativă și augmentativă, așa cum au fost prezentate în acest studiu [6, p. 684].

Așadar, aceste constatări subliniază complexitatea comportamentelor autostimulative motorii în rândul copiilor cu TSA, evidențiind necesitatea unei abordări personalizate și a intervențiilor timpurii pentru a promova dezvoltarea motrică sănătoasă și pentru a reduce manifestările comportamentale stereotipe. Observăm o creștere alarmantă a incidenței tulburării de spectru autist la nivel global, evidențiind necesitatea unei abordări comprehensive în înțelegerea și gestionarea acestui fenomen. Cu toate că datele epidemiologice variază, există o tendință clară de creștere a numărului de cazuri de autism, atât în lume, cât și în România. Adoptarea noii sintagme Tulburări din spectrul autist, reflectă o evoluție în înțelegerea acestor condiții și necesitatea unei perspective unitare. Mai mult, studiile evidențiază diversitatea și

complexitatea comportamentelor autostimulative motorii la copiii cu TSA, subliniind importanța intervențiilor personalizate și timpurii pentru promovarea unei dezvoltări motrice adecvate și reducerea manifestărilor comportamentale stereotipe.

Bibliografie

1. ANGHEL C. I., OLĂRESCU V. Comportament autostimulativ la copilul cu tulburări din spectrul autist, în *Educatie specială, cercetare științifică a viitorilor specialiști*. Kiev 2022, p. 122-125.
2. BOLDEA I., coord. *Communication, Context, Interdisciplinarity: Studies and Articles*. Volume III, Section: Psychology and Sociology, ed. The Alpha Institute for Multicultural Studies, Tg. Mures, 2014, p. 25. ISSN 2069 – 3389
3. CALDWELL-HARRIS, C.L. An Explanation for Repetitive Motor Behaviors in Autism: Facilitating Inventions via Trial-and-Error Discovery. *Frontiers in Psychiatry*. 2021, vol. 12, pp.1-2. DOI: doi: 10.3389/fpsy.2021.657774.
4. GHANIZADEH A. Clinical Approach to Motor Stereotypies in Autistic Children. In: *Iran J Pediatr*, vol. 20, nr. 2, iunie 2010, p. 149, 150, 154.
5. HARAZ S., SOLODUH E. Social inclusion of children with autistic spectrum disorder. În: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane*, Ediția 12, 2-3 decembrie 2021, Chișinău: Print-Caro, 2021, p. 134-145. ISBN 978-9975-164-83-2
6. JENNIFER B., REA H., FARA D. Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. In: *Research in autism spectrum disorders*, 7/2013, p. 680, 683, 684.
7. KUMAR H. et.al. Effect of TDCS in Children with autism, disponibil la <https://www.researchgate.net/publication/371178988>
8. POPOVICI D. V., AGHEANĂ V., *Limbaul și comunicarea în tulburările din spectrul autist*, în *Terapia logopedică – Trecut, Prezent, Viitor*. Brașov, 2017, p. 143. ISSN: 2359-8530, ISSN-L 2359-8530,
9. RASHIKJ O.C., KOCHOVSKA M. Correlation between stereotypical motor movements and motor development in children with autism, disponibil la <https://www.researchgate.net/publication/375084175>, p. 129.
10. <https://pecs-romania.com/pecs/>

PROBLEME DE SĂNĂTATE MINTALĂ LA ADOLESCENȚII VICTIME ALE FENOMENULUI BULLYING

MENTAL HEALTH ISSUES AMONG TEENAGERS VICTIMS OF BULLYING

Ardelean Mărioara

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0008-1481-6648>

Ardelean Mărioara

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0008-1481-6648>

CZU: 159.922.8:37.064.3

Adnotare

Fenomenul bullyingul reprezintă o problemă de importanță majoră în societatea contemporană, având consecințe negative semnificative asupra sănătății mintale a copiilor și adolescenților. Studii recente au demonstrat că victimele bullyingului prezintă un risc crescut de a dezvolta diverse tulburări psihice, precum anxietatea și depresia. Confruntarea repetată cu comportamente de tip bullying poate afecta profund stima de sine și încrederea în propria persoană, competențele socioemoționale și performanțele școlare. În acest articol am prezentat în sinteză specificul vârstei adolescenței arătând de ce este considerată o vârstă vulnerabilă și am analizat impactul bullyingului asupra stării psihologice și emoționale, în încercarea de a demonstra necesitatea înțelegerii profunde a acestui tip de comportament antisocial și adoptării unor măsuri educaționale eficiente de prevenire și combatere a fenomenului.

Cuvinte-cheie: adolescenți, bullying, sănătate mintală, victimizare, depresie, anxietate.

Annotation

Bullying is a major issue in today's society, with significant adverse consequences upon mental health of children and adolescents. Recent research has shown that victims of bullying report a high likelihood to develop different mental disorders, such as anxiety and depression. The repeated experience of being bullied can have a profoundly negative effect on one's self-esteem and self-confidence, on socio-emotional competencies and on school performance. This article summarises the specifics of adolescence, highlighting the reasons why this age group is considered vulnerable, and analyses how bullying impacts a person's emotional and psychological state, in our attempt to prove the importance of a thorough understanding of this type of antisocial behaviour and of adopting the most efficient educational measures in order to prevent and combat this phenomenon.

Keywords: teenagers, bullying, mental health, victimization, depression, anxiety.

În sens larg, sănătatea este înțeleasă ca fiind starea bună a unui organism la care funcționarea tuturor organelor se face în mod normal și regulat [1]. În practică, diferențiem sănătatea fizică de sănătatea mintală, pentru a face mai ușor referire la una dintre cele două dimensiuni. Constituția Organizației Mondiale a Sănătății, adoptată și semnată de reprezentanții celor 61 de state membre la Conferința Internațională de la New York din iulie 1946, a intrat în vigoare doi ani mai târziu, stipulând în mod oficial principiile care ghidează activitatea de supraveghere a sănătății populației. Conform dezideratului asumat, concentrând eforturile de a defini conceptul și de a-i surprinde esența, sănătatea este înțeleasă ca fiind o stare subiectivă de bine răsfrântă în plan fizic, mental și social și nu doar simpla absență a bolii sau a infirmității [16].

Digitalizarea, progresul rapid din domeniul tehnologiei și impactul acestuia asupra calității vieții personale și profesionale, respectiv numeroasele fenomene sociale de amploare din ultimii ani (pandemia, crizele umanitare din zonele de război, fenomenul migrației și dificultățile de integrare a străinilor și acomodare a populației gazdă cu specificul cultural al solicitanților de azil, instabilitatea politică și financiară din țară ș.a.) sunt doar câteva dintre contextele macrosociale care diversifică tipurile de factori stresogeni, crează condiții favorabile apariției tulburărilor de comportament și forțează limitele rezilienței emoționale, impregnând vieții cotidiene un ritm accelerat de adaptare ce este imposibil de menținut pe termen lung fără efecte negative asupra stării de sănătate. În acest context, specialiștii care lucrează în domeniul sănătății mintale avertizează cu privire la incidența foarte mare de apariție a tulburărilor mintale, considerate, din păcate, probleme comune de sănătate în rândul populațiilor din toate statele și culturile, de la vârste din ce în ce mai fragede. Se estimează că una din zece persoane va fi diagnosticată cu o problemă de sănătate mintală la un moment dat în viață și că una din patru familii va avea un membru diagnosticat în următorii ani. Peste 800.000 de oameni comit anual suicid, aceasta fiind a doua cea mai comună cauză a morții la persoanele cu vârsta între 15-29 ani [18].

Adolescența, vârstă foarte vulnerabilă la influența unor factori negativi, este văzută ca fiind perioada de tranziție de la pubertate la maturitate. Este considerată a fi o etapă unică în dezvoltarea umană și moment de importanță crucială în menținerea sau compromiterea stării de sănătate. Adolescenții parcurg o perioadă caracterizată de o creștere spectaculoasă în condițiile unei dezvoltări tipice sub aspect *fizic* (când pot atinge maturitatea sexuală la finalul puseului pubertar), *cognitiv* (când, după J. Piaget pot atinge stadiul operațiilor formale), *psihosocial* (când, după E. Erickson pot atinge stadiul „identitate vs. confuzie”), respectiv *moral* (când după L. Kohlberg pot atinge stadiul moralității bazate pe cooperarea convențională în care regulile sunt percepute acum ca fiind înțelegeri mutuale ce pot fi contextualizate), iar acest context influențează în mod semnificativ felul în care simt, gândesc, iau decizii, se comportă și interacționează cu cei din jur [9]. Este, așadar, contextul în care se formează tipare comportamentale ce pot proteja sau dimpotrivă compromite starea de sănătate proprie și a celorlalți.

Se estimează că la momentul de față, la nivel mondial există aproximativ 1.2 miliarde de adolescenți, ceea ce reprezintă 1/6 din populația globală. Deși la prima vedere adolescența este asociată în mod automat cu o perioadă din viață în care lucrurile în plan psihosomatic funcționează bine, totuși statisticile indică faptul că rata mortalității este destul de ridicată întrucât aproximativ 1.1 milioane de adolescenți își pierd viața în fiecare an. Cele mai importante trei cauze de deces sunt: leziunile provocate în accidente rutiere; tentative de suicid, respectiv acte de violență interpersonală. Desigur, cauzele mortalității și morbidității diferă în funcție de gen, vârstă, dar și de regiunea geografică. La modul general, riscurile la care este expusă populația cu vârsta cuprinsă între 15-19 ani sunt legate de anumite comportamente disfuncționale precum abuzul sau dependența de alcool și alte tipuri de substanțe interzise, angajarea în relații sexuale neprotejate, dietă neadecvată, stil de viață sedentar etc. [17].

Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România din anul 2018 ne oferă câteva informații prețioase privind comportamentele de risc la categoria de elevi cu vârsta cuprinsă între 15-19 ani. Astfel, punctele vulnerabile sunt următoarele: consumul de alcool și tutun ușor mai ridicat în rândul fetelor comparativ cu băieții; tendința în creștere a consumului

de droguri; scăderea vârstei de debut a vieții sexuale până la pragul de 15 ani, cu aprox. 31,67% dintre liceeni activi sexual; respectiv preluarea unor modele comportamentale sedentare dublate de dezechilibrul alimentar ce cauzează instalarea supraponderalității și chiar a obezitității [12]. În contextul descris, din carențe educaționale legate de managementul conflictului sau emoțiilor negative sau din nevoia de a primi atenție din partea colegilor și a-și consolida o poziție într-un grup, mulți copii și adolescenți adoptă comportamente de tip bullying.

Violența, ca formă de manifestare distructivă ce atrage după sine pierderea integrității fizice, psihice sau materiale, este un concept ce provine etimologic din rădăcina latină „vis” care înseamnă „forță”. Presupune „amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra alteia sau contra unui grup sau unei comunități care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni” [19]. În raport cu agresivitatea, violența reprezintă forma concretă de manifestare exterioară a acesteia, ce poate produce tulburări de echilibru emoțional și consecințe negative asupra modului de structurare a personalității copilului expus. C. Balan arată că efectele violenței sunt multiple și diverse, afectând dezvoltarea socioemoțională și în ultimă instanță calitatea vieții, generând adesea modificări comportamentale [3]. Cu referire la violența școlară, M. Jigău și C. Fartașnic menționează faptul că aceasta cuprinde manifestări între elevi și/sau profesori de tipul violenței verbale și psihologice (poreclire, tachinare, hărțuire, amenințare), de tipul violenței fizice, respectiv de tipul celor care intră sub incidența legii (deținere, consum, vânzare de droguri, viol, furt), subliniind cauze individuale (ex. probleme de comunicare sau de adaptare, toleranță scăzută la frustrare, instabilitate emoțională ș.a.), familiale (modele negative, nivel scăzut de educație, lipsa supravegherii copiilor ș.a.) sau școlare (ex. supraîncărcare, sentimentul de insecuritate ș.a.) [13]. Agresivitatea fizică coexistă adesea cu comportamentul opoziționist din copilărie și adolescență, manifestat prin nonconformism, iritabilitate, respectiv cu comportamentul delincvent [8].

Bullying este un tip de comportament antisocial, universal, caracterizat de intenția unui agresor de a provoca în mod repetat și intenționat o stare de disconfort fizic sau psihic unei victime incapabile să se apere, în contextul unui dezechilibru de putere [15]. Un rol important în perpetuarea bullying-ului în școală îl au câteva mecanisme de grup dintre care amintim: contagiunea socială, reducerea controlului și inhibiției împotriva tendințelor agresive, plasarea responsabilității de acțiune suportiv, modificări cognitive graduale în perceperea agresorului și victimei [27]. De regulă, victima rămâne captivă în acest rol fie pentru că este depășită numeric de mărimea grupului care asistă la incident, fie pentru că este mai slabă din punct de vedere fizic sau emoțional decât agresorul său, iar efectele negative persistă pe termen lung, netratate [26].

Bullying-ul școlar este o problemă realmente gravă, fiind considerat la nivel mondial unul dintre factorii de risc fundamentali ce pot afecta sănătatea mintală a copiilor și adolescenților. Organizația „Salvați Copiii” România a realizat în 2016 un studiu sociologic la nivel național în care a explorat percepțiile copiilor și adolescenților despre acest fenomen și a determinat profilul social al actorilor implicați în comportamente de acest tip [20]. Mai recent, s-a constatat că numărul cazurilor de bullying a crescut în anul școlar 2021-2022 cu aproximativ 30%, atingând pragul de 10.971 [21]. Sistematizăm câteva dintre consecințele negative pe care le produce violența de orice natură asupra procesului de dezvoltare a personalității copiilor și adolescenților, la nivelul fiecărui palier de dezvoltare psihologică. Astfel, *sub aspect emoțional*

– se manifestă stări persistente de teamă, furie, frustrare, resentiment, vinovăție sau rușine ce pot deveni cele mai frecvent trăite emoții în relațiile interpersonale; *sub aspect social* – se manifestă atitudini agresive, de respingere, evitare sau izolare ce pot fi utilizate repetitiv și extinse în alte relații sociale; *sub aspect comportamental* – se manifesta tendința de a însuși și practica mecanisme negative de coping și de rezolvare a problemelor în situațiile conflictuale cu cei din jur; *sub aspect cognitiv* – se observă scăderea interesului pentru procesul de învățare ce are drept consecință scăderea performanțelor școlare și implicit menținerea aptitudinilor intelectuale la un nivel de subdezvoltare.

În acest context, efectele negative ale expunerii la bullying încă de la o vârstă fragedă rămân în atenția cercetătorilor și practicienilor orientați spre înțelegerea profundă și identificarea celor mai eficiente metode de intervenție. Desigur, psihoeducația rămâne în consecință esențială în identificarea timpurie a acestor forme de abuz psihologic, precum și asigurarea rapidă și eficientă a măsurilor de sprijin care să minimalizeze consecințele negative în rândul tuturor actorilor implicați: agresor, victimă, respectiv martori. M. G. Ghiță și C. Perjan arată faptul că există o corelație semnificativă între comportamentele de tip bullying și funcționarea psihosocială defectuoasă în rândul copiilor, caracterizată de un nivel scăzut al respectului de sine, nivel ridicat de depresie și absenteism școlar, anxietate, sentimente de singurătate, idei suicidare [11].

Fenomenul bullying este cunoscut drept unul dintre cele mai serioase probleme de comportament cu care se confruntă copiii și adolescenții, iar experiența în sine poate crește semnificativ riscul de a dezvolta tulburări mintale și depresie în adolescență [31]. În încercarea de a înțelege ce se petrece cu victima supusă bullying-ului, au fost identificate o serie de probleme cu care se confruntă aceasta: carențe educaționale asociate cu eșec, absenteism sau abandon școlar, deficit de atenție, asocierea cu colegi cu comportament deviant, heteroagresivitate, simptome din spectrul psihiatric (depresie, anxietate, gânduri suicidare) [28, 24, 4]. Cele mai multe cercetări s-au concentrat asupra investigării consecințelor negative pe care le are hărțuirea asupra țăintelor alese de agresori, consecințe ce afectează serios funcționarea psihosocială, învățarea, dar și sănătatea fizică și psihică. Astfel, studii consistente susțin cele menționate mai sus și enumeră printre cele mai des întâlnite efecte psihologice și sociale negative: anxietatea, stima de sine scăzută, sentimentul accentuat de singurătate, depresia, competențele sociale slab dezvoltate, simptomele psihosomatice, devalorizarea socială, fuga de acasă, consumul de alcool, droguri sau alte substanțe interzise, ideea suicidară, tentativele de suicid, performanța academică slabă, riscul crescut de abandon școlar [27].

Relația dintre starea de sănătate psihică și fenomenul bullying a fost intens investigată. C. Rothon și colaboratorii săi susțin că acești doi factori se influențează reciproc astfel: victimele bullying-ului au șanse semnificativ mai mari să dezvolte probleme psihosomatice și psihosociale comparativ cu copiii și adolescenții care nu experimentează acest rol social; copiii și adolescenții care prezintă simptome specifice anxietății și depresiei au șanse mai mari să devină victime ale bullying-ului. Adicional, victimele prezintă dificultăți în sfera afectivității ce se pot prelungi până la finalul adolescenței [23]. Mai mult, experiența rolului de victimă a bullying-ului în perioada pubertății și aptitudinile de relationare cu covârșnicii slab dezvoltate prezic apariția problemelor de natură emoțională la vârsta adolescenței. Victimizarea corelează cu depresia și în mai mică măsură cu anxietatea, singurătatea și nivelul scăzut al stimei de sine

[6]. U. Bokhari arată în studiul din 2022 faptul că implicarea în calitate de victimă într-un astfel de incident corelează cu un nivel ridicat de depresie și un nivel scăzut de fericire [5].

Experiența rolului de victimă a bullying-ului în perioada adolescenței corelează cu apariția unor probleme de sănătate mintală la vârsta adultă. Participanți la studiu din această categorie au înregistrat valori ridicate la scalele de evaluare a depresiei, internalizării, criticismului, au accesat în mai mare măsură servicii medicale de psihiatrie și au înregistrat valori reduse ale funcționalității globale din cauza diagnosticului [25]. L. Arseneault, L. Bowes și S. Shakoor arată în studiul realizat în 2009 că atribuirea rolului de victimă a bullying-ului nu este o întâmplare aleatorie, ci mai degrabă o experiență ce poate fi prezisă de anumite trăsături individuale și familiale, ce se poate prelungi pe o perioadă lungă de timp, fiind asociată cu simptome severe specifice unor tulburări psihice (ex. auto- și heteroagresivitate, elemente psihotice), ale căror efectele persistă în timp contribuind în mod independent la deteriorarea stării de sănătății mintale [2].

Totuși, fenomenul bullying afectează sănătatea mintală a tuturor participanților implicați, nu doar pe a victimei. În timpul școlarizării, agresorii tind să consume în mai mare măsură alcool și droguri, iar la debutul vârstei adulte sunt mai predispuși să adopte comportamente infracționale comparativ cu victimele sau martorii [29]. Unii cercetători susțin că există ideea suicidară și risc de suicid chiar și în rândul agresorilor, în special la aceia care prezintă deja în istoria de viață probleme de sănătate mintală (ex. depresie, anxietate), abuzuri în copilărie, consum de substanțe interzise, părăsirea temporară a domiciliului, relații tensionate sau distante cu părinții. În acest sens, cel mai important factor predictiv al ideii suicidare este istoricul de automutilare [7]. Într-un studiu care analizează reacțiile martorilor la fenomenul bullying se precizează că aceștia adoptă comportamente diferite: unii pot intra în rolul de martor instigator preferând să se alieze cu agresorul de teamă să nu ajungă la rândul lor ținte, alții pot intra în rolul de martor pasiv preferând să nu se implice, iar alții în rolul de martor activ, încercând să intervină pentru a stopa comportamentul pe care îl observă. O parte dintre aceștia pot experimenta consecințe negative ale expunerii la bullying similare cu cele ale victimelor, situație în care vorbim despre „traumă prin asistare”.

În concluzie, din perspectiva studiilor prezentate, remarcăm faptul că fenomenul bullying are un impact negativ considerabil asupra stării de sănătate mintală a adolescenților, fiind asociat cu o varietate de modificări în funcționarea școlară și bineînțeles, o serie de tulburări psihice. În acord cu aceste rezultate, subliniem faptul că rolul cadrelor didactice este acela de a-i sensibiliza pe copii cu privire la specificul acestui tip de comportament pentru a-i ajuta să-l recunoască și să-l raporteze mai repede, dar și acela de a identifica mai devreme și cu mai multă precizie cazurile de bullying pentru a implementa prin școală sau diferite alte instituții de profil intervențiile remediale menite să asigure suportul emoțional de specialitate pentru toți cei implicați. W. Dikel a concluzionat că școala rămâne principalul loc în care copiii și tinerii cu tulburări de sănătate mintală primesc servicii de consiliere școlară ($\approx 25\%$), secundată de cabinetele specialiștilor în sănătate mintală ($\approx 24\%$), cabinetele furnizorilor de asistență medicală generală ($\approx 11\%$), de asistență socială ($\approx 7\%$), medicină alternativă ($\approx 5\%$), respectiv sistemul de justiție juvenilă ($\approx 5\%$) [10]. Gravitatea expunerii la bullying rezultă din însăși gravitatea simptomelor pe care le poate provoca. Din această perspectivă, este recomandat să acordăm atenție sporită ideilor, intențiilor și planurilor suicidare în contextul în care incidența depresiei la adolescenți a crescut [14]. R. Melrose arată că pentru copii, trauma este un

eveniment real sau resimțit care este terifiant și amenințător pentru ei, motiv pentru care este important să urmărim în timp dacă apariția și intensitatea efectelor posttraumatice, chiar dacă la puțin timp după expunere ele nu sunt încă vizibile. Intervențiile în situații de criză sunt esențiale pentru recuperarea optimă și prevenirea recidivei comportamentale, în condițiile în care deficiențele de reglare emoțională sunt o constantă în apariția tulburărilor psihice [30].

Toate aceste constatări subliniază cât este de important să înțelegem corect dinamica societății și a relațiilor interpersonale într-un context aflat în permanentă schimbare, respectiv cât este de important să îmbunătățim și să adaptăm intervențiile educaționale de prevenire și combatere a efectelor negative generate de bullying. În sinteză, G. Pânișoară și R. Chirca prezintă trei tipuri de consiliere recunoscute pentru eficiența lor de a rezolva comportamente problematice în școală: consilierea preventivă orientată spre conștientizarea consecințelor bullying-ului, consilierea remedială orientată spre intervențiile menite să diminueze problemele de natură emoțională și comportamentală la victime și agresori, respectiv consilierea pentru dezvoltare orientată spre autocunoaștere, autoresponsabilizare și relații interpersonale pozitive [22].

Reținem așadar în sinteză faptul că dacă am concentra atenția pe creșterea calității acestor programe, aceasta s-ar putea astfel reflecta în dezvoltarea reală a competențelor socioemoționale și cognitive, de comunicare, de negociere și rezolvare a conflictelor sub aspectul creșterii toleranței la frustrare și a rezilienței în rândul adolescenților tocmai pentru a-i ajuta să dezvolte tipare relaționale sănătoase la această vârstă considerată vulnerabilă. Pentru ca acest lucru să devină realitate, este necesară adoptarea în școală a unor politici antibullying care să asigure un mediu de învățare sigur și un climat organizațional pozitiv, incluziv și suportiv și să protejeze implicit starea de sănătate mintală a tuturor elevilor. Toate acestea sunt aspecte importante pentru reducerea nivelului de stres școlar, a absenteismului și abandonului școlar cauzate de expunerea la acest tip de comportament și desigur, scăderea semnificativă a riscului de a dezvolta afecțiuni psihiatrice, putând fi considerate în consecință măsuri de protejare a drepturilor fundamentale ale copilului.

Bibliografie

1. ACADEMIA ROMÂNĂ. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Editura: Univers Enciclopedic, 2016, 1376 p., ISBN 978-606-704-161-3
2. ARSENEAULT, L., BOWES, L. & SHAKOOR, S. Bullying victimization in youths and mental health problems: much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 2010, vol. 40, nr. 5, pp. 717-729
3. BALAN, C. Violența școlară – o problemă globală. În revista: *Conferinței științifico-practice cu participare internațională „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”*. 2018, pp. 311-316
4. BANNINK, R. et al. Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. 2014, PLOS ONE, vol. 9, nr. 4, pp. 1-7
5. BOKHARI, U., SHOAIB, U., IJAZ, F., AFTAB, R.K. & IJAZ, M. Effects of bullying on mental health of teenagers. *The professional medical journal*. 2022, vol. 29, nr. 7, pp. 1073-1077
6. BOND, L., CARLIN, J.B., THOMAS, L., RUBIN, K. & PATTON, G. Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ Journals*, 2001, 323
7. BOROWSKY, I.W. et al. Suicidal thinking and behavior among youth involved in verbal and social bullying: risks and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 2012, nr. 53, pp. 4-12
8. BOZA, M. Violența în școală. În: ENEA, V., coord. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: editura Polirom, 2019, pp. 583-598, ISBN 978-973-46-6358-3

9. COSMOVICI, A. & IACOB, L., coord. *Psihologie școlară*. Iași: editura Polirom, 1999, 304 p., ISBN 978-973-4610-77-8
10. DIKEL, W. *Sănătatea mentală a elevului. Ghid pentru personalul didactic*. București: editura TREI, 2015, 399 p., ISBN 978-606-719-377-0
11. GHIȚĂ, M. G. & PERJAN, C. Particularitățile socio-afective ale bullying-ului în mediul școlar – considerații actuale asupra studiilor. În: *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work*. 2019, vol. 56, nr. 2, pp. 54-64, ISSN 1857-0224 https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/migrated_files/documents/10551dfa-f0b2-4cb0-a103-08d811dc31a9.pdf
12. Institutul Național de Statistică [online]. *Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România (2018)*. [cit 7.04.2024] Disponibil: <https://insp.gov.ro/download/raport-national-de-sanatate-a-copiiilor-si-tinerilor-din-romania-2018-pdf/>
13. JIGĂU, M. & FARTUȘNIC, C. Violența în spațiul școlar. De la înțelegere la acțiune. În *Revista de Pedagogie – dezvoltări recente în domeniul educației și formării profesionale*. 2009, nr. 7-9, pp. 127-142, ISSN 0034-8678
14. MARCELLI, D. & BERTHAUT, E. *Depresie și tentative de suicid la adolescență*. Iași: editura Polirom, 2007, 333 p., ISBN 978-973-46-0543-9
15. OLWEUS, D. *A profile of bullying at school*. Educational Leadership, 2002, Vol. 60, pp. 12-17
16. Organizația Mondială a Sănătății [online]. *Constitution*. [cit 6.04.2024] Disponibil: <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>
17. Organizația Mondială a Sănătății [online]. *Mental health atlas (2020)*. [cit 6.04.2024] Disponibil: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240036703>
18. Organizația Mondială a Sănătății [online]. *What you can do: mental health and substance use*. [cit 6.04.2024] Disponibil: <https://www.emro.who.int/mnh/what-you-can-do/index.html>
19. Organizația Mondială a Sănătății [online]. *World report on violence and health* [cit 7.04.2024] Disponibil: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1
20. Organizația Salvați Copiii România [online]. *Studiu sociologic la nivel național: bullying-ul în rândul copiilor*. [cit 7.04.2024] Disponibil:
21. Organizația Salvați Copiii România [online]. *Comunicat de presă privind numărul cazurilor de bullying (2023)*. [cit 7.04.2024] Disponibil: https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2023-11/numarul-cazurilor-de-bullying-din-scoli-a-crescut-cu-aproape-o-treime_1.pdf
22. PÂNIȘOARĂ, G. & CHIRCA, R. Bullying și cyberbullying. În: ENEA, V., coord. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: editura Polirom, 2019, pp. 343-353, ISBN 978-973-46-6358-3
23. ROTHON, C. et al. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 2011, vol. 34, pp. 579-588.
24. SALMON, G. & WEST, A. Physical and mental health issues related to bullying in schools. *Child and adolescent psychiatry*, 2000, vol. 13, pp. 375-380
25. SIGURDSON, et al. The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and adolescent psychiatry and mental health*. 2015, vol. 9, nr. 42, pp. 1-13
26. SMITH, P. K. & BRAIN, P.. Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive behavior*. 2000, vol. 26, issue 1, pp. 1-9
27. TURCHINĂ, T. Profilul agresorului și cel al victimei în contextul interacțiunilor școlare ale adolescenților. În: *Revista Didactica Pro*, 2011, nr. 4, pp. 11-15, ISSN 1810-6455
28. TURNER, M. G. et al. Bullying victimisation and adolescent mental health: general and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 2013, vol. 41, pp. 53-59
29. VOLKOVA, I. Mental health of teenagers participating at school bullying. *Psychology and education*, 2017, vol. 33, pp. 437-444
30. VRAȘTI, R. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*. București: editura All, 2015, 174 pp., ISBN 978-606-587-370-4
31. ZAEN, N. A., NUHA, R.U. & VEIBIANI, N. A.. Meta analysis: the effect of bullying on adolescents on mental health and depression. *Journal of epidemiology and public health*. 2022, vol. 7, nr.1, pp. 104-199

PERSONALITATEA ADOLESCENTELOR CU COMPORTAMENT ALIMENTAR DISTINCT

PERSONALITY OF ADOLESCENTS WITH DISTINCT EATING BEHAVIOR

Balan Rodica

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-3431-1870>

Balan Rodica

Republic of Moldova,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-3431-1870>

CZU: 159.922.8:612.3

Adnotare

Acest articol prezintă rezultatele cercetării experimentale asupra personalității adolescentelor cu comportamente alimentare distincte. Am investigat un eșantion de 250 de fete cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani. Folosind Chestionarul DEBQ, am evaluat prezența sau absența comportamentelor alimentare restrictiv, emoțional și extern la adolescente. Pentru a identifica posibile tulburări ale comportamentului alimentar, am aplicat Testul EAT-26. Am evaluat gradul de perfecționism folosind Scala Multidimensională a Perfecționismului Frost. În plus, am folosit Chestionarul Gad-7 pentru a evalua nivelul de anxietate la adolescente.

Cuvinte-cheie: adolescență, comportament alimentar, tulburare de comportament alimentar, anxietate, perfecționism.

Annotation

This article presents the results of experimental research on the personality of adolescent girls with distinct eating behaviors. We investigated a sample of 250 girls between the ages of 14 and 18. Using the DEBQ, we assessed the presence or absence of restrictive, emotional, and external eating behaviors in adolescent girls. To identify possible eating behavior disorders, we applied the EAT-26. We assessed the degree of perfectionism using the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. In addition, we used the Gad-7 Questionnaire to assess the level of anxiety in adolescent girls.

Keywords: adolescence, eating behavior, eating disorder, anxiety, perfectionism.

Acest articol aduce în atenție rezultatele cercetării noastre experimentale ce se concentrează pe studiul personalității adolescentelor cu comportamente alimentare distincte.

Comportamentul alimentar este modul în care o persoană interacționează cu alimentele și modul în care își reglează consumul. Acesta include obiceiurile și alegerile alimentare, frecvența și cantitatea de alimente consumate, precum și emoțiile și gândurile asociate cu alimentația. Comportamentul alimentar poate fi influențat de factori biologici, psihologici, sociali și culturali, și poate varia în funcție de vârstă, sex, starea de sănătate și alți factori individuali. Uneori, comportamentul alimentar poate fi problematic, manifestându-se sub formă de tulburări alimentare sau alte probleme legate de alimentație [4, 5, 6].

Tulburările de comportament alimentar, cum ar fi anorexia nervoasă, bulimia nervoasă și tulburarea de alimentație compulsivă, pot afecta negativ atât sănătatea fizică, cât și cea mentală a unei adolescente. Ele pot influența modul în care adolescenta percepe și se raportează la propriul corp și la alimentație [2, 4, 6]. *Anxietatea* este o altă problemă comună în rândul adolescenților, iar fetele pot fi mai predispuse să experimenteze anxietate decât băieții.

Anxietatea poate avea un impact semnificativ asupra calității vieții și poate interfera cu capacitatea unei adolescente de a se bucura de activități zilnice și de a interacționa cu ceilalți în mod corespunzător. *Perfecționismul* este, de asemenea, un factor care poate contribui la stresul și anxietatea adolescențelor. Adolescențele perfecționiste pot avea standarde nerealiste pentru ele înșiși și pot fi foarte auto-critice atunci când nu reușesc să atingă aceste standarde. Toate aceste aspecte sunt interconectate și pot influența reciproc sănătatea mentală și emoțională a unei adolescente. Este important ca aceste probleme să fie recunoscute și abordate în mod adecvat de către părinți, profesori și profesioniști din domeniul sănătății mintale pentru a se asigura că adolescența trece printr-o perioadă de dezvoltare sănătoasă și pozitivă [1, 3].

În cadrul cercetării am investigat un grup de 250 de fete, cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani. Prin utilizarea Chestionarului olandez despre comportamentul alimentar (DEBQ), am analizat dacă adolescențele prezintă sau nu comportamente alimentare restrictiv, emoțional și extern. În vederea identificării posibilității sau lipsei unei tulburări ale comportamentului alimentar, am recoltat date folosind Testul EAT-26. Evaluarea nivelului stimei de sine s-a realizat prin intermediul Scalei Stimei de Sine dezvoltată de Rosenberg. Perfecționismul a fost măsurat cu ajutorul Scalei Multidimensionale a Perfecționismului Frost. Pentru a examina nivelul de anxietate al adolescențelor, am utilizat Scala de Evaluare a Anxietății GAD-7. În cele ce urmează ne propunem să analizăm unele dintre rezultatele obținute în studiul personalității adolescențelor cu comportament alimentar distinct.

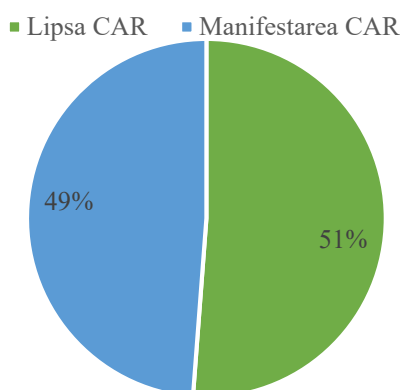


Fig. 1. Rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescente

Comportamentul alimentar restrictiv implică limitarea severă a consumului de alimente, adesea prin restricționarea caloriilor sau evitarea anumitor grupuri de alimente. Persoanele care manifestă acest comportament pot adopta diete extrem de restrictive și pot fi obsedate de controlul exact al porțiilor de alimente consumate. Acest tip de comportament poate avea consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale, inclusiv deficiențe nutriționale și probleme legate de imaginea corporală [5].

Figura 1 ne prezintă distribuția comportamentului alimentar restrictiv (CAR) la adolescente. Conform datelor prezentate, observăm o repartizare aproape egală între prezența și absența acestui tip de comportament. 51% din adolescente nu manifestă comportament alimentar restrictiv, ceea ce înseamnă că acestea nu adoptă frecvent strategii de limitare a cantității de alimente consumate. Pe de altă parte, o proporție semnificativă de 49% din adolescente prezintă comportament alimentar restrictiv. Aceasta indică faptul că aproape jumătate dintre adolescente încearcă să controleze sau să reducă intenționat aportul alimentar. Acest comportament poate fi motivat de dorința de a atinge sau a menține o anumită greutate,

presiunile sociale privind aspectul fizic, sau servește drept mecanism de coping pentru gestionarea problemelor emoționale. Această distribuție aproape echilibrată subliniază o preocupare semnificativă legată de relația adolescenților cu mâncarea și corpul lor. Este vital să se ofere suport adecvat și intervenții orientate către promovarea unei relații sănătoase cu alimentația și imaginea de sine, întrucât comportamentul alimentar restrictiv pe termen lung poate avea consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale.

Comportamentul alimentar emoțional este caracterizat de consumul excesiv de alimente în timpul perioadelor de stres, anxietate sau tristețe, cu scopul de a regla starea emoțională. Acest tip de comportament implică adesea consumul de alimente bogate în carbohidrați și zaharuri, deoarece acestea pot stimula temporar nivelurile de serotonină din creier, ceea ce duce la o senzație de confort și liniște. Cu toate acestea, comportamentul respectiv poate duce la un cerc vicios de alimentație necontrolată și senzație de vinovăție ulterioară, creând un impact negativ asupra stării generale de sănătate fizică și mentală [5].

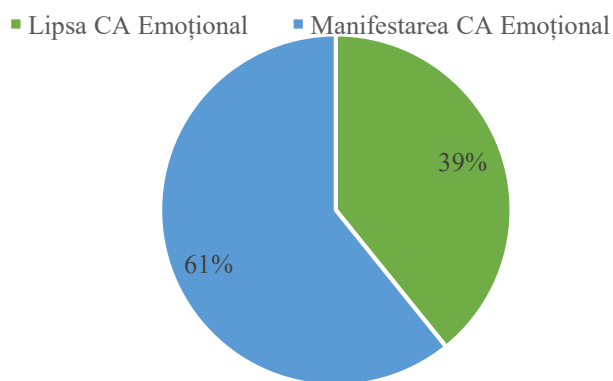


Fig. 2. Rezultatele pentru comportamentul alimentar emoțional la adolescente

Figura 2 ilustrează rezultatele pentru comportamentul alimentar emoțional la adolescente, arătând că 61% dintre ele recurg la mâncare ca mecanism de coping în fața emoțiilor. Aceasta înseamnă că mâncarea devine o metodă prin care adolescentele încearcă să gestioneze stările emoționale negative. Consumul alimentar în aceste condiții nu este legat neapărat de foame fizică, ci mai mult de dorința de a îmbunătăți starea pe moment sau de a face față problemelor emoționale. Pe de altă parte, 39% dintre adolescente nu manifestă un comportament alimentar emoțional, ceea ce înseamnă că acestea nu folosesc mâncarea ca un mecanism de coping pentru emoții. Ele pot avea alte strategii de gestionare a emoțiilor sau pot fi mai puțin susceptibile la fluctuațiile emoționale care afectează comportamentul alimentar.

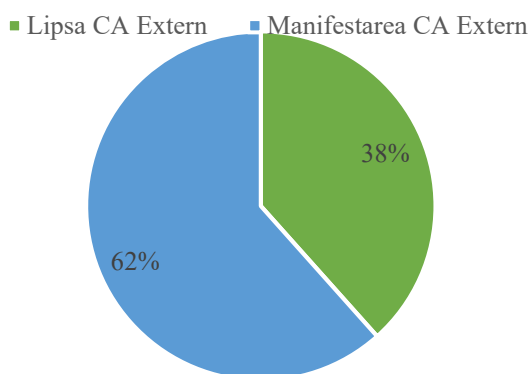


Fig. 3. Rezultatele pentru comportamentul alimentar extern la adolescente

Comportamentul alimentar extern se referă la consumul de alimente în funcție de factori externi, precum prezența și disponibilitatea alimentelor, stimuli vizuali care induc apetitul sau influențele sociale sau culturale. Persoanele cu acest tip de comportament pot ignora semnalele interne ale corpului, precum senzația de sațietate sau foame, și pot consuma alimente doar pentru că sunt disponibile sau pentru a se potrivi cu normele sociale sau obiceiurile culturale. Această abordare poate duce la un consum excesiv de alimente și poate contribui la creșterea în greutate sau la dezvoltarea unor obiceiuri alimentare nesănătoase, deoarece deciziile privind alimentația sunt influențate în principal de factori externi, în loc să fie ghidate de nevoile individuale ale corpului [5].

Figura 3 ilustrează distribuția comportamentului alimentar extern la adolescente. Din totalul adolescentelor evaluate, 62% manifestă comportament alimentar extern, ceea ce înseamnă că acestea pot să mănânce în răspuns la factori externi, indiferent de senzația reală de foame. Pe de altă parte, 38% dintre adolescente nu prezintă acest comportament, ceea ce sugerează că ele ar putea să aibă o mai bună reglare internă a foamei și să fie mai puțin influențate de diverși stimuli externi în deciziile lor alimentare. Aceste rezultate arată o divizare destul de clară în modul în care adolescente reacționează la mediul alimentar extern, ceea ce poate avea implicații importante pentru dezvoltarea strategiilor de educație nutrițională și gestionarea greutății.

Tulburările de comportament alimentar la adolescente pot fi influențate de presiunea socială și de standardele de frumusețe, având adesea consecințe grave asupra sănătății fizice și psihice. Aceste tulburări pot include anorexia nervoasă, bulimia nervoasă și tulburarea de alimentație compulsivă și necesită intervenție specializată pentru a aborda atât aspectele fizice, cât și cele emoționale ale acestei probleme [2, 3].

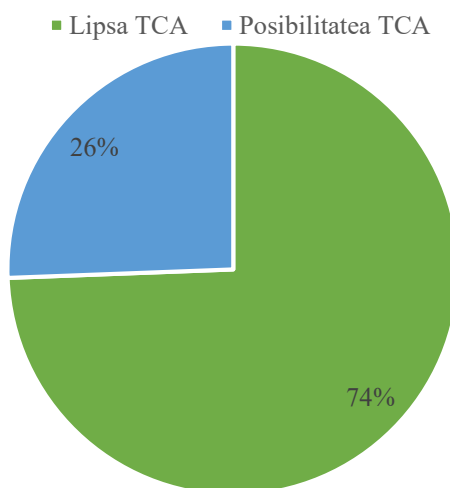


Fig. 4. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente

Figura 4 oferă o perspectivă asupra prevalenței posibilității unei tulburări de comportament alimentar (TCA) în rândul adolescentelor. Conform acestei diagrame, majoritatea adolescentelor, adică 74%, nu prezintă semne ale acestor tulburări, indicând o absență a comportamentelor asociate cu TCA cum ar fi anorexia, bulimia sau tulburarea de alimentație compulsivă. Aceasta sugerează că majoritatea adolescentelor au un comportament alimentar care nu cade în spectrul tulburărilor clinice. Pe de altă parte, un procent îngrijorător de adolescente (26%) arată semne care indică posibilitatea de a dezvolta TCA. Aceasta este o

proporție semnificativă care necesită atenție, deoarece tulburările de comportament alimentar pot avea efecte devastatoare pe termen lung asupra sănătății fizice și mentale. Aceste tulburări sunt adesea însoțite de anxietate, depresie și probleme serioase de sănătate, cum ar fi probleme cardiovasculare sau deficiențe nutriționale severe.

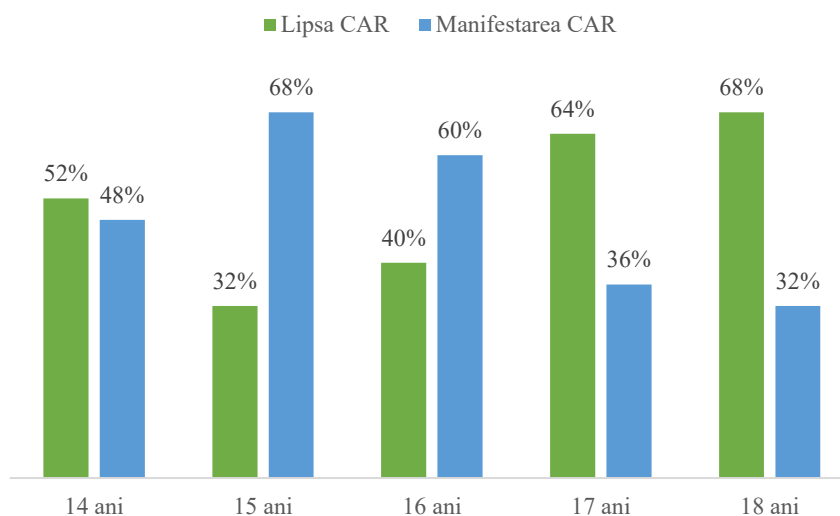


Fig. 5. Rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescente în funcție de vârstă

Figura 5 ne prezintă tabloul distribuției comportamentului alimentar restrictiv (CAR) în funcție de vârsta adolescentelor. Acesta sugerează diferite tendințe la diferite grupe de vârstă. La vârsta de 14 ani, proporțiile sunt aproape egale, cu 52% dintre adolescente fără CAR și 48% cu manifestarea CAR. Aceasta ar putea sugera că, la această vârstă, adolescentele încep să experimenteze restricții alimentare, dar încă nu sunt majoritare. La 15 ani se observă o schimbare semnificativă cu o creștere a comportamentului restrictiv la 68%. Acest lucru poate indica o perioadă în care adolescentele sunt mai susceptibile la presiuni sociale sau la propria imagine corporală, rezultând în adopția mai frecventă a unui comportament alimentar restrictiv. La 16 ani proporția adolescentelor cu CAR rămâne ridicată la 60%, sugerând că tendința de a menține comportamente alimentare restrictive persistă. Însă, la 17 și 18 ani se observă o inversare a tendinței, cu o proporție mai mare de adolescente fără CAR (64% respectiv 68%). Acest lucru ar putea sugera o maturizare în relația cu alimentația sau o adaptare la schimbările corpului care apar în adolescență. Interpretând aceste date, putem presupune că adolescentele se pot confrunta cu diverse presiuni care influențează comportamentul alimentar în jurul vârstei de 15-16 ani, dar către finalul adolescenței se dezvoltă o acceptare mai mare a propriului corp sau o abilitate îmbunătățită de a gestiona influențele externe. Aceste tendințe pot varia în funcție de factori individuali, culturali și sociali.

Relația dintre tulburările de comportament alimentar și perfecționism la adolescente este strânsă, deoarece perfecționismul poate fi un factor de risc în dezvoltarea acestor tulburări. Adolescențele care sunt prea preocupate de atingerea standardelor irealiste de perfecțiune în ceea ce privește greutatea și aspectul fizic pot fi mai predispuse să dezvolte comportamente alimentare nesănătoase, cum ar fi restricția sau compulsia alimentară. Perfecționismul poate crea presiune și stres considerabil asupra adolescentelor, care încearcă să îndeplinească așteptările lor ridicate și să se conformeze idealurilor de frumusețe promovate în societate. Acest stres poate determina utilizarea alimentelor ca modalitate de a face față sau de a obține

un control perceput asupra vieții lor. Pe de altă parte, tulburările de comportament alimentar pot agrava perfecționismul prin alimentarea sentimentului de nereușită sau neîndeplinire și prin intensificarea obsesiilor legate de greutate și aspect corporal [3, 6].

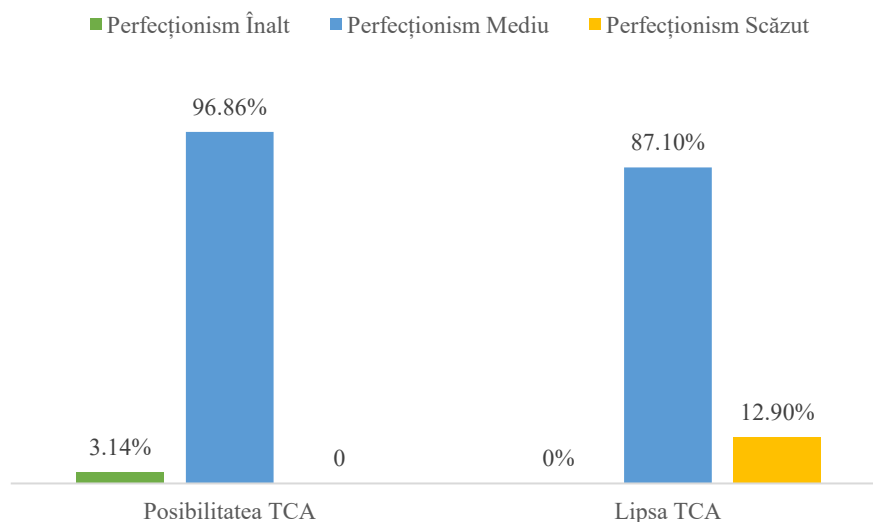


Fig. 6. Nivelul perfecționismului la adolescente în funcție de posibilitatea sau lipsa unei tulburări de comportament alimentar

Din Figura 6 observăm că există diferențe notabile în distribuția nivelurilor de perfecționism între adolescente în funcție de lipsa sau posibilitatea dezvoltării unei tulburări de comportament alimentar (TCA). În grupul cu posibilitatea de a avea TCA, aproape toate adolescente (96,86%) sunt identificate cu un nivel mediu de perfecționism, ceea ce pare să indice o prevalență remarcabilă a tendințelor perfecționiste moderate în rândul acestui grup. Cu toate acestea, nu sunt raportate cazuri de perfecționism scăzut. Această predominanță a perfecționismului mediu poate sugera că, în timp ce tendințele perfecționiste sunt prezente, acestea nu ating niveluri extreme, un nivel înalt de perfecționism fiind înregistrat doar de 3,14%. În contrast, în grupul fără TCA, majoritatea adolescentelor (87,10%) au, de asemenea, un nivel mediu de perfecționism. Acest lucru ar putea fi interpretat ca un indiciu că perfecționismul moderat este comun printre adolescente în general, indiferent de statutul lor legat de TCA. De asemenea, 12,90% dintre adolescentele fără TCA manifestă un nivel scăzut de perfecționism, ceea ce sugerează o diversitate mai mare în ceea ce privește trăsăturile de perfecționism în rândul celor fără TCA. Absența unui nivel înalt de perfecționism în grupul fără TCA poate indica faptul că perfecționismul extrem este într-un fel legat de dezvoltarea TCA, sau că aceste adolescente ar putea avea mecanisme mai bune de coping care le previn să atingă un nivel de perfecționism ce ar putea fi dăunător.

Tabelul 1. Corelația dintre tulburările de comportament alimentar / perfecționism după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
TCA/ Perfecționism	$r=0,7615$	$p \leq 0,01$

După aplicarea coeficientului de corelație Bravais-Pearson observăm o corelație pozitivă statistic semnificativ pentru tulburările de alimentație și perfecționism ($r=0,7615$, $p \leq 0,01$). Asta înseamnă că, odată cu creșterea valorilor înregistrate cu ajutorul EAT-26, cresc și valorile

înregistrate prin intermediul FMPS. Adolescente care înscriu posibilitatea unei tulburări alimentare, în majoritatea cazurilor, înregistrează rezultate mai înalte pentru variabila perfecționism. Astfel, concluzionăm că perfecționismul și tulburările de comportament alimentar se pot influența reciproc, contribuind la un cerc vicios de stres, anxietate și practici alimentare neadecvate în rândul adolescentelor.

Relația dintre tulburările de comportament alimentar și anxietate la adolescente este complexă și interconectată. Adolescența este o perioadă de schimbări fizice, emoționale și sociale semnificative, iar anxietatea poate fi o reacție comună la aceste schimbări și la presiunea de a se conforma standardelor sociale și de frumusețe. Anxietatea poate alimenta tulburările de comportament alimentar prin amplificarea preocupărilor legate de greutate, imagine corporală și controlul alimentar. Pe de altă parte, tulburările de comportament alimentar pot agrava anxietatea prin impactul lor negativ asupra stimei de sine, relațiilor sociale și sănătății fizice și mentale [3, 6].

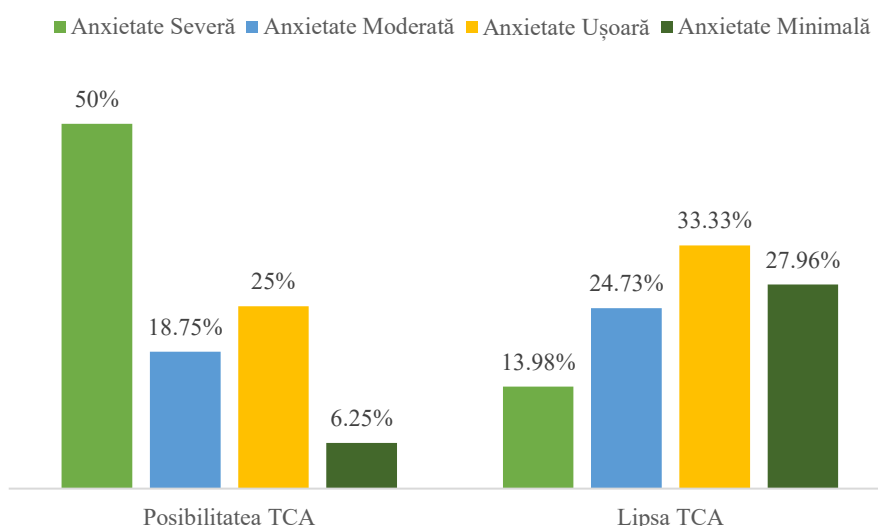


Fig. 7. Nivelul anxietății la adolescente în funcție de posibilitatea sau lipsa unei tulburări de comportament alimentar

Analizând Figura 7, observăm că, în cazul adolescentelor care manifestă Posibilitatea TCA anxietatea severă se remarcă ca fiind predominantă, ocupând jumătate din întreaga distribuție a nivelurilor de anxietate (50%). Acest nivel înalt de anxietate sugerează că existența TCA poate fi asociată cu o stare intensă de disconfort emoțional. Anxietate ușoară este comună pentru 25% dintre adolescente, ceea ce poate indica faptul că simptomele de anxietate sunt prezente, dar la un nivel care permite funcționarea zilnică fără impedimente majore. Anxietatea moderată, cu un procent de 18,75%, indică o frecvență semnificativ mai mică în comparație cu anxietatea severă, sugerând că o porție mai mică din această populație experimentează simptome de anxietate la un nivel care nu este incapacitant, dar totuși demn de luat în seamă. Nivelul minimal de anxietate este cel mai puțin întâlnit în rândul acestui grup de adolescente (6,25%), ceea ce poate sugera că un număr mic de adolescente cu posibilitatea TCA simt anxietatea la cel mai scăzut nivel, sau poate că nu o simt deloc. Adolescente fără TCA înregistrează cel mai des un nivel ușor de anxietate – 33,33%. Acest lucru poate reflecta o tendință generală de a experimenta anxietate la un nivel care nu interferează în mod semnificativ cu activitățile de zi cu zi. Rezultatele pentru anxietatea minimală (27,96%) arată că aproape o

treime din grupul fără TCA se confruntă cu anxietate la cel mai redus nivel, care este posibil să fie abia perceptibilă sau gestionabilă fără intervenție. Un nivel de anxietate moderat este caracteristic pentru 24,73% dintre adolescentele, indicând că aproape un sfert dintre adolescentele fără TCA încă se confruntă cu niveluri moderate de anxietate. Anxietatea severă este trăită de 13,98% dintre adolescentele fără TCA, o valoare mult mai mică în comparație cu grupul care prezintă posibilitatea unei TCA.

Tabelul 2. Corelația dintre tulburările de comportament alimentar / anxietate după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>TCA/ Anxietate</i>	$r=0,729$	$p\leq 0,01$

După aplicarea coeficientului de corelație Bravais-Pearson observăm o corelație pozitivă statistic semnificativ pentru tulburările de alimentație și anxietate ($r=0,729$, $p\leq 0,01$). Menționăm că, odată cu creșterea valorilor obținute cu EAT-26, cresc și valorile înregistrate prin intermediul GAD-7. Astfel, adolescentele care înregistrează posibilitatea unei tulburări alimentare, în majoritatea cazurilor, au și un nivel de anxietate mai înalt. Anxietatea poate intensifica tulburările de comportament alimentar la adolescente, iar aceste tulburări pot, în schimb, să accentueze anxietatea, creând un cerc vicios în care anxietatea și comportamentul alimentar problematic se întrețin reciproc.

În concluzie putem afirma că rezultatele cercetării evidențiază legătura strânsă între comportamentele alimentare problematice și anumite trăsături de personalitate, în special anxietatea și perfecționismul, la adolescente. Această constatare subliniază importanța înțelegerii factorilor de personalitate care pot contribui la dezvoltarea și menținerea tulburărilor de alimentație la această categorie de vârstă. Mai mult, rezultatele conturează necesitatea unei abordări integrate pentru modificarea acestor comportamente, care să vizeze atât aspectele comportamentale, cât și cele legate de personalitate.

Bibliografie

1. ADAMS, G. R., BERZONSKY, M. D. Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. AVRAM, E. Psihologia sănătății, vol. 2. București: Editura Universitară, 2010. 200 p.
3. CASH, T. Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN 9786065874411.
4. ENEA, V., MOLDOVAN, A., ANTON, R. Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți. Iași: Polirom, 2017. 244 p. ISBN 978-973-46-6466-5.
5. VAN STRIEN, T., FRIJTERS, J., BERGERS, G., et al. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior. In: International Journal of Eating Disorders, 5. 1986. pp. 295 – 315. ISSN 0276-3478.
6. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Терапия пищевого поведения. Москва: Эксмо, 2007. с. 1040. ISBN 978-5-699-20742-8.

COPINGUL ȘI CALITATEA VIEȚII ADULȚILOR CARE AU ÎN GRIJĂ COPII CU PĂRINȚI PLECAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE

COPING AND THE QUALITY OF LIFE OF ADULTS CARING FOR CHILDREN WITH PARENTS WORKING ABROAD

Buture Beatrice Mihaela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7499-4050>

Buture Beatrice Mihaela

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7499-4050>

CZU: 159.94.072:316.356.2

Adnotare

Societatea modernă, sub impactul globalizării, a supus familia tradițională unor serii de transformări. Migrația produce modificări temporare sau definitive asupra aspectelor socio-economice și culturale, asupra stilului de viață și a personalității atât a celor care migrează, cât și a celor rămași în țara de origine. Migrația afectează întreaga familie schimbându-i structura și funcționalitatea. Unul dintre motivele migrației este dat de dorința indivizilor de a-și crește nivelul bunăstării și al calității vieții membrilor familiei. Plecarea partenerului/părintelui la muncă în străinătate este un eveniment care produce un nivel crescut de stres. Stresul solicită resurse biologice (fizice), psihologice și sociale ale persoanei pentru a face față situațiilor apărute. Copingul centrat pe emoție se referă la strategii cognitive care vor modifica atitudinea individului față de situație.

Cuvinte-cheie: coping, calitatea vieții, migrație.

Annotation

Modern society, under the impact of globalization, has subjected the traditional family to a series of transformations. Migration produces temporary or permanent changes on the socio-economic and cultural aspects, lifestyle, and personality of both the migrants and those left behind in the country of origin. Migration affects the entire family, changing its structure and functionality. One of the reasons for migration is the individuals' desire to improve their well-being and the quality of life of family members. The departure of a partner/parent to work abroad is an event that causes a high level of stress. Stress demands biological (physical), psychological, and social resources of the individual to cope with the arising situations. Emotion-focused coping refers to cognitive strategies that will modify the individual's attitude towards the situation.

Keywords: coping, quality of life, migration.

Omul este făcut să crească, să trăiască și să evolueze în relații și, poate cea mai importantă relație pe care o poate stabili, este cea de familie. Societatea modernă, sub impactul globalizării, a impus o serie de transformări familiei tradiționale. O caracteristică importantă a familiei moderne o constituie gradul ridicat al flexibilității structurilor de autoritate și de putere. Nu mai este doar bărbatul acela care ia deciziile în familie și care își asumă rolul de cap al familiei. În familia modernă atât autoritatea, cât și puterea sunt supuse unui profund și permanent proces de negociere și poziționare, în funcție de atitudinea partenerilor față de rolurile pe care le au în cadrul familiei și în afara ei.

Migrația produce modificări temporare sau definitive asupra aspectelor socio-economice și culturale ale familiei și asupra stilului de viață și a personalității atât a celor care migrează, cât și a celor rămași în țara de origine. Migrația afectează întreaga familie schimbându-i

structura și funcționalitatea [1]. Mobilitatea socială erodează funcția de solidaritate familială și afectează calitatea interacțiunii marcată de separarea fizică și afectivă.

Familia parțial dezintegrată a apărut ca și o consecință a valorilor și a aspirațiilor partenerilor. Dorința de creștere a bunăstării a făcut ca partea financiară să primeze și oamenii să își dorească să profite de libertatea de mișcare și de salariile atractive oferite de alte state, alegând să plece peste hotare pentru a obține venituri pe care să le trimită în țara de origine, acolo unde partenerul rămas și-a asumat rolul celui care se ocupă în totalitate de gospodărie și de creșterea copiilor.

Nivelul de bunăstare este determinantul fundamental al calității vieții, însă calitatea vieții depinde și de gradul de satisfacție perceput de individ ca urmare a utilizării bunurilor sau a oricăror resurse de care dispune. Un individ tinde să atingă nivele mai ridicate ale calității vieții atâta timp cât are capacitatea de a obține și de a utiliza resurse [6, p. 46].

Calitatea vieții poate fi analizată atât din punct de vedere al bunăstării obiective, care poate fi cuantificată cu ajutorul indicatorilor economici, cât și din punct de vedere al bunăstării subiective, care se valorizează prin indicatori non-monetari. Bunăstarea subiectivă se raportează la percepțiile indivizilor asupra fericirii și satisfacției personale și acestea diferă în funcție de standardele de viață ale fiecărui individ [6, p. 66-67]. Deși bunurile materiale, cum ar fi bani și confortul, joacă un rol important, există și alte elemente esențiale care contribuie la o viață împlinită.

Așadar, am putea afirma despre calitatea vieții că este „conceptul integrator al bunăstării, satisfacției, fericirii și disponibilității unei persoane față de societate și care reușește, prin agregarea tuturor acestor informații, să ofere o imagine asupra nivelului de dezvoltare economică și socială a societății în ansamblul ei.” [3, p. 12]. Nevoile umane, individuale și colective, sunt într-o continuă schimbare și de aceea calitatea vieții este un concept dinamic [3, p.14].

Mirajul migrației economice poate fi o mare sursă de stres. Incertitudinea, evenimentele neașteptate, despărțirile, anxietatea de separare, toate pot fi surse de stres. Stresul este o reacție naturală la organismului care, de cele mai multe ori, apare ca răspuns la evenimentele din exterior care exercită o presiune nefirească asupra individului.

În timp ce stresul poate fi benefic în anumite situații, cum ar fi mobilizarea de a face față unei amenințări imediate, el poate avea și efecte negative asupra sănătății și bunăstării noastre și poate solicita resursele biologice, psihologice și sociale ale individului. Copingul centrat pe emoție se referă la strategii cognitive care pot modifica atitudinea individului față de evenimentele stresante [4].

În acest articol ne-am propus să analizăm impactul calității vieții asupra utilizării mecanismelor de coping cognitiv-emoțional la adulții (părinte / tutore) care îngrijesc copii cu părinți plecați la muncă în străinătate.

Ipoteza

Presupunem existența unui impact semnificativ statistic, în contextul social specific migrației, exprimat prin nivelul de satisfacție al componentelor din inventarul calității vieții (QOLI) asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping cognitiv-emotional (CERQ) ale adultului rămas în țara de origine pentru a îngriji minori.

Instrumente folosite

QOLI – Inventarul Calității Vieții

Autor: Michael B. Frisch, PhD

CERQ - Chestionarul de coping cognitiv-emoțional

Autori: Nadia Garnefski, Vivian Kraaij, Philip Spinhoven

Descriere eșantion și structura acestuia

Lotul de cercetare a fost constituit din 210 subiecți, din care bărbați (15.7%) și femei (84.3%), cu vârste cuprinse între 26 și 75 de ani, care provin din mediul rural (50.0%) și urban (50.0%), ce au în îngrijire între un copil (41.4%), 2 copii (45.2%) și mai mult de doi copii (13.3%) cu părinți plecați la muncă în străinătate.

Nivelul de studii al acestora variază de la un nivel foarte redus (maxim 4 clase) (9.5%), nivel redus (maxim 8 clase) (18.6%), nivel mediu (școală profesională sau liceu) (52.9%), nivel ridicat (nivel post liceal) (7.6%) și nivel foarte ridicat (universitar) (11.4%).

Din punct de vedere al statutului marital, ponderea cea mai mare aparține acelor care au partener de viață (căsătorie, concubinaj) (82.9%) și doar 17.1% au prezentat lipsa partenerului (divorțați, văduvi).

Grupul celor care au un venit propriu și constant (angajați și pensionari) a fost reprezentat de 56.2%, iar al celor cu un venit ce depinde de alții (casnic și șomer) în proporție de 43.8%.

În ceea ce privește relația cu părintele migrant, ponderea cea mai mare o au partenerii de viață (soț/soție, partener de cuplu) (65.3%), 13.3% sunt foști parteneri de viață (divorț, despărțire) și 20.9% au alt grad de rudenie cu cel plecat.

Prezentare date cercetare

1. QOLI - Inventarul calității vieții (ICV)

Tabelul 1. Indicatorii descriptivi ai distribuției scorurilor calității vieții

	<i>min-max</i>	<i>m±sd</i>	<i>md (Q1 – Q3)</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>
Calitatea vieții (ICV)	15 – 77	55.85±10.19	57.00 (51 – 61)	-0.84	2.21

Notă: m – media aritmetică, sd – abaterea standard, md – valoarea mediană, Q1, Q3 – cuartila 1, respectiv cuartila Q3, sk – asimetria (skewness), k – boltirea (kurtosis)

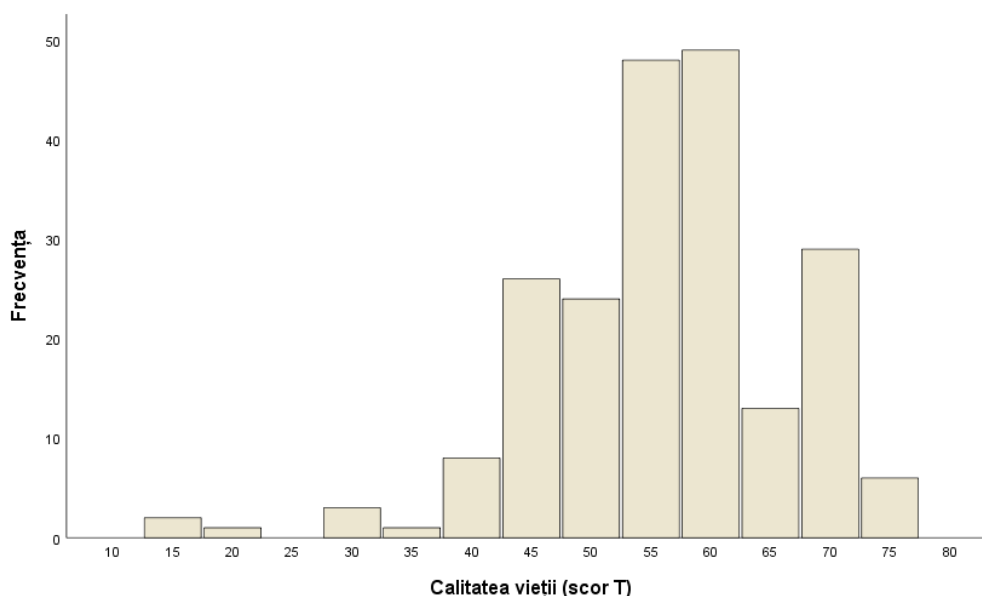


Fig. 1. Distribuția scorurilor calității vieții

Tabelul 2. Tabel cu distribuția nivelurilor calității vieții

Nivel ICV		N (%)
Nivel scăzut	foarte scăzut	7 (3.3%)
	scăzut	8 (3.8%)
Nivel mediu		98 (46.7%)
Nivel ridicat		97 (46.2%)

Tabelul 3. Tabel cu distribuția categoriilor Importanță și Satisfacție pentru componentele Qoli

Componenta CV	Importanță			Satisfacție					
	Nu	Da	Foarte	-3	-2	-1	+1	+2	+3
Sănătate	0	12.4%	87.6%	2.4%		3.8%	5.2%	49.0%	39.5%
Stima de sine	1.0%	36.7%	62.4%	2.9%		2.3%	2.9%	42.4%	49.5%
Țeluri și valori	0	36.2%	63.8%	2.9%		2.4%	5.7%	48.6%	40.5%
Banii	8.6%	67.1%	24.3%	4.3%		3.3%	15.7%	61.0%	15.7%
Munca	1.0%	52.8%	46.2%	10.5%		8.6%	16.7%	47.1%	17.1%
Jocul	12.4%	54.8%	32.8%	5.2%		5.7%	11.9%	50.5%	26.7%
Învățarea	1.0%	36.2%	62.8%	4.3%		3.3%	9.5%	45.7%	37.1%
Creativitatea	3.8%	56.7%	39.5%	2.9%		3.8%	13.8%	51.9%	27.6%
Ajutor	1.0%	46.7%	52.4%	1.9%		3.8%	12.9%	34.8%	46.7%
Iubire	2.0%	19.0%	79.0%	4.3%		4.8%	1.9%	31.0%	58.1%
Prieteni	2.9%	63.3%	33.8%	2.9%		5.2%	14.3%	41.9%	35.7%+
Copii	0	5.7%	94.3%	2.4%		0	2.9%	10.0%	84.7%
Rudele	1.9%	52.9%	45.2%	2.4%		3.3%	6.2%	42.9%	45.2%
Acasă	0	21.0%	79.0%	1.9%		0	6.7%	28.6%	62.8%
Cartierul	17.1%	57.6%	25.3%	5.7%		4.3%	13.8%	51.0%	25.2%
Comunitatea	5.2%	66.7%	28.1%	2.4%		6.2%	20.0%	53.3%	18.1%

Din punct de vedere al **Importanței**, componentele vieții considerate de respondenți cu foarte mare importanță au fost: copii (94.3%), sănătatea (87.6%), iubirea (79.0%), acasă (79.0%), urmate de țeluri și valori (63.8%), stima de sine (62.4%) și învățarea (62.8%). Au fost considerate importante bani (67.1%), comunitatea (66.7%) și prietenii (63.3%), urmate de cartierul (57.6%), creativitatea (56.7%) și jocul (54.8%). Cu toate acestea au fost raportate ca fiind neimportante pentru subiecții cuprinși în cercetare: cartierul (17.1%), jocul (12.4%) și banii (8.6%).

Din punct de vedere al **Satisfacției**, aceasta a fost raportată la un nivel foarte ridicat pentru: copii (84.7%), acasă (62.8%) și iubire (58.1%), urmate de stima de sine (49.5%), ajutor (46.7%), țeluri și valori (40.5%) și sănătate (39.5%). Se simt oarecum satisfăcuți de bani (61.0%), comunitate (53.3%), creativitate (51.9%) și cartier (51.0%). Insatisfacția a fost exprimată în ceea ce privește munca pentru care 10.5% au exprimat un nivel foarte redus de satisfacție și 8.6% un nivel redus. Ponderi mai ridicate de insatisfacție (între 7 și 10%) au fost identificate pentru: bani (7.6%), joc (11%), învățare (7.6%), iubire (9%), prietenii (8.1%), cartier (10%) și comunitate (8.6%).

2. CERQ (Chestionar de evaluare a copingului cognitiv-emoțional)

Tabelul 4. Indicatorii descriptivi ai distribuțiilor scorurilor mecanismelor de coping

Mecanisme coping CERQ	min – max	$m \pm sd$	$md (Q1 - Q3)$	Sk	K
Autoculpabilizare	4 – 20	10.50±3.06	10.00 (8 - 12)	0.65	0.27
Acceptare	6 – 20	12.83±3.54	13.00 (10 - 15)	0.03	-0.79
Ruminare	5 – 20	13.02±3.49	13.00 (10 - 16)	0.03	-0.70
Refocalizare pozitivă	5 – 20	13.73±3.89	14.00 (11 - 17)	-0.06	-0.87
Refocalizare pe planificare	7 – 20	15.60±3.38	16.00 (13 - 18)	-0.43	-0.70
Reevaluare pozitivă	6 – 20	15.86±3.61	17.00 (13 - 19)	-0.68	-0.42
Punerea în perspectivă	5 – 20	13.97±3.83	14.00 (11 - 17)	0.00	-0.97
Catastrofare	4 – 20	10.42±4.15	10.00 (7 - 13)	0.50	-0.52
Culpabilizarea celorlalți	4 – 20	8.83±4.01	8.00 (6 - 11)	0.90	0.19

Notă: m – media aritmetică, sd – abaterea standard, md – valoarea mediană, Q1, Q3 – cuartila 1, respectiv cuartila Q3, sk – asimetria (skewness), k – boltirea (kurtosis)

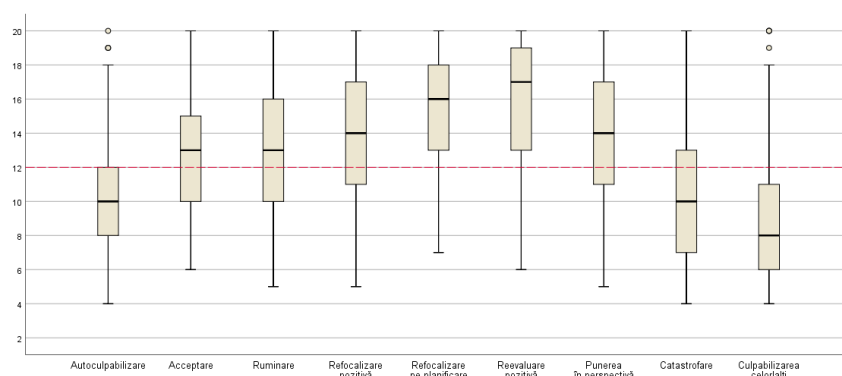


Fig. 2. Distribuțiile valorilor mecanismelor de coping

Analize

Impactul factorilor socio-demografici asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping (CERQ)

Analiza privind impactul factorilor socio-demografici asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping (CERQ) a fost realizată prin analiza de regresie liniară folosind un model de determinare format din: gen, interval de vârstă, nivelul de studii, mediul de proveniență, prezența unui venit constant, prezența unui partener de viață și numărul de copii aflați în îngrijire; cu introducere pas cu pas (stepwise).

Tabelul 5. Indicatori privind rezultatele analizelor de regresie pentru determinarea mecanismelor de coping în relație cu factorii socio-demografici

Factor	F	P	R^2	B	SE	$Beta$	t	P
Autoculpabilizare								
Venitul	4.36	0.038	0.021	0.88	0.42	0.143	2.09	0.038
Acceptarea								
Gen	4.09	0.044	0.019	-1.35	0.67	-0.139	-2.02	0.044
Ruminarea								
Nivel studii	4.23	0.040	0.020	0.47	0.23	0.142	2.06	0.040
Refocalizare pe planificare								
Nivel studii	3.94	0.048	0.019	0.44	0.22	0.136	1.99	0.048
Culpabilizarea celorlalți								
Număr copii	4.87	0.028	0.023	0.88	0.40	0.151	2.21	0.028

Notă: F – valoarea testului ANOVA, R^2 – coeficient de determinare, B – coeficientul factorului, SE – eroarea standard, t – valoarea testului de comparație, p – nivel de semnificație statistică.

Dintre mecanismele de coping asupra cărora factorii socio-demografici au prezentat un impact semnificativ statistic au fost identificate:

- Autoculpabilizarea, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor care au venit propriu stabil ($B=0.88$; $SE=0.42$; $t=2.09$; $p=0.038$). Însă impactul este foarte redus ($R^2=0.021$);
- Acceptarea, al cărei nivel este mai redus în cazul femeilor ($B=-1.35$; $SE=0.67$; $t=-2.02$; $p=0.044$), impactul fiind de asemenea foarte redus ($R^2=0.019$);
- Ruminarea, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel mai ridicat de studii ($B=0.47$; $SE=0.23$; $t=2.06$; $p=0.040$), impactul fiind de asemenea foarte redus ($R^2=0.020$);
- Refocalizarea pe planificare, al cărei nivel este mai redus în cazul celor cu nivel mai ridicat de studii ($B=0.44$; $SE=0.22$; $t=1.99$; $p=0.048$), impactul fiind de asemenea foarte redus ($R^2=0.019$);
- Culpabilizarea celorlalți, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu mai mulți copii în îngrijire ($B=0.88$; $SE=0.40$; $t=2.21$; $p=0.028$), impactul fiind de asemenea foarte redus ($R^2=0.023$);

Impactul calității vieții asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping (CERQ)

S-a utilizat analiza de regresie liniară folosind un model de determinare format din: nivelul calității vieții (ICV) și mecanismele de coping (CERQ); cu introducere pas cu pas (stepwise). Analiza factorilor socio-demografici nu a indicat diferențe semnificativ statistice în raport cu nivelul calității vieții (ICV).

Tabelul 6. Indicatori privind rezultatele analizelor de regresie pentru determinarea mecanismelor de coping în relație cu nivelul calității vieții (ICV)

Factor	<i>F</i>	<i>P</i>	R^2	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Ruminare								
Nivel ICV	10.43	0.001	0.048	1.07	0.33	0.219	3.23	0.001
Refocalizarea pozitivă								
Nivel ICV	17.74	0.001	0.079	1.53	0.36	0.280	4.21	0.001
Refocalizare pe planificare								
Nivel ICV	22.28	0.001	0.097	1.48	0.31	0.311	4.72	0.001
Reevaluarea pozitivă								
Nivel ICV	18.70	0.001	0.083	1.45	0.34	0.287	4.33	0.001
Punerea în perspectivă								
Nivel ICV	4.44	0.036	0.021	0.78	0.37	0.145	2.11	0.036

Notă: F – valoarea testului ANOVA, R^2 – coeficient de determinare, B – coeficientul factorului, SE – eroarea standard, t – valoarea testului de comparație, p – nivel de semnificație statistică.

Rezultatele obținute au indicat un impact semnificativ statistic al nivelului calității vieții (ICV) asupra nivelului de utilizare a următoarelor mecanisme de coping (CERQ):

- Ruminare, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel ridicat de la ICV ($B=1.07$; $SE=0.33$; $t=3.23$; $p=0.001$), impactul este moderat ($R^2=0.048$);
- Refocalizarea pozitivă, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel ridicat de la ICV ($B=1.53$; $SE=0.36$; $t=4.21$; $p=0.001$), impactul este moderat ($R^2=0.079$);
- Refocalizare pe planificare, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel ridicat de la ICV ($B=1.48$; $SE=0.31$; $t=4.72$; $p=0.001$), impactul este moderat ($R^2=0.097$);

- Reevaluarea pozitivă, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel ridicat de al ICV ($B=1.45$; $SE=0.34$; $t=4.33$; $p=0.001$), impactul este moderat ($R^2=0.083$);

- Punerea în perspectivă, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu nivel ridicat de al ICV ($B=0.78$; $SE=0.37$; $t=2.11$; $p=0.001$), impactul este însă redus moderat ($R^2=0.021$).

Analiza impactului nivelului de satisfacție privind componentele inventarului calității vieții (ICV) asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping CERQ

În modelul de regresie liniară au fost introduse nivelurile de satisfacție privind componentele ICV (insatisfacție – satisfacție).

Tabelul 5. Indicatori privind rezultatele analizelor de regresie pentru nivelul de satisfacție din ICV și mecanismele de coping cognitiv-emoțional (CERQ)

Factor	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Autoculpabilizarea								
Stima de sine	4.48	0.012	0.041	-2.13	0.99	-0.156	-2.16	0.032
Prieteni				2.13	0.80	0.191	2.65	0.009
Acceptarea								
Munca	6.28	0.002	0.057	-1.89	0.64	-0.210	-2.98	0.003
Joc				2.18	0.80	0.162	2.72	0.007
Ruminare								
Sănătatea	7.20	0.001	0.065	2.35	1.01	0.162	2.32	0.021
Ajutorul				2.35	1.05	0.157	2.24	0.026
Refocalizare pozitivă								
Bani	11.12	0.001	0.051	3.29	0.99	0.225	3.32	0.001
Refocalizare pe planificare								
Bani	7.23	0.001	0.065	2.24	0.88	0.176	2.54	0.012
Rudele				2.15	1.01	0.148	2.14	0.033
Reevaluarea pozitivă								
Bani	6.11	0.001	0.082	2.58	0.98	0.190	2.63	0.009
Iubire				-2.14	0.87	-0.171	-2.47	0.014
Acasă				3.83	1.90	0.145	2.11	0.045
Culpabilizarea celorlalți								
Creativitate	8.11	0.001	0.073	-4.51	1.17	-0.281	-3.86	0.001
Comunitatea				2.68	1.04	0.188	2.57	0.011

Notă: *F* – valoarea testului ANOVA, *R*² – coeficient de determinare, *B* – coeficientul factorului, *SE* – eroarea standard, *t* – valoarea testului de comparație, *p* – nivel de semnificație statistică.

Rezultatele obținute au indicat un impact semnificativ statistic al nivelului de satisfacție privind componentele ICV asupra nivelului de utilizare a următoarelor mecanisme de coping (CERQ):

- Autoculpabilizarea, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu satisfacție în relația cu prietenii ($B=2.13$; $SE=0.80$; $t=2.65$; $p=0.009$) și mai scăzut în cazul celor cu satisfacție în ceea ce privește stima de sine ($B=-2.13$; $SE=0.99$; $t=2.16$; $p=0.032$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.041$);

- Acceptarea, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu satisfacție în joc ($B=2.18$; $SE=0.80$; $t=2.72$; $p=0.007$) și mai scăzut în cazul celor cu satisfacție în ceea ce privește munca ($B=-1.89$; $SE=0.64$; $t=-2.98$; $p=0.003$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.057$);

- Ruminarea, al cărei nivel este mai ridicat atât în cazul celor cu satisfacție în ce privește sănătatea ($B=2.35$; $SE=1.01$; $t=2.32$; $p=0.021$) cât și în cazul celor cu satisfacție în ce privește ajutorul ($B=2.35$; $SE=1.05$; $t=2.24$; $p=0.026$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.065$);

- Refocalizarea pozitivă, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu satisfacție în ce privește banii ($B=3.29$; $SE=0.99$; $t=3.32$; $p=0.001$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.051$);

- Refocalizarea pe planificare, al cărei nivel este mai ridicat atât în cazul celor cu satisfacție în ce privește banii ($B=2.24$; $SE=0.88$; $t=2.54$; $p=0.012$) cât și în cazul celor cu satisfacție în ce privește relația cu rudele ($B=2.15$; $SE=1.01$; $t=2.14$; $p=0.033$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.065$);

- Reevaluarea pozitivă, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu satisfacție în ce privește banii ($B=2.58$; $SE=0.98$; $t=2.63$; $p=0.009$) și în cazul celor cu satisfacție în ce privește acasă ($B=3.83$; $SE=1.90$; $t=2.11$; $p=0.045$), dar mai scăzută în cazul celor cu satisfacție în iubire. Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.082$);

- Culpabilizarea celorlalți, al cărei nivel este mai ridicat în cazul celor cu satisfacție în ce privește comunitatea ($B=2.68$; $SE=1.04$; $t=2.57$; $p=0.011$) și mai scăzut în cazul celor cu satisfacție în ce privește creativitatea ($B=-4.15$; $SE=1.17$; $t=-3.86$; $p=0.001$). Nivelul de determinare este moderat ($R^2=0.073$);

Concluzii finale privind rezultatele obținute în cadrul cercetării

În studiul de față am analizat relația dintre nivelul de satisfacție privind componentele inventarului calității vieții (QOLI) asupra nivelului de utilizare a mecanismelor de coping cognitiv-emoțional (CERQ) la adulți (părinte/tutore) care au rămas în România pentru a se ocupa de îngrijirea copiilor minori cât timp unul sau ambii părinți sunt plecați la muncă în străinătate.

În urma analizei statistice realizate putem concluziona că rezultatele studiului nostru certifică existența relațiilor dintre nivelul de satisfacție asupra factorilor calității vieții și mecanismele de coping cognitiv-emoțional. Rezultatele obținute în cercetarea noastră vin să contureze o imagine cât mai detaliată a efectelor migrației economice asupra felului în care adulții, care rămân să îngrijească copii minori în țara de origine, percep componentele calității vieții și folosesc mecanismele de coping cognitiv-emoțional.

Bibliografie

1. GONȚA, V., Consecințele migrației de muncă a părinților pentru personalitatea copiilor. În: *Didactica-Pro...* [online], Chișinău, 2007, nr. 3-4 (43-44), pg. 38-41 [citat 07.04.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Consecintele%20migrației%20de%20munca%20a%20parinților%20pentru%20personalitatea%20copiilor_0.pdf
2. HARUȚA, C., Migrația ca fenomen social: perspective și abordări teoretice transdisciplinare. În: *Revista Transilvană de Științe Administrative* [online]. Cluj-Napoca, 2018, nr. 2(43), pp. 33-53 [citat 05.04.2024]. Disponibil: <https://rtsa.ro/rtsa/index.php/rtsa/article/viewFile/572/569>
3. IGNAT, R., *Calitatea vieții în România rurală*. București: Editura ASE. 2013. pp. 11-16. ISBN 978-606-505-700-5
4. LICU, M., *Evaluarea strategiilor de coping*. București: Editura Academiei Naționale de Informații "Mihai Viteazu". 2014. pp. 18-25, ISBN 978-606-532-106-9
5. NECHITA, Z., *Stresul în familie: mecanisme de coping*. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic. 2010, pp. 34-47., ISBN 978-606-8104-34-8
6. ȘERBAN-OPRESCU, G. *O analiză epistemologică a studiilor despre calitatea vieții*. București: Editura ASE. 2013. pp. 45-72. ISBN 978-606-505-641-1

PERSPECTIVE NEUROPSIHOLOGICE ASUPRA EMOTIEI ȘI COPINGULUI

NEUROPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES ON EMOTION AND COPING

Ceciu Lucia-Ramona

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-9302-7880>

Ceciu Lucia-Ramona

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-9302-7880>

CZU: 159.94

Adnotare

Lucrarea de față abordează emoția prin prisma perspectivelor și mecanismelor sale psihologice și neurobiologice, cu accent pe reglarea emoțiilor prin intermediul cognițiilor, trecând în revistă cele mai recente studii în domeniu. Emoția este o componentă cheie în comportamentele de coping, inclusiv în copingul cognitiv-emoțional. În ansamblu, cercetarea științifică face distincție între emoțiile de bază și emoții complexe, iar nenumărate studii abordează rolul neurohormonilor cheie care susțin apariția emoțiilor și afectelor contextualizate social, acestea fiind importante în strategiile și comportamentele de coping. Se argumentează în principal faptul că dezvoltarea omului implică, pe lângă dezvoltarea neurobiologică, o serie de procese psihologice și cognitive menite spre a contribui la echilibrul psiho-emoțional, procese care includ deprinderea unor strategii și comportamente de coping adecvate, cogniții sănătoase și restructurare cognitivă în vederea menținerii unui nivel optim al stării de bine; această stare de bine și comportamentele sănătoase de coping au fost asociate de cercetători și cu un nivel ridicat al satisfacției cu viața.

Cuvinte-cheie: emoție, cogniție, coping cognitiv-emoțional, psihologie, neuroștiințe.

Annotation

The present paper presents various psychological and neurobiological perspectives and mechanisms of emotion, with an emphasis on emotions and their control through cognition, reviewing the most recent studies in the field. Emotion is a key element in coping behaviors, including the cognitive-emotional coping. Overall, scientific research distinguishes between basic emotions and complex emotions and countless studies address the role of key neuro-hormones that support the emergence of socially contextualized emotions and affects, which are important in coping strategies and behaviors. It is chiefly argued that human growth involves, in addition to neurobiological development, a series of psychological and cognitive processes aimed at contributing to psycho-emotional balance, processes that include the acquisition of appropriate coping strategies and behaviors, healthy cognitions and cognitive restructuring in order to maintain an optimal level of well-being; this state of well-being and healthy coping strategies were also associated by researchers with a high level of satisfaction with life.

Keywords: emotion, cognition, coping, components of emotional states, psychology, neuroscience.

Introducere

Dezvoltarea psihoemoțională și socială are loc în tandem cu dezvoltarea și maturizarea creierului, cu diverse procese și transformări la nivel cerebral și fiziologic din adolescență la perioada de adult tânăr și adult matur. În principal, se argumentează faptul că dezvoltarea omului implică atât dezvoltarea neurobiologică, cât și o serie de procese psihologice și cognitive menite spre a contribui la echilibrul psiho-emoțional, procese care includ deprinderea unor strategii și comportamente de coping adecvate, cogniții sănătoase și restructurare cognitivă în vederea menținerii unui nivel optim al stării de bine; această stare de bine și comportamentele sănătoase de coping au fost asociate de cercetători și cu un nivel ridicat al satisfacției cu viața.

În al doilea rând, se argumentează că mediul de dezvoltare, de creștere și contextul de viață contribuie la formarea cognițiilor și a copingului cognitiv-emoțional pe care o persoană le utilizează în diverse situații.

Cercetătorii au abordat emoția din diverse perspective, făcând distincție între concepte precum emoție, sentiment și afect, realizând studii extinse privind asocierea dintre emoții și reglarea emoțională. Termenul „afect”, care este strâns legat de emoție, tinde să fie folosit interschimbabil cu termenul de „emoție” de către unii autori, deși alții fac clar distincția între cei doi termeni [33]; unii autori sugerează că o emoție este un răspuns multinivelar cu mai multe componente (subiectiv, fiziologic, neuronal și cognitiv) la prezentarea unui stimul sau eveniment [25]. Totodată, conceptul de „afect” este adesea folosit ca un termen-umbrelă sau „categorie supraordonată” pentru a descrie, la nivelul cel mai elementar, un număr de constructe înrudite, inclusiv emoții, episoade emoționale, dispoziție, stări dispoziționale și trăsături, care în mare măsură se deosebesc unele de altele după durata lor [13; 33, p. 2].

Conform teoriei lui Antonio Damasio, *emoția* este „un proces cognitiv care e necesar și contribuie la luarea unor decizii adecvate, în timp ce *sentimentul* este produs de *conștientizarea emoției*,” fiind deci percepția conștientă a răspunsurilor emoționale; în altă paradigmă, Wilhelm Wundt a definit *afectul* drept „modul în care evenimentele senzoriale ne afectează, modul în care se petrece colorarea afectivă a evenimentelor senzoriale percepute” [8]. Damasio a delimitat trei categorii de emoții: *emoții de fundal*, care se referă la starea bună, rea sau intermediară și reflectă procese homeostatice, reacții de durere sau plăcere; *emoții primare* (frică, surpriză, fericire, dezgust, tristețe, furie); *emoții sociale*: simpatie, rușine, stânjenală, mândrie, gelozie, invidie, recunoștință, admirație, indignare, dispreț ș.a. [9]. Atât emoția cât și reglarea emoțională la orice vârstă sunt asociate de cercetători cu modificări neurobiologice și fiziologice, stresul fiind unul din factorii care pot influența aceste procese și pot transforma emoțiile funcționale în unele disfuncționale.

Teoriile emoțiilor funcționale subliniază valoarea adaptativă a emoțiilor și a dispozițiilor emoționale discrete [30]. Conform acestor teorii, emoțiile oferă informații importante pentru/despre sine și pentru/despre ceilalți și ajută la motivarea comportamentului nostru și al altora [20].

Pe lângă abordările clasice, există o serie de cercetători care abordează emoția prin prisma altor teorii. Unele paradigme vizează emoția ca structură socială – emoții sociale, determinate de contextul în care apar (Panksepp, 1998) și care există în co-dependență cu afectul, comportamentul sau cunoașterea altora; aceste emoții sociale pot fi considerate *adaptive*, deoarece permit crearea și menținerea unor relații valoroase cu posibile beneficii pentru *starea de bine* pe termen lung [33, p. 3].

Alte perspective, de exemplu „teoriile emoției construite”/ TCE (Bliss-Moreau, 2017; Feldman Barrett, 2017) afirmă că emoțiile discrete nu pot fi consecvent atribuite unor rețele specifice creierului (de ex., un „circuit specific fricii” sau „circuit al furiei”), ci mai degrabă că emoțiile discrete sunt interpretări de ordin superior ale afectelor bazale și difuze care sunt contextualizate în situația socială actuală [apud 33, p. 3].

Unii cercetători (McLaughlin et al., 2015) susțin că investigarea dezvoltării emoționale din perspectiva proceselor neurobiologice facilitează înțelegerea mecanismelor care stau la baza dezvoltării și schimbărilor ce au loc cu privire la emoții și riscul intensificat pentru psihopatologie. Conform cercetării, *răspunsurile la antecedente* (experiențe emoționale trăite

anterior) *apar la nivel subiectiv* (evaluarea propriei stări emoționale sau a afectului), *la nivel fiziologic* (răspunsuri la stimuli și stres prin sistemul nervos periferic) *și la nivel de reglare* (motivare și succes în modificarea experiențelor emoționale) [23]. Astfel de răspunsuri apar desigur și în cazul adolescenților și al adulților în plan subiectiv, fiziologic și în planul reglării emoționale și motivaționale.

Perspective neuropsihologice asupra emoției

Studiile (Coppens et al., 2011) arată că stresul social pentru adolescenți și adulți duce la reglarea specifică a regiunii creierului a genelor asociate cu LTP-BDNF – factor neurotrofic important în neuroplasticitate. Factorul neurotrofic derivat din creier (BDNF) este implicat în plasticitatea sinaptică pe termen lung în hipocampusul adult. Se presupune că adolescenții sunt mai vulnerabili la stresul social, din moment ce cortexul prefrontal și hipocampusul sunt în curs de reorganizare structurală în timpul dezvoltării acestei perioade mentale; pe baza acestor date, cercetătorii susțin că stresul social al adolescentului este calitativ diferit de cel al adultului în expresia genelor legate de plasticitatea sinaptică [5, p. 6].

Diferite structuri ale creierului sunt mai puțin dezvoltate în perioada copilăriei și adolescenței în comparație cu vârsta adultă, iar rețelele neuronale au conectivitate și funcționalitate diferită. Studiile arată că în comparație cu copiii și adulții, adolescenții simt emoții mai intense atât în sens pozitiv cât și negativ, factorii de stres provocând un afect negativ mai puternic în rândul adolescenților, ceea ce sugerează că adolescenții asociază mai puternic evenimentele stresante și apariția unor afecte negative [21, 26]. Totodată, față de adulți, adolescenții au o dorință mai mare de a-și spori afectul negativ și de a reduce afectul pozitiv în viața de zi cu zi, un fenomen numit *motivație contra-hedonică* – acest lucru sugerează că pe lângă mediile stresante, incerte cu care adolescenții se confruntă, răspunsurile afective la aceste medii ar putea fi de fapt concordante cu dorința adolescenților de a atinge și de a menține anumite stări emoționale [26; 23, p. 405]. Pe de altă parte, apropierea mai mare pe care adolescenții o simt cu prietenii în timp ce vorbesc, ruminează și își gestionează împreună emoțiile negative poate fi un motiv puternic pentru comportamentele și motivația contra-hedonică a adolescenților de a-și susține afectele negative [23, p. 408].

Unele cercetări neurobiologice arată că în perioada adolescenței, modificările hormonale ce au loc încă din perioada pubertății, corelează cu reactivitatea fiziologică în sistemul nervos autonom/SNA și axa hipotalamo-hipofizo-suprarenală/HPA [28]. Adolescenții prezintă o amplificare fiziologică și reactivitate mai mare la stimuli stresori legați de *evaluarea socială* și *performanță* în comparație cu copiii [23; 16; 14]. După generarea unui răspuns emoțional, procesele de reglare pot fi implementate pentru a modifica intensitatea și valența experienței afective, modul de implementare a acestor procese fiind diferit de la o persoană la alta. Tranziția de la o perioadă la alta se caracterizează printre altele de o dezvoltare a controlului cognitiv și strategii de reglare a emoțiilor prin gândire, un exemplu fiind strategia de *reevaluare cognitivă*. Prin această reevaluare, individul încearcă să modifice sensul unui stimul emoțional prin reinterpretare cognitivă, studiile arătând că adulții au un succes mai mare al reevaluării cognitive decât adolescenții atunci când stimulii reprezintă interacțiuni sociale negative sau suferință socială; acest lucru sugerează o variație contextuală importantă a abilităților de reglare în timpul adolescenței [27; 23, p. 405-406]. Dar multe dintre cognițiile, schemele cognitive și strategiile de coping se mențin și la vârsta adultă, fiind mai mult sau mai puțin funcționale.

Studiile în neuroștiințe indică o activare diferită, mai mare, a amigdalei la stimuli emoționali și de mediu la adolescenți, care se diminuează la vârsta adultă, iar cortexul prefrontal continuă să se dezvolte în perioada adolescenței, ceea ce poate limita eficiența reglării emoționale și susține intensitatea emoțiilor [12; 27]. Dar natura intensă și activă a emoțiilor adolescenților are și aspecte pozitive deoarece poate facilita unele repere importante de dezvoltare precum stabilirea autonomiei față de părinți, independența, explorarea propriului sine, învățarea și formarea unor relații strânse cu semenii [23, p. 408]. Practic pe baza acestei intensificări emoționale se produce nevoia de autonomie, de maturizare și autocunoaștere.

LeDoux & Brown (2017) susțin că „experiențele conștiente, indiferent de conținutul lor, apar dintr-un singur sistem din creier”; din această perspectivă, ceea ce diferă în stările emoționale și non-emoționale sunt tipurile de intrări care sunt procesate de o rețea corticală generală a cogniției, o rețea esențială pentru experiențele conștiente. Deși circuitele subcorticale nu sunt direct responsabile pentru sentimentele conștiente, ele oferă intrări nonconștiente care se unesc cu alte tipuri de semnale neuronale în *ansamblul cognitiv al experiențelor emoționale conștiente* [22].

Se pare că natura circuitelor din creierul aflat în cursul dezvoltării și lipsa conexiunilor inhibitoare au ca rezultat o excitabilitate crescută, ceea ce face consecințele unor traume fizice și emoționale mai intense. Totodată, perioadele sensibile și critice (copilărie și adolescență) în dezvoltarea unor structuri precum amigdala face sistemul nervos mult mai vulnerabil la activările care apar în acele puncte, crescând probabilitatea de apariție a tulburărilor psihiatrice [4].

Emoțiile sociale se deprind încă din primii ani de viață, începând cu relația de atașament mamă–făt/ copil. Studiile fMRI arată, în mod interesant, faptul că atât în relația mamă–copil, cât și în relațiile de iubire, se activează anumite zone din creier care țin de sistemul de recompense (așa cum au arătat Bartels și Zeki, 2004); unele dintre aceste zone, conțin o densitate semnificativă de receptori de oxitocină și vasopresină (de exemplu, substanța neagră pentru OTR și AVPR1a și globul pallidus și pallidum ventral numai pentru OTR) [33]. Ambele tipuri de iubire au activat regiunile creierului implicate în procesarea recompensei (prin urmare, implicând și dopamina), dar au și redus activarea regiunilor legate de judecata socială și a celor asociate cu afectul negativ [33, p. 6].

În iubirea romantică, s-a identificat o activitate crescută în insula medială, în cortexul cingulat anterior/ ACC, nucleul caudat și putamen, toate bilateral. În plus, dezactivările (o scădere a semnalului BOLD în comparație cu condiția de control sau răspuns negativ BOLD) au fost observate în girusul cingulat posterior, în amigdală și au fost lateralizate pe partea dreaptă în cortexul prefrontal, parietal și temporal medial; de asemenea, aria ventrală tegmentală/ VTA, girusul dințat/ hipocampusul și hipotalamusul au fost activate doar de dragostea romantică [29; 33, p. 6].

Unele studii (Ortigue et al., 2010) arată că în iubire se activează zone legate de recompense și emoții, dar și cunoașterea socială, atenția și auto-recunoașterea; activarea structurii globus pallidus posterior și a insulei a fost identificată în cazul sentimentului de prietenie, iar în dragostea romantică și cea platonice autorii au identificat activarea comună în cortexul orbito-frontal/ OFC medial, hipotalamus, PAG (substanța cenușie periapeductală) și în emisfera stângă a cerebelului [33, p. 8].

Studiile arată că în general copiii pot învăța frica în mod condiționat, indirect prin simpla observare a modului în care părinții lor reacționează la stimulul condiționat, unii copii fiind mai expuși influențelor factorilor de stres la începutul vieții datorită reactivității părinților lor la factorii de stres [18, p. 14].

Cea mai mare parte a studiilor privind stresul timpuriu raportează modificări tranzitorii și/sau de lungă durată atât la nivelul circuitelor glutamatergice, ale interneuronilor inhibitori locali (IN) și ale zonelor perineuronale (PNN) asociate acestora [14]. Studii recente demonstrează că interacțiunea dintre rețelele Default (rețea implicită), fronto-parietală, atenție dorsală și rețeaua Salience (de proeminență) implică și structuri topologice distincte pentru a sprijini efectele recompensei, dar și procesarea emoțiilor pozitive și negative [32]. Așadar, funcționarea sănătoasă a acestor rețele este strâns legată de o reglare emoțională echilibrată. Conform rezultatelor cercetării, recompensa bazată pe valoare și efectele prioritizării emoțiilor se suprapun în nodul prefrontal medial MPFC al rețelei implicite/ *Default* (DMN) indiferent de valența emoțională [32].

Procesarea emoțiilor pozitive împarte nodul prefrontal medial MPFC și nodul cortexului cingulat posterior al rețelei frontoparietale (FPN), iar procesarea recompensei bazate pe valoare arată o suprapunere mai mare în comparație cu procesarea emoțiilor negative.

Există mai multe studii care arată că persoanele care au compasiune sau sunt foarte empaticе simt tristețe mai mare când ajută la reglarea emoțională a unor oameni suferinzi sau triști [15]. Totodată, Guendelman și colaboratorii (2022) au observat că atunci când oamenii îi ajută pe cei din jur să își regleze emoțiile negative, acest demers contribuie la reducerea propriului stres și a impactului său. Studiile fMRI arată o activare a acelorași zone asociate cu sinele și reglarea emoțională în ambele cazuri [15].

Analizele exploratorii au încercat să descrie relațiile relevante creier-comportament specifice procesării de reglare a emoțiilor sociale. În mod interesant, aceste analize au arătat că pentru această activare specifică a reglării emoțiilor celorlalți versus auto-reglarea emoțiilor, precuneusul și activarea joncțiunii temporo-parietale/ TPJ stângi au fost asociate cu o suferință emoțională mai scăzută, așa cum indică și asocierile cu evaluările suferinței/tristeții și cu răspunsurile de conductanță a pielii, ceea ce sugerează un rol important dincolo de cogniția socială, și anume de implicare concomitentă în reglarea propriilor emoții în timpul empatizării și reglării emoționale a celorlalți [15, p. 10].

Copingul cognitiv-emoțional

Tânărul adult, pe baza experiențelor de viață din copilărie și adolescență, dar și în funcție de propria maturizare, dezvoltă o serie de strategii de coping pe care le utilizează în gestionarea diverselor situații de viață mai puțin sau mai mult plăcute, existând atât strategii și comportamente funcționale cât și unele disfuncționale, asociate în general cu diverse tipuri de cogniții sau scheme cognitive.

Studiile (Zablocki-Thomas et al., 2022) identifică patru componente ale stărilor emoționale:

(1) *Sentimentul* (o componentă subiectivă) este descris ca un construct psihologic care poate să nu fie împărtășit de toate animalele;

(2) *Componenta comportamentală* este descrisă ca o schimbare a comportamentului care poate fi o cauză sau o consecință a emoției; comportamentele specifice au fost asociate cu emoțiile pozitive și negative și pot fi cuantificate pentru a evalua stare emoțională (*pozitive*: de

exemplu, comportament de joc, comportamente anticipative, comportamente de consum, comportamente afiliative; *negative*: de exemplu, comportamente agresive, comportamente de migrare);

(3) *Componenta cognitivă* este considerată ca o sursă de biasare cognitivă în timpul testelor cognitive. Este descrisă ca rezultat a legăturii bidirecționale dintre procesele emoționale și cognitive (judecata, atenție și memorie) [33];

(4) *Componenta fiziologică* este descrisă ca schimbarea observată în sistemele fiziologice (de exemplu, sistemul neuroendocrin, imunitar și nervos autonom) în timpul unei experiențe afective [33, p. 2].

Studiile (Andringa & Denham, 2021) arată că există o asociere puternică între coping și personalitate, cele două constructe fiind distincte, dar înrudite și corelate, autorii privind copingul drept cogniție: pornind de la *cogniția de bază*, adică acea cunoaștere împărtășită de toți oamenii cu privire la supraviețuire, „maximizarea viabilității (creșterea) și minimizarea pericolului (supraviețuirea) constituie motivații de bază ale vieții. Cogniția pentru supraviețuire este destul de diferită de cognițiile pentru dezvoltare/ creștere” [2, p. 152]. Astfel, „cogniția pentru supraviețuire are ca scop rezolvarea problemelor, în care o *problemă* este orice amenințare percepută la adresa viabilității agentului, interpretată ca o nevoie presantă care activează comportamentul reactiv – această formă de cogniție fiind denumită *coping*. La oameni, inteligența (fluidă) este o măsură a capacității de rezolvare a problemelor și de îndeplinire a sarcinilor și manifestă copingul (adaptarea și adaptabilitatea). Obiectivul coping-ului este terminarea/rezolvarea problemelor care au activat modul de coping” [2, p. 154]. În final coping-ul este menit să ofere siguranță în interacțiunea cu evenimentele și realitățile vieții, conform percepției, istoricului de viață și resurselor persoanei.

Copingul (engl. *cope* = a face față) este definit ca „gândurile și comportamentele mobilizate pentru a gestiona situațiile stresante interne și externe” [10]. Acest concept este folosit în mod distinct pentru mobilizarea conștientă și voluntară a actelor și acțiunilor oamenilor, fiind diferit de *mecanismele de apărare* care sunt: „răspunsuri adaptative subconștiente sau inconștiente, ambele având ca scop reducerea sau tolerarea stresului” [1]. Copingul are așadar coordonate psihologice care se influențează reciproc cu fenomenele fiziologice, somatice și implicit starea de bine a unei persoane.

Copingul cognitiv-emoțional vizează procesele și strategiile de gestionare a evenimentelor de viață prin reglarea emoțională cu ajutorul cognițiilor. Reglarea emoțiilor a fost abordată de diferite arii de cercetare dintr-o serie de perspective, inclusiv cele biologice, psihologice și socio-culturale, iar în această perspectivă multidimensională, strategiile de reglare cognitivă a emoțiilor sunt evidențiate ca un factor relevant pentru înțelegerea modului nostru de a face față amenințărilor emoționale. Reglarea emoțiilor este considerată a fi un factor important în determinarea stării de bine și/sau a funcționării de succes (așa cum arată Cicchetti et al., 1995, Thompson, 1991); conceptul general de *reglarea emoțiilor* poate fi înțeles ca „toate procesele extrinseci și intrinseci responsabile de monitorizarea, evaluarea și modificarea reacțiilor emoționale, în special a trăsăturilor lor intensive și temporale, pentru atingerea scopurilor” [11]. Reglarea emoțiilor prin intermediul cognițiilor este parte integrantă din viața umană, cognițiile sau procesele cognitive putând să ne ajute să gestionăm sau să reglementăm emoțiile sau sentimentele și să păstrăm controlul asupra emoțiilor noastre și să nu fim copleșiți de acestea atunci când trecem prin experiența unor evenimente amenințătoare sau stresante [11].

Așadar, mediul de dezvoltare, de creștere și contextul de viață contribuie la formarea cognițiilor (funcționale și disfuncționale) și a copingului cognitiv-emoțional pe care o persoană le utilizează în diverse situații.

Concluzii

În concluzie, emoțiile implică toate palierele ființei umane, de la mecanisme și procese fiziologice, neurobiologice și cognitive, la sentimente și comportamente, fiind liantul care stimulează și motivează interacțiunile sociale. Așa cum am prezentat, dezvoltarea umană implică, pe lângă procese neurobiologice, o serie de fenomene psihologice și cognitive care pot contribui la echilibrul psiho-emoțional, procese care vizează printre altele deprinderea unor strategii și comportamente de coping adecvate și cogniții sănătoase în vederea menținerii unui nivel optim al stării de bine care este asociată cu un nivel ridicat al satisfacției cu viața.

Studiile arată că pe lângă etapele de dezvoltare psihologică și socială a individului, mediul de dezvoltare, de creștere și contextul de viață contribuie la formarea cognițiilor și a copingului cognitiv-emoțional pe care o persoană le utilizează în diverse situații. Emoțiile sunt esențiale vieții, iar homeostazia, reglarea emoțională echilibrată și cognițiile sănătoase (funcționale) sunt fundamentul sănătății psihologice și somatice, conform studiilor majoritatea bolilor psihosomatice având la bază dezechilibre psihologice și implicit neurofiziologice, iar atunci când suntem atenți la emoțiile celorlalți și îi ajutăm, ne ajutăm implicit pe noi înșine.

Bibliografie

1. ALGORANI, E. B. și GUPTA, V. Coping Mechanisms. Online. *National Library of Medicine*. Web site. Site web. Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559031/> [accesat 2024-03-30].
2. ANDRINGA, T. C., & DENHAM, F. C. Coping and Co-creation: One Attempt and One Route to Well-Being. Part 1. Conceptual Framework. *Psychology in Russia: state of the art*, 2021, 14(2), pp. 152–170. ISSN 2307-2202. <https://doi.org/10.11621/pir2021.0110>.
3. BARRETT, L. F. Discrete Emotions or Dimensions? The Role of Valence Focus and Arousal Focus. *Cognition & Emotion* [on-line]. Iulie 1998 [accesat la 30 martie 2024], Vol. 12, nr. 4, pp. 579–599. <https://doi.org/10.1080/026999398379574>.
4. CAMPBELL, K. A. The neurobiology of childhood trauma, from early physical pain onwards: as relevant as ever in today's fractured world. *European journal of psychotraumatology*, 2022, 13(2), pp. 1-14, 2131969. ISSN: 2000-8066. <https://doi.org/10.1080/20008066.2022.2131969>.
5. COPPENS, C. M., DE BOER, S. F., KOOLHAAS, J. M. Coping styles and behavioural flexibility: towards underlying mechanisms. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 365, nr. 1560, 2010, pp. 4021–4028. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0217>.
6. DE SOUZA, P.M. et al. Long-term benefits of heart rate variability biofeedback training in older adults with different levels of social interaction: a pilot study. *Scientific Reports*, Vol. 12, nr. 1, 2022 p. 18795. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-22303-z>.
7. DELGADO, Begoña et al. Relationship between adult attachment and cognitive emotional regulation style in women and men. *Scientific Reports*, 13(1), 2023 p. 8144. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35250-0>.
8. FLONTA, M.L., RISTOIU, V., DEFTU, A.F. *Neurobiologia cogniției. Despre cum realizează creierul cunoașterea*, ed. a 3-a. București: Cartex, 2021. 394 p. ISBN 978-606-16-0324-4.
9. FLONTA, M.-L. *Neurobiologia Cogniției: curs*. 2022. Universitatea București.
10. FOLKMAN, S., MOSKOWITZ, J. T. Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, Vol. 55, nr. 1, 2004, pp. 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>.
11. GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, Vol. 30, nr. 8, 2001, pp. 1311–1327. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886900001136?via%3Dihub>.

12. GEE, D.G. et al. A developmental shift from positive to negative connectivity in human amygdala-prefrontal circuitry. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, Vol. 33, nr. 10, 2013. pp. 4584–4593. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3446-12.2013. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23467374/>.
13. GROSS, J.J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, Vol. 2, nr. 3, 1998, pp. 271–299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271. Disponibil: [https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf).
14. GUADAGNO, A. et al. Effects of Early Life Stress on the Developing Basolateral Amygdala-Prefrontal Cortex Circuit: The Emerging Role of Local Inhibition and Perineuronal Nets. *Frontiers in Human Neuroscience*, Vol. 15, 2021, p. 669120. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.669120>.
15. GUENDELMAN, S. et al. Regulating negative emotions of others reduces own stress: Neurobiological correlates and the role of individual differences in empathy. *NeuroImage*, Vol. 254, 2022, p. 119134. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119134>.
16. GUYER, A. E., SILK, J. S. și NELSON, E. E. The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Vol. 70, 2016, pp. 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.037>.
17. HARIRI, A. R., FORBES, E. E. și BIGOS, K. L. Genetics of corticolimbic function and emotional reactivity. În: *The genetics of cognitive neuroscience*. Cambridge, MA, US: Boston Review, 2009, pp. 145–157. (Issues in clinical and cognitive neuropsychology). ISBN 9780262013079. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/record/2009-07537-006>.
18. ILOMÄKI, Miro et al. Early life stress is associated with the default mode and fronto-limbic network connectivity among young adults. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, Vol. 16, 2022, p. 958580. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.958580>.
19. KERR, K. L., RATLIFF, E. L., COSGROVE, K. T., BODURKA, J., MORRIS, A. S., SIMMONS, K.W. Parental influences on neural mechanisms underlying emotion regulation. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 16, 2019, p. 100118. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100118>.
20. KUNZMANN, U., KAPPES, C. și WROSC, C. Emotional aging: a discrete emotions perspective. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5, 2014. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00380/full>.
21. LARSON, R. W. et al. Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, Vol. 73, nr. 4, 2002, pp. 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>.
22. LEDOUX, J.E. și BROWN, R. A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 114, nr. 10, 2017. <https://doi.org/10.1073/pnas.1619316114>.
23. MCLAUGHLIN, K. A., GARRAD, M. C., SOMERVILLE, L. H. What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, Vol. 17, nr. 4, 2015, pp. 403–410. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.4/kmclaughlin>.
24. MURATA, A., MOSER, J. S., KITAYAMA, S. Culture shapes electrocortical responses during emotion suppression. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Vol. 8, nr. 5, 2013, pp. 595–601. <https://doi.org/10.1093/scan/nss036>.
25. PAUL, E.S., MENDL, M.T. Animal emotion: Descriptive and prescriptive definitions and their implications for a comparative perspective. *Applied Animal Behaviour Science*, 205, 2018, pp. 202–209. doi: 10.1016/j.applanim.2018.01.008. Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168159118300285?via%3Dihub>.
26. RIEDIGER, M. et al. Seeking Pleasure and Seeking Pain: Differences in Prohedonic and Contra-Hedonic Motivation From Adolescence to Old Age. *Psychological Science*, Vol. 20, nr. 12, 2009, pp. 1529–1535. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02473.x>.
27. SILVERS, J. A. et al. Concurrent and lasting effects of emotion regulation on amygdala response in adolescence and young adulthood. *Developmental Science*, Vol. 18, nr. 5, 2015, pp. 771–784. doi: 10.1111/desc.12260. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25439326/>.
28. SISK, C.L., ZEHR, J.L. Pubertal hormones organize the adolescent brain and behavior. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 2005, Vol. 26, nr. 3–4, pp. 163–174. doi: 10.1016/j.yfrne.2005.10.003. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16309736/>.

29. STOESSEL, C. et al. Differences and Similarities on Neuronal Activities of People Being Happily and Unhappily in Love: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *Neuropsychobiology*, Vol. 64, nr. 1, 2011, pp. 52–60. <https://doi.org/10.1159/000325076>.
30. TRACY, J.L. și RANGLES, D. Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, Vol. 3, nr. 4, 2011, pp. 397–405. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073911410747>.
31. WANG, Q., YANG, Y. Culture and emotional development: introduction to the special issue. *Culture and Brain*, 2019, 7(2), pp. 95–98. <https://doi.org/10.1007/s40167-019-00088-9>.
32. YANKOUSKAYA, A. et al. Neural Connectivity Underlying Reward and Emotion-Related Processing: Evidence From a Large-Scale Network Analysis. *Frontiers in Systems Neuroscience*, Vol. 16, 2022, pp. 833625. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2022.833625>.
33. ZABLOCKI-THOMAS, P.B., ROGERS, F.D. și BALES, K.L. Neuroimaging of human and non-human animal emotion and affect in the context of social relationships. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, Vol. 16, 2022, pp. 994504. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.994504>.

ÎMPĂRTĂȘIREA EXPERIENȚELOR DE ABUZ ȘI NEGLIJARE ÎN MEDIUL ȘCOLAR: METODE DE COPING FOLOSITE DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE

SHARING EXPERIENCES OF ABUSE AND NEGLECT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: COPING METHODS USED BY TEACHERS

Cristescu Delia-Simona

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-0314-1031>

Cristescu Delia-Simona

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-0314-1031>

CZU: 37.015.3:159.94

Adnotare

Copiii petrec majoritatea timpului în mediul școlar, unde își construiesc relații de încredere cu covârșnici și cadrele didactice. Pe fondul unor relații solide elev-profesor, copiii ajung să dezvăluie experiențele de abuz și neglijare la care sunt expuși în familie sau alte medii. Astfel că, obiectivul acestui studiu a fost de a explora metodele de coping pe care cadrele didactice le folosesc pentru a răspunde cu succes experiențelor împărtășite de către elevi. În acest sens, s-a utilizat chestionarul propus de Hawkins și McCallum, în format Google Forms, care măsoară metodele de coping, folosite de cadrul didactic, în cazul în care un copil devăluie că este victimă a abuzului și/sau neglijării. Rezultatele au arătat că metodele de coping folosite sunt diferite în funcție de nivelul la care predă cadrul didactic. Cadrele didactice, care predau atât la liceu cât și la gimnaziu, folosesc preponderent coping-ul central pe elev (prin comportamente de normalizare a dezvălurii, reducerea sentimentelor de vinovăție și oferirea de suport) și coping-ul emoțional extern (accentuarea importanței celorlalți în situația de abuz/neglijare și căutarea de suport practic). Rezultatele acestui studiu are implicații practice pentru construirea programelor de informare pentru cadrele didactice, privind abuzul și neglijarea copiilor.

Cuvinte-cheie: abuz, neglijare, metode de coping, școală, cadru didactic.

Annotation

Children spend most of their time in the school environment, where they build trusting relationships with peers and teachers. Due to solid student-teacher relationships, children might disclose the experiences of abuse and neglect to which they are exposed in the family or other environments. Thus, the objective of this study was to explore the coping methods that teachers use to respond successfully to the experiences shared by students. In this sense, the questionnaire proposed by Hawkins and McCallum was used, in Google Forms format, which measures the coping methods used by the teacher, in case a child reveals that he is a victim of abuse and/or neglect. The results showed that the coping methods used are different depending on the level at which the teacher teaches. Teachers, who teach both at the high school and the gymnasium, mainly use child-cope (through behaviors of normalizing disclosure, reducing feelings of guilt, and offering support) and external emotional coping (emphasizing the importance of others in the situation of abuse/neglect and seeking practical support). The results of this study have practical implications for building information programs for teachers regarding child abuse and neglect.

Keywords: abuse, neglect, methods of coping, school, teachers.

1. Introducere

La nivel mondial, abuzul și neglijarea copiilor este pe o pantă ascendentă, deși în ultimii ani s-au realizat eforturi considerabile pentru stoparea acestui fenomen [11]. Crizele socio-economice, printre care se numără pandemia de COVID-19 și războiul din Ucraina, a dus la destabilizarea societății și la creștere prevalenței fenomenului de violență asupra copiilor și adolescenților [5, 8, 14], dar și la înmulțirea tulburărilor socio-emoționale cu care se confruntă

aceștia [13]. Printre efectele expunerii la abuz și neglijare asupra copiilor și adolescenților se numără tulburări de internalizare și externalizare, dificultăți în formarea relațiilor cu ceilalți, performanță scăzută la școală sau abandon școlar [4]. O mare parte din timpul copiilor este petrecut în școală, unde cadrele didactice pot identifica semnele și simptomele asociate cu expunerea la abuz și neglijare [19], pot raporta aceste cazuri spre autoritățile competente sau pot decide să abordeze metode la nivel de clasă/școală, care să crească starea de bine a elevului și performanța academică. Astfel că, a devenit imperios necesar ca, cadrele didactice, să fie pregătite pentru a adresa tulburările socio-emoționale ale elevilor în mediul școlar, ca rezultat al expunerii la experiențe de abuz și neglijare în mediul familial sau alte medii.

Abilitatea de a detecta și interveni în cazurile de abuz și neglijarea (CAN) presupune atât pregătire teoretică și practică, cât și experiență în lucrul cu copiii și adolescenții. Programul încărcat din viața de familie și de la școală, cunoștințe insuficiente privind semnele și simptomele copiilor abuzați/neglijați sau a obligațiilor legale de a raporta, normele societății, suport social insuficient din partea conducerii școlii sunt doar câțiva dintre factorii care influențează negativ decizia cadrului didactic de a interveni în CAN [6]. Mai mult, victimele CAN sunt reticente în a povesti despre experiențele proprii, adesea ajungând să dezvăluie evenimentele la mult timp după ce s-au întâmplat [2]. Unele studii au arătat că, chiar și atunci când copiii au curajul să spună ce li se întâmplă, li se poate pune la îndoială credibilitatea și nu sunt luați în considerare [3]. Astfel că, o bună parte dintre copiii victimă CAN trec neidentificați de sistemul școlar sau sunt catalogați ca fiind obraznici și neadaptați.

Cadrele didactice au un rol important în promovarea sănătății mentale a elevilor în mediul școlar, prin acțiuni de prevenție și intervenție, menite să ajute elevii aflați în situații de risc și nu numai. Deși, elevii cu istoric de CAN pot prezenta dificultăți în formarea relațiilor, persoanele cărora se confesează cu ceea ce îi macină sunt cadrele didactice sau alte persoane din școală [10]. Modul în care reacționează cadrele didactice la confesiunile elevilor privind abuzul și neglijarea poate influența adaptarea acestuia la experiența traumatică. O reacție suportivă, care validează emoțiile și trăirile elevului, centrată pe susținerea acestuia, poate avea un impact pozitiv asupra relației elev-cadru didactic, dar și a dezvoltării socio-emoționale a elevului. Pe când o reacție rece, distantă, neîncredătoare în afirmațiile elevului, poate duce la îndepărtarea acestuia, răcirea relației cu cadrul didactic și evitarea implicării în activitatea școlară. Studiile au arătat că elevii sunt mai inclinați să se apropie de acele cadre didactice care îi susțin cu sinceritate în demersul educațional, dar și în dezvoltarea personală [15]. Allnock și Miller (2013) au realizat o cercetare calitativă, la care au participat 60 de bărbați și femei, ce au discutat despre experiența de abuz sexual, factorii care i-au determinat să dezvăluie ce li se întâmplă și strategiile prin care au căutat ajutor. Aceștia au evidențiat că majoritatea victimelor nu expun abuzul din rușine, frică, neîncredere în sine și în ceilalți, neputință, factori care țin de agresor sau pur și simplu pentru că nu au găsit o persoană cu care să vorbească [2, 12]. Astfel că, metodele folosite de către cadrele didactice pentru a face față dezvăluirilor elevilor poate influența decisiv modul în care acesta traversează experiența de abuz și/sau neglijare.

În ultimii ani, diferiți autori au investigat impactul pe care expunerea la confesiunile elevilor despre CAN îl are asupra cadrelor didactice. Sivilis-Cetinkaya (2015) a descris sentimentele negative precum îngrijorare, tristețe, frică, furie către agresor și neputință în rândul consilierilor școlari. Riscul crescut pentru traumatizarea secundară [18], anxietate [9] și dificultăți în folosirea unor strategii de coping adecvate au fost expuse în alte cercetări. Ca

factori de protecție au fost evidențiați suportul din partea școlii și a altor cadre didactice, membrii ai familiei și agențiile responsabile cu protejarea copiilor [1]. În România, ca și în alte țări, cadrele didactice și alte persoane care intră în contact cu un copil cu istoric de CAN, are obligația legală de a raporta cazul la Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului (D.G.A.S.P.C.). Cadrele didactice au raportat că au dificultăți în a identifica cazurile, a face un raport și a interveni, din cauza lipsei unor instrumente specifice, a cunoștințelor de deficitare privind semnele și simptomele copiilor cu CAN, a suportului insuficient din partea colegilor sau directorului și alte motive care țin de viața lor personală [16].

Data fiind importanța pe care școala și cadrele didactice o au în identificarea, raportarea și intervenția în cazurile de CAN, **scopul acestui studiu** a fost de a investiga metodele de coping folosite de către cadrele didactice pentru a răspunde experiențelor de abuz și/sau neglijare dezvăluite de către elevi. Acesta este primul studiu realizat în România care investighează mai în profunzime experiența cadrelor didactice și răspunde la următoarele întrebări de cercetare: 1) care este prevalența expunerii la cazuri de CAN în rândul cadrelor didactice; 2) în ce măsură cadrele didactice raportează cazurile de CAN; 3) ce metode de coping folosesc pentru a ajuta elevul atunci când acesta dezvăluie că este victimă CAN.

2. Metodele de cercetare

Eșantionul de participanți

La această cercetare au participat 1025 de profesori (91.7% femei și 8.3% bărbați, $M_{vârsta} = 42.52$, $SD_{vârsta} = 9.62$), care au completat în mod voluntar un chestionar în format online. Participanții au fost selectați din baza de date a școlilor publicată de către Ministerul Educației și Cercetării în anul 2020 și grupurile de Facebook dedicate cadrelor didactice. În ceea ce privește statutul marital 13.5% erau necăsătoriți, 72.5% erau căsătoriți, 0.7% erau separați, 11% erau divorțați 2.3% erau văduvi. 75.9% aveau cel puțin un copil (75.9%), ultima școală absolvită a fost un program masteral (49.2%) și lucrau în școli localizate în nord-estul și nord-vestul României (72.1% dintre școli au fost în mediul urban). Experiența în învățământ a variat între 3 luni și 25 de ani, majoritatea cadrelor didactice având peste 16 ani de experiență (60.9%).

Instrumente de măsură

Chestionar date socio-demografice, construit de către autor, în care s-au inclus întrebări privind: vârstă, gen, statut marital, ultima formă de învățământ absolvită, nivelul la care predă (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, gimnazial+liceal, altul), vechimea în învățământ, experiența cu cazuri CAN (prin trei întrebări: *Cunoașteți vreo persoană care a fost victimă a abuzului și/sau neglijării?*; *În anii de când lucrați în învățământ ați raportat vreodată un caz de abuz și/sau neglijare asupra copiilor?*; *Au existat moment în cariera dumnevoastră când ați suspectat că un copil este victimă a abuzului și/sau neglijării și nu ați raportat acest lucru?*).

Chestionar privind atitudinea asupra raportării abuzului și neglijării propus de Hawkins și McCallum (2001), din care s-au folosit subscalele care măsoară metodele de coping folosite de către cadrele didactice în cazul în care un copil devăluie că este victimă a abuzului și/sau neglijării. Chestionarul a fost tradus, adaptat și pilotat pe un număr de 15 cadre didactice, care au verificat comprehensiunea și conotația semnificativă a itemilor. Varianta rezultată a fost distribuită online, apoi s-au realizat analize factoriale exploratorii (EFA) și confirmatorii (CFA), detaliate în alt studiu, din care au reieșit patru subscale: 1) subscala coping emoțional centrat pe elev, care a fost definit prin comportamente de normalizare a dezvoltării, reducerea sentimentelor de vinovăție și oferirea de suport (3 itemi); 2) subscala coping emoțional extern,

definit prin accentuarea importanței celorlalți în CAN și căutarea de suport practic (5 itemi); 3) subscala coping informațional, definit prin comportamente precum adunarea dovezilor și a mărturiilor care să susțină declarațiile copilului (5 itemi); 4) subscala coping personal, definit prin comportamente de ajutorare a elevului manifestate la clasă, în timpul programului școlar (3 itemi). Fraza de început a chestionarului a fost: „*Când un copil dezvăluie că el/ea a fost abuzat/ă, putem răspunde în mai multe moduri. Indicați cum ați răspunde în astfel de situații, încercuind răspunsul care vi se potrivește*”. Răspunsurile la cele trei subscale au fost cotate pe o scală Likert de 5 puncte, în care 1 a reprezentat *dezacord puternic* și 5 a reprezentat *acord puternic*. Am realizat un scor total pentru fiecare subscală. Consistența internă a chestionarului a fost acceptabilă, valorile pentru subscale au variat între 0.61 (scala coping emoțional centrat pe elev) și 0.74 (coping emoțional extern).

Procedură

Colectarea datelor s-a realizat cu ajutorul unui chestionar în format online în Google Forms. După selectarea școlilor și a grupurilor, pe adresa de e-mail oficială a școlilor și pe grupurile de Facebook s-a trimis/postat un mesaj care conținea informații despre: scopul cercetării, conținutul și durata completării chestionarului, recompense și link-ul chestionarului. S-au folosit două recompense pentru a crește probabilitatea completării chestionarului: un pachet de cărți de dezvoltare personală prin tragere la sorți; participarea la un workshop online cu titlul „*Metode de intervenție în cazurile de abuz și neglijarea asupra copiilor*” disponibil pentru toți participanții. În prima parte a chestionarului, cadrele didactice au citit acordul informat de participare și au trebuit să bifeze DA sau NU, în cazul în care erau sau nu de acord cu prelucrarea și publicarea datelor.

Analiza cantitativă a datelor s-a realizat cu ajutorul programului Statistical Package for the Social Science versiune 20 (SPSS 2020). Datele au fost analizate prin cu statistici descriptive și explicative. Pentru scalele de coping am standardizat în scoruri Z înainte de a calcula media pentru a ușura comparația între acestea. Am folosit indicatorii statistici descriptivi (*M*, *SD*) pentru fiecare subscală, în funcție de nivelul de învățământ la care predă cadrul didactic. Cu testele ANOVA unifactoriale am realizat comparație între metodele de coping utilizate de cadrele didactice în funcție de nivelul la care predau și alte variabile socio-demografice (vechimea în învățământ, gen, experiența în CAN).

3. Rezultate

Statistici descriptive ale eșantionului de participanți

O treime dintre cadrele didactice (28.1%) au indicat că au raportat cel puțin un caz de CAN în toată cariera lor. Dintre aceștia, 81.5% aveau cel puțin un copil și 71.2% lucrau în mediul urban. A fost o asocierie semnificativă statistic între nivelul la care activau cadrele didactice și experiența anterioară de raportare CAN, $\chi^2(5) = 96.49, p < .001$, indice de asocierie moderat $V \text{ Cramer} = .307$. Mai specific, consilierii școlari (57.7%), cadrele didactice din gimnaziu (31.1%) și primar (30.3%) au avut cea mai mare rată a raportării, în timp ce cadrele didactice de la nivel preșcolar au avut rata cea mai mică (8.4%). Puțin peste jumătate dintre cadrele didactice (51.9%) au indicat că nu au raportat cel puțin un caz de CAN, deși știau de existența acestuia. Nivelul la care cadrele didactice activau a fost asociat semnificativ cu lipsa raportării, $\chi^2(6) = 51.45, p < .001$. Majoritatea dintre cei care au indicat că nu au raportat lucrau la nivel liceu (13.7%) și preșcolar (13.4%). Consilierii școlari au avut cel mai mic procent la neraportarea cazurilor (3.5%).

În Tabelul 1 sunt prezentate mediile (M) și abaterile standard (SD) la scalele privind coping emoțional centrat pe elev, coping emoțional extern, coping informațional și coping personal, în funcție de nivelul la care predă cadrul didactic (preșcolar, primar, gimnaziu, liceu, gimnaziu+liceu și consilier școlar). Medile și abaterile standard sunt prezentate în scoruri Z pentru a permite compararea între subscale. După cum se poate observa și din tabel, există diferențe între mediile la subscalele de coping, în funcție de nivelul la care predă cadrul didactic. Consilierii școlari par să folosească toate metodele de coping într-o mai mare măsură față de celelalte cadre didactice.

Tabelul 1. Medii (M) și abateri standard (SD) la subscalele privind metodele de coping în funcție de tipul de cadru didactic

Nivel învățământ	Coping emoțional centrat pe elev		Coping emoțional extern		Coping informațional		Coping personal	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Preșcolar	0.03	.95	0.04	.94	-0.21	.91	-0.22	.97
Primar	-0,10	0.92	-0.04	.90	-0.15	.95	-0.06	.93
Gimnaziu	-0,09	1.10	-0.14	1.06	-0.18	.88	-0.22	1.09
Liceu	-0.02	1.01	-0.06	1.07	0.21	1.06	0.12	.96
Liceu+gimnaziu	0.04	0.81	0.06	1.05	0.12	.89	-0.01	.98
Consilier școlar	0.09	1.17	0.25	.95	0.32	1.12	0.40	.90

Metodele de coping folosite de către cadrele didactice în situațiile de dezvoltare CAN

Din totalul participanților, 29.5% (317) au raportat că nu au întâlnit niciodată un caz de CAN. Astfel că, am explorat prin analize ANOVA bifactoriale, măsura în care tipul de cadru didactic și experiența cu CAN influențează metodele de coping folosite. În urma analizelor statistice, au rezultat că:

- nu există diferențe semnificative statistic în folosirea copingului emoțional extern, $F(13, 1059) = 1.713$, $p = .053$, toate cadrele didactice folosindu-l în manieră aproximativ similară.
- tipul de profesor și interacțiunea tip profesor $\times$ experiența abuz au avut efecte semnificative asupra coping-ului personal, $F(6, 1072) = 38.87$, $p < .001$ respectiv $F(6, 1059) = 14.07$, $p < .05$. Mai specific, cadrele didactice de la nivel preșcolar, liceal, gimnaziu+liceu și consilierii școlari au raportat scoruri mai mari la coping personal, în situația în care nu au întâlnit cazuri de CAN. În același timp, cadrele didactice de la nivel primar și gimnazial au raportat scoruri mai mari la nivel personal, doar în situația în care au întâlnit cazuri de CAN
- la coping-ul informațional, modelul total a atins semnificativitatea statistică, $F(13, 1059) = 4.289$, $p < .001$, dar doar tipul de profesor a avut un efect semnificativ, $F(6, 1059) = 4.725$, $p < .001$. Consilierii școlari și cadrele didactice de la nivel liceu folosesc cel mai mult acest tip de coping.
- la coping-ul emoțional centrat pe elev, modelul rezultat nu a atins semnificativitate statistică, $F(13, 1059) = 1.533$, $p = .099$, dar se poate observa că cel mai des este folosit de către consilierii școlari ($M = 1.04$, $SD = 1.15$). altfel spus, consilierii prin natura profesiei, folosesc mai des comportamente de normalizare a dezvoltării, reducerea sentimentelor de vinovăție și oferirea de suport în cazul elevilor cu CAN.

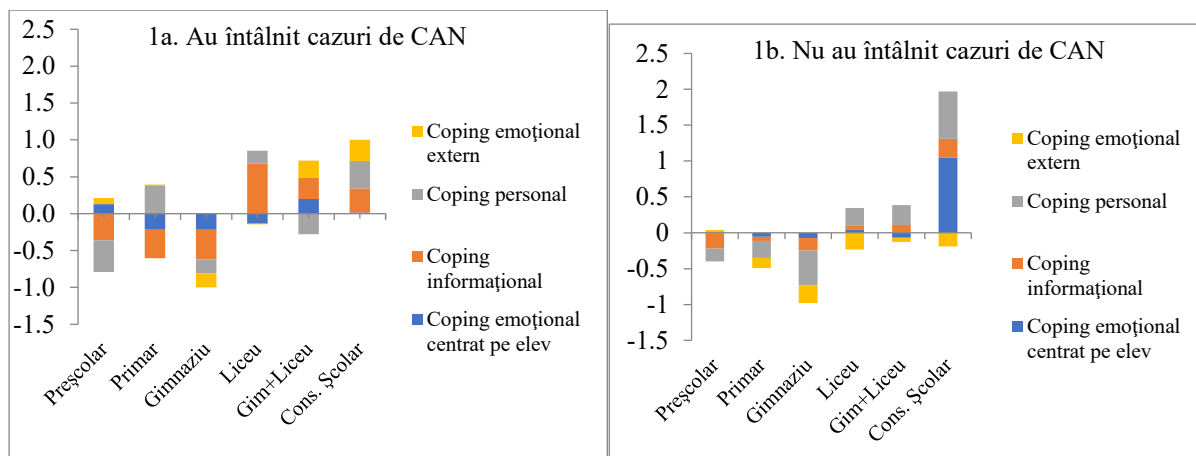


Fig. 2. Metodele de coping folosite de către cadrele didactice în funcție de nivelul școlii la care predau și experiența personală cu CAN

În Figura 1 sunt prezentate grafic metodele de coping folosite de către cadrele didactice, luând în considerare experiența lor cu CAN, în situația în care au întâlnit cazuri de CAN (1a) și în situația în care nu au întâlnit cazuri de CAN (1b). Mediile sunt prezentate în scoruri Z, tot ce trece peste medie arată că cadrele didactice au înregistrat scoruri mai mari la acele metode de coping, iar ce este sub medie arată că cadrele didactice au înregistrat scoruri mai mici la acele metode de coping. Pe măsură ce elevul înaintază în vârstă, metodele de coping se schimbă, iar coping-ul informațional pare să primeze la ciclul liceal, la cadrele didactice care au întâlnit cazuri de CAN. Altfel spus, cadrele didactice procedează prin a colecta cât mai multe informații despre caz, pentru a confirma experiența de abuz și neglijare a elevului. Consilierii școlari au o altă abordare a fenomenului dezvăluirii și au raportat că folosesc majoritar coping-ul personal cu rolul de a-l ajuta pe elev să facă față la cerințele școlii prin propriile forțe, în cazul în care au întâlnit cazuri de CAN, și coping emoțional centrat pe elev, dacă nu au întâlnit cazuri. Iar în cea mai mică măsură a fost raportată folosirea coping-ului emoțional extern, manifestat prin comportamente de căutare de ajutor și susținere la ceilalți, cum ar fi alți colegi de școală, asistenți social sau terapeuți.

4. Discuții și concluzii

Scopul acestui studiu a fost de a investiga metodele de coping folosite de către cadrele didactice pentru a răspunde experiențelor de abuz și/sau neglijare (CAN) dezvăluite de către elevi. Acesta este primul studiu realizat în România, în care s-au raportat care este prevalența expunerii la cazuri de CAN în rândul cadrelor didactice, și ce metode de coping folosesc pentru a ajuta elevul atunci când acesta dezvăluie că este victimă CAN. Rezultatele au arătat că o treime dintre cadrele didactice participante au raportat cel puțin un caz de CAN, dar mai mult de jumătate nu au raportat, deși știau de existența cazurilor.

Cele patru metode de coping incluse în această cercetare au fost coping emoțional centrat pe elev (definit prin comportamente de normalizare a dezvăluirii, reducerea sentimentelor de vinovăție și oferirea de suport), coping emoțional extern (definit prin accentuarea importanței celorlalți în CAN și căutarea de suport practic), coping informațional (definit prin comportamente precum adunarea dovezilor și a mărturiilor care să susțină declarațiile copilului) și coping personal (definit prin comportamente de ajutorare a elevului manifestate la clasă, în timpul programului școlar). Hawkins și McCallum (2001), cei care au construit chestionarul

utilizat în această cercetare, au raportat că strategiile de coping care ar trebui folosite cel mai mult în cazurile de dezvăluire sunt cele centrat pe suportul emoțional al elevului individual și la clasă, și mai puțin cele orientate spre strângerea de dovezi care să confirme CAN, deoarece ar putea duce la retraumatizarea elevului. În cercetarea prezentă, metodele de coping pe care cadrele didactice le folosesc au fost influențate de nivelul școlar la care predau și de experiența cu CAN. Astfel că, cadrele didactice care au întâlnit cazuri de CAN au raportat niveluri peste medie la coping emoțional extern (preșcolar, gimnaziu+liceu, consilier școlar), coping personal (primar, liceu, consilier școlar), coping informațional (liceu, gimnaziu+liceu, consilier școlar) și coping emoțional centrat pe elev (preșcolar, gimnaziu+liceu). Cadrele didactice care nu au întâlnit cazuri de CAN au raportat scoruri peste medie la coping personal și informațional (liceu, gimnaziu+liceu, consilier școlar), coping emoțional centrat pe elev (consilier școlar). Riscul mai crescut pentru retraumatizare pare a fi pentru elevii de la gimnaziu+liceu și liceu, deoarece cadrele didactice par să raporteze mai frecvent folosirea coping-ului informațional și mai puțin coping-ul centrat pe promovarea siguranței emoționale a elevului.

Acest studiu a evidențiat metodele de coping folosite de către cadrele didactice atunci când întâlnesc copii ce au fost expuși la experiențe de abuz și/sau neglijare, ce are importante implicații practice pentru programele de intervenție realizate în școală. Implicarea în cazurile de CAN cu folosirea unor metode de coping adecvate, care sunt concentrate pe siguranța psihică și emoțională a victimei, poate ajuta la reducerea problemelor de sănătate mentală în rândul elevilor. Rezultatele acestui studiu pot fi incluse în programele de formare a cadrelor didactice, în care se discută despre oferirea de suport elevilor aflați în situații de risc prin metode de coping adecvate.

Bibliografie

1. ALAZRI, Z., HANNA, K.M. School personnel and child abuse and neglect reporting behavior: An integrative review. *Children and youth services review*, 2020, 112: 104892.
2. ALLNOCK, D., MILLER, P. No one noticed, no one heard: A study of disclosures of childhood abuse. 2013.
3. AZAR, S.T. Preventing burnout in professionals and paraprofessionals who work with child abuse and neglect cases: A cognitive behavioral approach to supervision. *Journal of clinical psychology*. 2000, 56.5, 643-663.
4. BODEN, J.M., HORWOOD, L. J., FERGUSON, D. M. Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 31(10), 2007, 1101–1114. doi:10.1016/j.chiabu.2007.03.022
5. BULLINGER, L.R. et al. Home, but left alone: time at home and child abuse and neglect during COVID-19. *Journal of family issues*, 2023, 44.2: 338-362.
6. FALKINER, M., THOMSON, D., DAY, A. Teachers' understanding and practice of mandatory reporting of child maltreatment. *Children Australia*, 2017, 42.1: 38-48.
7. HAWKINS, R., MCCALLUM, C. Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child abuse & neglect*, 2001, 25.12: 1603-1625.
8. KATZ, C. et al. Child maltreatment in the time of the COVID-19 pandemic: A proposed global framework on research, policy and practice. *Child Abuse & Neglect*, 2021, 116: 104824.
9. LAMBIE, G.W. Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 2005, 249-258.
10. LEV-WIESEL, R. et al. Factors affecting disclosure among Israeli children in residential care due to domestic violence. *Child abuse & neglect*, 2014, 38.4: 618-626.
11. MATHEWS, B. et al. Improving measurement of child abuse and neglect: A systematic review and analysis of national prevalence studies. *PLoS one*, 2020, 15.1: e0227884.

12. MCELVANEY, R., GREENE, S., HOGAN, D. To tell or not to tell? Factors influencing young people's informal disclosures of child sexual abuse. *Journal of interpersonal violence*, 2014, 29.5: 928-947.
13. MEHERALI, S. et al. Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics: a rapid systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 2021, 18.7: 3432.
14. NGUYEN, L.H. Calculating the impact of COVID-19 pandemic on child abuse and neglect in the US. *Child Abuse & Neglect*, 2021, 118: 105136.
15. PAYNE, M., SUMMERS, D.G. From thought police to thoughtful practice: the evolution of dispositions assessment in a teacher education program. *Teaching and learning*, 2008, 23.1: 40-48.
16. ROMANIA, Salvati Copiii. Analiza sistemului de identificare si referire a abuzului in cazul copiilor cu varsta sub 11 ani. 2018.
17. SIVIS-CETINKAYA, R. Turkish school counselors' experiences of reporting child sexual abuse: A brief report. *Journal of child sexual abuse*, 2015, 24.8: 908-921.
18. TENER, D., SIGAD, L. "I felt like I was thrown into a deep well": Educators coping with child sexual abuse disclosure. *Children and Youth Services Review*, 2019, 106: 104465.
19. WALSH, K. et al. Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review*, 2012, 34.9: 1937-1946.

ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA VIAȚA SOCIALĂ ȘI ȘCOLARĂ ÎN ERA DIGITALĂ

ADAPTING PREADOLESCENTS TO SOCIAL AND SCHOOL LIFE IN THE DIGITAL AGE

Diaconu Maria

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0007-3947-0957>

Diaconu Maria

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0007-3947-0957>

CZU: 37.015.3:373.06

Adnotare

Prin acest articol mi-am propus realizez o să trecere în revistă a literaturii de specialitate ce prezintă studii cuprinzătoare cu privire la efectele pe care le au tehnologia digitală și mediul online asupra dezvoltării sociale, emoționale și școlare a preadolescenților. Cantitatea uriașă de informații și diversitatea lor, multitudinea aplicațiilor, socializarea fără granițe și timpul exagerat petrecut în fața ecranelor au devenit adevărate provocări pentru orice utilizator și cu atât mai mult pentru preadolescenți. Felul în care influențează dezvoltarea tehnologiei viața copiilor și a preadolescenților a fost obiectul multor studii de-a lungul anilor la finalul cărora specialiștii au formulat unele concluzii și recomandări..

Cuvinte-cheie: preadolescenți, tehnologie, internet, sănătate, adaptare, școală.

Annotation

Through this article I intend to review the literature that presents comprehensive studies on the effects that digital technology and the online environment have on the social, emotional and school development of preadolescents. The huge amount of information and its diversity, the multitude of applications, the borderless socialization and the exaggerated time spent in front of screens have become real challenges for any user and even more so for preadolescents. The way in which the development of technology influences the lives of children and preadolescents has been the subject of many studies over the years, at the end of which specialists have formulated some conclusions and recommendations.

Keywords: preadolescents, technology, internet, health, adaptation, school.

Preadolescența este o etapă crucială în dezvoltarea umană, când tinerii își dezvoltă autonomia, autocontrolul, interacțiunea socială și capacitățile de învățare iar competențele și abilitățile formate în această perioadă influențează în mod direct sănătatea lor mintală pentru tot restul vieții. Provocările societății moderne au un impact major asupra vieții de puber, acesta încercând să se alinieze standardelor grupului de prieteni sau tendințelor "dictate" de influencerii din mediul online.

De-a lungul timpului comportamentul uman a fost influențat de evoluția tehnologiei, însă apariția internetului se pare că are o influență mult mai mare iar rețelele sociale fac parte astăzi din viața noastră și au luat locul întâlnirilor față în față, fapt ce pe deoparte favorizează creșterea interacțiunilor interumane dar reduce din calitatea lor.

Încă de la apariția televizorului în viața oamenilor, oamenii de știință s-au întrebat care v-a fi efectul acestuia asupra psihicului și evoluției umane. Așadar s-au realizat o serie de studii relevante ce au demonstrat că dezvoltarea limbajului și gândirii unui copil preșcolar e întârziată

sau periclitată de timpul petrecut în fața ecranului și acest lucru va avea un efect negativ asupra întregii sale evoluții. Acest lucru este confirmat și de rezultatele unui studiu ce a urmărit dezvoltarea de la naștere până la maturitate a 1.037 de subiecți din orașul Dunedin din Noua Zeelandă, născuți între 1 aprilie 1972 și până la 31 martie 1973, care au fost cercetați la vârsta de 3 ani, mai apoi la un interval de doi până la trei ani, ultima dată testarea efectuându-se la 26 de ani, când a fost posibilă interviuarea 96% din eșantion. Consumul de ecran a fost măsurat pentru perioadele copilărie (5–11 ani) și adolescență (13–15 ani) iar studiul a arătat că s-a înregistrat un raport invers proporțional între consumul tv și nivelul de calificare profesională obținut până la vârsta de 26 de ani, mai exact cu cât copiii s-au uitat mai mult la televizor, cu atât a fost mai scăzut nivelul de educație la care au ajuns la maturitate [1, p.131-132].

Dacă acesta este efectul expunerii la televizor, de-a lungul timpului, odată cu evoluția spectaculoasă a noilor tehnologii au apărut noi întrebări cu privire la impactul pe care acestea îl au asupra vieții cotidiene a oamenilor și asupra dezvoltării copiilor care au la îndemână diverse dispozitive media, de la cele mai fragede vârste.

Astfel, o echipă de cercetători de la Universitatea Harvard, condusă de Howard Gardner, căreia i s-a alăturat și Katie Davis, a realizat un studiu longitudinal între anii 2006 și 2013, ce a investigat relația dintre aplicații (APP) și unele aspecte ce țin de personalitate, procesele cognitive și comportamentele tinerilor americani din clasa de mijloc și superioară. În alte cercetări realizate de către aceștia s-au găsit constatări similare și pentru clasa inferioară [2, p.129].

În cercetarea cu un design mixt intermediată și realizată în Bermuda, fost chestionați 80% dintre elevii cu vârsta cuprinsă între 11 și 19 ani, ale căror răspunsuri au fost analizate calitativ. Autorii au stabilit trei direcții de cercetare în relația tinerilor cu aplicațiile: identitatea lor personală, intimitatea lor și creativitatea și imaginația lor. Ei au luat în considerare și modul în care tehnologia ar fi putut afecta și chiar defini ființa umană, natura ei și conștiința colectivă a umanității, în timp ce, în același timp, au întrezărit posibilitatea ca media digitală să producă un „salt cuantic” în putere și influență prin tehnologiile secolului trecut. [2, p.129].

Datorită disponibilității lor, dinamismului și a domeniilor diverse în care se regăsesc, aplicațiile media influențează felul în care tinerii trăiesc, simt și se manifestă, au efecte asupra obiceiurilor lor și chiar asupra modului lor de a interpreta lumea și de a se raporta la ea iar asta definește generația aceasta ca fiind diferită de cele anterioare.

Preadolescenții și adolescenții investigați au ajuns să perceapă viața și lumea din jurul lor ca pe un set de aplicații, permițându-și să presupună că acestea trebuie să ofere ființelor umane tot ce are nevoie sau își doresc [2, p.130].

Cercetătorii și-au pus întrebarea dacă aplicațiile vor conduce spre progres către o viziune tehnologică atotcuprinzătoare sau spre noi forme de exprimare, explorare personală și astfel studiul s-a concentrat asupra unei largi varietăți de aplicații și utilizări ale acestora, analizând efectele asupra identității, intimității și imaginației tinerilor.

Una dintre concluziile formulate la finalul studiului a fost aceea că în procesul de formare a identității tinerilor (preadolescenților și adolescenților), aplicațiile pot avea un impact major, ducând la o ”construcție alienată” a propriei identități sau a unei identități prefabricate în funcție de o imagine dezirabilă pentru mediul egal, inserată de nesiguranță personală, direcționată spre căutarea continuă de modele externe și validată de ”like-uri” [2, p.130].

Îngrijorați fiind de faptul că eșecurile lor pot fi expuse și cunoscute de multe persoane pe internet, tot mai mulți preadolescenți devin mai anxioși și reticenți față de risc. Accesul la tehnologia digitală face posibilă intervenția imediată a părinților pentru a le rezolva problemele, afectând astfel dezvoltarea unei capacități de autonomie.

În ceea ce privește intimitatea, aplicațiile favorizează cantitatea mare și varietatea interacțiunilor sociale dar nu garantează calitatea lor, acest lucru depinzând de folosirea lor într-un mod adecvat și de atitudinea utilizatorului [2, p.131].

Tehnologiile și comunicarea digitală au modificat expresia imaginației și a procesului creativ, ajungând la cest moment să aibă un impact major în toate domeniile, de la artă la industrie, publicitate, film, etc., iar inteligența artificială este un subiect de actualitate amplu dezbătut în mediul academic, contorizând păreri pro și contra. Întrebarea care apare este: Sunt folosite resursele și capacitățile cognitive, sociale și emoționale într-un mod neconvențional sau se intervine cu ajutorul tehnologiei asupra ”produselor existente”, dând astfel impresia de nou [2, p.132]?

La începutul anilor 2000, a fost fondată Inițiativa comunitară „Un laptop pentru fiecare copil“, prezidată de Nicholas Negroponte, profesor la Institutul pentru Tehnologie din Massachusetts (MIT), Cambridge, SUA, proiect prin care a fost creat Laptopul OLPC XO-1, special pentru copiii din țările în curs de dezvoltare. Acest laptop a fost produs la scară largă pentru țări ca: Peru, Uruguay, Argentina, Rwanda, Mexic, Mongolia, Nepal, Nicaragua, Paraguay și Venezuela. Proiectul a fost primit la început cu entuziasm și a fost considerat o piatră de hotar pe calea spre educație, mai cu seamă în țările sărace. [1, p.64].

Rezultatele evaluării proiectelor din Peru și Uruguay dar și din alte țări au evidențiat faptul că elevii cu laptopuri nu au rezultate mai bune școală decât elevii fără laptop și, în plus, temele pentru acasă și le fac mai greu. Eforturile de a sprijini școlile din lumea a treia a eșuat iar inițiatorii și susținătorii proiectului au fost nevoiți să îl oprească după ce s-a constatat că deși instalaseră pe laptopuri filtre de protecție pentru minori, aceste bariere tehnice au fost depășite rapid iar elevii accesau diferite site-uri cu conținut pornografic sau jocuri video violente, astfel conectarea la internet a eliminat limitele tehnice impuse educației prin distracție [1, p.66].

Alte țări ca de exemplu India, care se aflau inițial pe lista proiectului s-au retras exprimându-și temerea că laptopul ar afecta dezvoltarea capacităților creative și analitice ale elevilor, motivând alegerea și prin identificarea altor nevoi de bază ale sistemului de învățământ: săli de clasă dotate corespunzător și cadre didactice bine pregătite, motivate financiar.

În anul 2008 în România s-a inițiat proiectul ”Euro 200”, prin care se acordă bonuri valorice de aproximativ 200 de euro familiilor defavorizate care au copii de vârstă școlară pentru achiziționarea un PC sau a unui laptop [1, p.79]. Făcând o paralelă între rezultatele studiilor realizate în alte țări, după digitalizare, și rezultatele din ultimii ani la evaluările naționale din România, de la sfârșitul claselor a IV-a, a VI-a și a VIII-a, se observă în mod evident că se înregistrează o scădere semnificativă a notelor obținute, chiar îngrijorătoare, mai ales la matematică.

Ancheta derulată în 2023 de Organizația Salvați Copiii în România, printre copiii cu acces la internet, cu vârsta cuprinsă între 8 și 17 ani, a scos la iveală informații ce pot susține afirmațiile anterioare dar aduc în atenția specialiștilor și o serie de riscuri la care sunt expuși aceștia în mediul online:

- doi din cinci copii spun că au fost jigniți sau au primit mesaje supărătoare pe internet;
- 17% dintre copii admit că au trimis altora mesaje cu conținut ofensator;
- ponderea fetelor care afirmă că au fost jignite pe internet este cu 12 % mai mare decât a băieților care au avut o astfel de experiență;
- copiii din mediul rural, comparativ cu cei din mediul urban, afirmă într-o măsură mai mare că au fost jigniți /deranjați pe internet;
- 77 % dintre copii afirmă că petrec cel puțin 3 ore zilnic, pe internet.
- vârsta la care copiii accesează internetul este de 8,2 ani [3, p.1].

Utilizarea internetului și a rețelelor sociale a devenit tot mai prezentă în viața copiilor, a preadolescenților și a adolescenților iar Organizația Salvați Copiii a lansat un apel la colaborare extinsă către toate instituțiile din România pentru combaterea riscurilor din mediul online la care sunt expuși aceștia. În acest sens a elaborat și a pus la dispoziția părinților, a specialiștilor în educație și a elevilor, un ghid practic în care sunt structurate idei practice pentru orele de consiliere în școală dar și pentru ședințele cu părinții [4, p.1].

Sunt multe cercetări care arată că folosirea în exces a tehnologiei digitale e strâns legată de o gamă largă de tulburări psihologice. Tulburările asociate consumului excesiv de media cuprind: ADHD, TSA, anxietatea, depresia, problemele școlare, problemele de cuplu și dependența de droguri [5, p.162-163].

Dezvoltarea explozivă a tehnologiilor digitale și accesul nelimitat la spațiul virtual a tuturor, indiferent de vârstă, a dus la apariția de efecte secundare asupra educației nu numai pentru că timpul alocat acestuia se diminuează pentru a fi folosit pentru navigarea online sau pentru jocurile virtuale, dar și pentru că locul memorării unor noțiuni importante i-a fost luat de "click-ul" pe motoarele de căutare pe internet. Acest lucru dă falsa impresie că elevul deține informația, dar oare fără accesul la internet care sunt de fapt achizițiile lui? Tot mai mulți specialiști susțin că superficialitatea este cea care câștigă teren în detrimentul învățării și cunoașterii temeinice a lucrurilor iar folosirea internetului duce la deteriorarea memoriei iar pe termen lung se ajunge chiar la o dependență de internet.

Conform informațiilor furnizate Ministerul Educației din Coreea de Sud, țara cu cel mai înalt nivel de implementare a mediilor digitale în școli, în anul 2010, 12% dintre elevi erau deja dependenți de internet. Luând în considerare acest aspect și faptul că fenomenul media a luat amploare în ultimii ani ne întrebăm care este situația la acest moment în ceea ce privește dependența de internet în rândul elevilor, și în special a elevilor de gimnaziu.

În prezent dependența de ecrane și de internet nu este menționată în manualele psihiatrice și nu este recunoscută ca o tulburare specifică. Termenul generic de "dependență de internet" este criticat pentru lipsa de specificitate, având în vedere eterogenitatea comportamentelor potențial problematice care pot fi implicate online, precum și diferitele mecanisme etiologice subiacente. Acest lucru a dus la denumirea anumitor dependențe online, cea mai notabilă fiind Internet Gaming Disorder (IGD), aceasta fiind pentru prima dată consemnată în DSM-5, cu criterii de simptome clar definite [6, p. 645-659].

Referitor la dependența de jocuri pe internet, Academia Americană de Pediatrie a formulat unele concluzii:

- joaca și activitățile în aer liber, fără dispozitive, este cel mai bun mod pentru copii de a deprinde abilități de rezolvare problemelor, de raționament, de comunicare, de creativitate și abilități motrice;

- folosirea în exces a dispozitivelor media afectează și timpul liber care ar putea folosit pentru activități productive precum sporturile, muzica, teatrul și învățarea gestionării relațiilor interumane;

- copiii cu ADHD pierd ocazii importante de a-și exersa controlul impulsivității, concentrarea atenției, socializarea și autocontrolul [5, p.161].

O metaanaliză complexă a unui număr de 381 de teste făcute pe mai mult de 130.000 de subiecți a descoperit că jocurile video violente influențează comportamentul agresiv și stimularea sexuală, reduc empatia și sensibilitatea la violență, afectând interacțiunile sociale pozitive [5, p.165].

Majoritatea cercetărilor dovedește o asociere clară între violența din spațiul digital și comportamentul agresiv, violent. Această concluzie a fost expusă în declarația oficială făcută de Academia Americană de Pediatrie în 2009, pe tema violenței mediatice, estimându-se că, până la vârsta de 18 ani, un copil vede programe în care sunt prezentate frecvent folosirea violenței și a armelor de foc drept moduri de rezolvare a conflictelor. [5, p.166].

Stilurile de muzică ascultate predominant de preadolescenți sunt Rap-ul, heavy metalul, rockul, Trap-ul, acestea abordând teme ca violența, moartea, crima, sinuciderea, abuzul de droguri și sexul iar versurile sunt adeseori rasiste, homofobe și degradante sexual față de femei.

Media ocupă un loc atât de important în viața unui preadolescent, încât, de cele mai multe ori îi înlocuiește pe părinți și pe profesori ca modele de urmat. Apar modele noi "fabricate" de grupul de prieteni sau influencerii din spațiul online, apare o "nouă realitate", de cele mai multe ori distorsionată și incompatibilă cu lumea reală. Neconcordanța între posibilitățile puberului de a se alinia la tendințe și cerințele grupului la care vrea să se afilieze, relațiile sociale superficiale, realitatea distorsionată din mediul online, hărțuirea și conținuturile pornografice duc în foarte multe cazuri spre o izolare socială, urmată de anxietate și depresie.

Trăind vremuri cu provocări nemaîntâlnite până acum, părinții sunt cei care vor trebui să învețe să gestioneze folosirea tehnologiei și limitarea ei, să creeze pentru preadolescent și împreună cu preadolescentul, un echilibru între activitățile facilitate de dispozitivele media și activitățile recreative sau de învățare clasice.

Problema excluderii tehnologiei din viața noastră nu poate fi pusă în discuție deoarece internetul și dispozitivele media sunt resurse generoase pentru învățare, pentru relaxare și distracție, iar în acest context cercetătorii și experții în domeniul psihiatriei și psihologiei au încercat să ajungă la serie de concluzii și soluții în ceea ce privește diminuarea efectelor negative asupra tinerelor generații.

O serie de recomandări pe care le regăsim și în ghidurile redactate de Organizația Salvați Copiii România au fost formulate de Academia Americană de Pediatrie cu privire la media digitală și se adresează cu precădere părinților:

- este important să stabiliți împreună cu copilul reguli consecvente cu privire la timpul petrecut online și a folosirii dispozitivelor.

- asigurați-vă că Internetul sau jocurile nu înlocuiesc timpul de somn, de joacă cu prieteni și cel pentru activități fizice dinamice și alte comportamente sănătoase.

- Stabiliți momente dedicate în care puteți folosi și vorbi despre tehnologie și spații în care dispozitivele nu sunt permise – la masă, în dormitor seara la culcare.

- Monitorizează conținuturile media și site-urile accesate de copilul tău.

- Urmărește materialele media împreună cu copilul sau preadolescentul. Fă asta pentru siguranța lui și pentru a deschide subiecte de discuție.

Academia Americană de Pediatrie pune un mai mare accent pe conținut și pe colaborarea părinte/copil decât pe limitele de timp și pune la dispoziție o aplicație disponibilă doar în limbile engleză și spaniolă, într-o secțiune a site-ului său unde se poate crea online Planul familial media, adaptat nevoilor specifice fiecărei familii [7].

Putem concluziona că dispozitivele media și spațiul virtual au un impact major asupra proceselor emoționale și psihosociale ale preadolescenților, pot influența modul în care aceștia simt, învață, gândesc și se comportă și de aceea este important să menținem un echilibru în utilizarea lor, atât în mediul școlar cât și acasă.

Bibliografie

1. SPITZER, M. Demența digitală. Cum ne tulbură mintea noile tehnologii. Traducere din germană de Dana Verescu. București: HUMANITAS, 2020, pentru prezenta versiune românească (ediția digitală), p.299. ISBN 978-973-50-6784-7 (pdf).
2. SALES, M.T. La generación APP [online]. Publicación de Paidós Buenos Aires, 2014. [citât 07.04.2024]. Disponibil: <https://studylib.es/doc/8884477/la-generation-app>.
3. ORGANIZAȚIA SALVAȚI COPIII ROMÂNIA. Ghidul Siguranței pe internet. Un Internet mai sigur pentru toți elevii! [online]. [citât 08.04.2024]. Disponibil: <https://oradenet.ro/wp-content/uploads/2023/10/ghidul-siguranței-in-mediul-online-digital>
4. ORGANIZAȚIA SALVAȚI COPIII ROMÂNIA. ANCHETĂ: Vizionarea de conținut video și jocurile sunt principalele activități ale copiilor pe internet. Vizionarea de conținut video are incidența maximă la copiii cu vârsta sub 5 ani. Salvati Copiii marchează Ziua Siguranței pe Internet 2024. [online]. [citât 02.04.2024]. Disponibil: https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2024-02/ancheta_copiii-si-social-media.
5. DR. KUTSCHER, M.L., Copiii erei digitale. Cum să limităm timpul petrecut în fața ecranului și de ce este important acest lucru. Traducere de Cătălin-Mihai Ștefan. București: UNIVERS. Colecția Educație cu blândețe. 2018, p.189. COD: UNI978-973-34-1065-2.
6. PAULUS, Frank W., et al. Internet gaming disorder in children and adolescents: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2018, 60(7), pp.645-659. [online]. [citât 29.03.2024]. ISSN: 0012-1622. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
7. A.A.P. Constantly Connected: How Media Use Can Affect Your Child [online]. [citât 25.03.2024]. Disponibil: <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/Adverse-Effects-of-Television-Commercials.aspx>

SIGHT ALTERATIONS – CAUSE OF ANXIETY

TULBURĂRILE DE VEDERE – CAUZĂ A ANXIETĂȚII

Dina Ionel

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0006-4738-6096>

Glavan Aurelia

Republica Moldova,

dr., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

Dina Ionel

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-4738-6096>

Glavan Aurelia

Republic of Moldova,

PhD, professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

CZU: 159.942.5-056.262

Adnotare

Încă din antichitate s-a încercat să se arate legătura dintre suferința fizică și starea de bine din plan psihologic al omului. Se poate spune ca anxietatea poate fi considerata oarecum un prieten al nostru care la nevoie ne poate salva viața în funcție de circumstanțe dar în alte cazuri poate fi considerată și ca o greutate dusă pe umeri de către persoanele care suferă de anumite boli la nivel fizic. Tot în categoria bolilor fizice se încadrează și tulburările de vedere care afectează unul dintre cele mai importante funcționalități ale corpului, depinzând de severitatea acestora. Tulburările de vedere sunt de mai multe feluri, unele având un grad mai ușor de afectare cum ar fi miopia sau presbiopia si care se pot rezolva relativ ușor prin adăugarea de lentile (ochelari sau lentile de contact) dar, din păcate exista si tulburări mult mai grave care pot duce pana la pierderea totală a vederii ceea ce reprezintă un factor foarte important care conduce la o anxietate severă. Prin acest articol doresc să evidențiez legătura complexă dintre tulburările de vedere și anxietatea care survine în urma instalării acestora.

Cuvinte-cheie: anxietate, tulburări de vedere, simptome, diagnostic.

Annotation

Ever since antiquity, attempts have been made to show the connection between physical suffering and people's psychological well-being. It can be said that anxiety can be considered some kind of friend that can save our life depending on the circumstances, but in other cases, it can be also considered as a weight carried on the shoulders by the people who suffer from certain diseases on a physical level. Also, in the category of physical diseases are vision disorders that affect one of the most important functions of the body depending on their severity. There are several types of vision disorders, some with a mild degree of damage such as myopia or presbyopia and which can be solved relatively easily by adding lenses (glasses or contact lenses), but unfortunately, there are also disorders much more severe that can lead to the total loss of sight, which is a very important factor that leads to severe anxiety. Through this article, I want to highlight the complex connection between the sight alterations and the anxiety that occurs following their installation.

Keywords: anxiety, sight alterations, symptoms, diagnosis.

The Anxiety

According to the APA dictionary, anxiety can be defined as “an emotion characterised by apprehension and somatic symptoms of tension in which an individual anticipates impending danger, catastrophe, or misfortune” [1, p. 66]. When anxiety appears, the state of the whole body changes from its usual state to a mobilisation state, all the body preparing for the danger is about to have to face it. The brain is sending commands to the muscles to get tense, the breathing is becoming faster, and the heart rate is accelerating.

Theoretical concepts and definitions

Etymologically, the word comes from the Latin „*anxietas*”, which means fear, or anguish. If we consult the Dictionary of Neologisms, we find that anxiety means a „pathological state of restlessness, of fear” [2, p. 81]. However, as we know, simple things are always harder to qualify or analyse. *Henri Pieron* in “Vocabulary of Psychology” said that anxiety is a “mental and physical indisposition at the same time, characterized by a diffuse fear, a feeling of insecurity, of imminent misfortune. Rather, it refers to the name anguish given to the physical sensation that accompanies anxiety- chest constriction, vasomotor disturbances, etc. – and in practice, these two terms are synonymous” [3, p. 35]. From R. Dantzer’s point of view, anxiety represents “emotion generated by the anticipation of a diffuse danger, difficult to predict and control. It turns into fear in the face of a well-identified danger. Anxiety is accompanied by physiological and hormonal changes characteristic of states of high activation, and it is often associated with self-preserve and withdrawal behaviour or avoidance behaviours” [4, p. 75, 76]. The same author talks about the fact that anxiety disorders include phobias, anxiety attacks, panic states, generalized anxiety, obsessive and compulsive manifestations, or post-traumatic anxiety. Apart from anxiety attacks, the medication used in such clinical cases, the author continues, are benzodiazepines or minor tranquilizers. In Norbert Sillamy’s opinion, anxiety is defined as an “affective state characterized by a feeling of insecurity, of disturbance, diffuse” [5, p. 32] Sillamy points out that the term anxiety is most often used as synonymous with anguish. Each school of psychology tries to define anxiety through its angle of view, thus for learning theorists anxiety would represent a conditioned fear reaction, an acquired tendency, while specialists of the psychoanalytic school anxiety represent the frustrations of the libido but also the prohibitions suggested by the Superego. In other words, anxiety would be the danger signal addressed to the Ego, to that conscious personality which in this way is notified, prevented, and which can react and can take precautionary measures or call on the defence mechanisms.

In Melinee Agathon’s opinion, from a psychiatric point of view, anxiety is “a state of restlessness in which fear predominates over an undetermined situation that can prove unpleasant or even dangerous” [6, p. 97, 98]. It explains that all anxiety is formed, from a phenomenological point of view, of three basic elements:

1. Perception of imminent danger.
2. An attitude of tense expectation in the face of danger.
3. A feeling of disorganisation related to the consciousness of total helplessness in the face of danger.

Of course, we know that apart from this state of tense restlessness that comes to meet the unpleasant event, anxiety is always accompanied by muscle tension, motor inhibition, and neurovegetative manifestations. Here are the main manifestations of this kind:

- Palpitations or tachycardia, where the patient has an increased heart rate, breathing is also accelerated even though the subject is at rest;

- Flashes of heat or cold;
- Access of redness or paleness;
- Dry mouth;
- Nausea;
- Lump in throat;
- Chest pain;
- Diarrhea or the frequent need to urinate;

What we want to point out here is to emphasise that certain anxious reactions are normal if the danger is as real as possible: a school exam, bereavement situations, or the illness of someone close to you, etc. There is also a list of stressors, specifically Bailes' List of Stressful Events. He ranked one hundred factors of this type where we find in the first position the death of the partner, but also other stressful situations.

As a short conclusion, we can say that anxiety is something more than a normal, ordinary fear. It is almost always accompanied by a series of neurogenerative manifestations and produces a lot of damage to the subject's quality of life.

Main anxiety disorders

In a relatively recent study, the author stated that approximately 75% of the European population has experienced or will experience in the next period a problem of psychological origin. Of these, depression is the first, and anxiety disorder is the second. Somehow it is not a surprise that the first two places are occupied by depression and anxiety, and we make this statement because depression at its other end has anxiety disorders. The Diagnostic Manual of Mental Disorders (DSM) assigns this phenomenon a precise disorder, named depressive-anxiety disorder. In the following, we will detail very briefly the main anxiety disorders. Here is a preliminary list of them:

- Panic attack;
- Agoraphobia;
- Panic without agoraphobia;
- Agoraphobia without a history of panic;
- Specific phobia;
- Social phobia;
- Obsessive-compulsive disorder;
- Post-traumatic stress;
- Acute stress;
- Generalised anxiety;
- Anxiety disorder due to a medical condition;
- Substance-induced anxiety disorder;
- Anxiety disorder not otherwise specified.

A panic attack, in a few words “is a discrete period in which there is a sudden onset of intense apprehension, fear or terror, often associated with the feeling of imminent death. During these attacks, symptoms such as shortness of breath, palpitations, chest pain or discomfort, sensations of suffocation or strangulation, and fear of going mad or losing control are present” [7, p. 393]. A distinct period of intense fear or discomfort in which four (or more) of the following symptoms appear suddenly and peak within 10 minutes:

- Palpitations pounding heart or fast heart rate;
- Sweats;
- Trembling;
- Feeling of shortness of breath or strangulation;
- Sensation of suffocation;
- Precordial pain or discomfort;
- Nausea or abdominal distress;
- Feeling dizzy, off balance, vertigo, or fainting;
- Derealisation (the feeling of unreality) or depersonalization (detachment from oneself);
- Fear of losing control or going crazy;
- Fear of death;
- Paraesthesia (numbness or tingling sensations);
- Chills or hot flashes” [8, p. 395].

Agoraphobia represents the fear of open spaces or situations where escape may be difficult or may be greatly diminished in the event of a panic attack, or symptoms of anxiety.

Panic without agoraphobia is the presence of a sequence of unexpected and recurrent panic attacks followed by a period of at least one month of intense preoccupation with these experiences.

Agoraphobia without a history of panic where the fear centers around panic-like symptoms or incomplete or unfinished panic attacks.

Specific phobia has as its main characteristic a strong and persistent fear of specific objects or contextual situations that can be easily recognised. Specific phobia presents a series of seven diagnostic criteria. They refer to the intensity of fear in the presence of the pathogenic stimulus, the fact that being exposed to it causes anxiety, but the individual understands that his fear is exaggerated but also avoided which modifies the program, the usual routines of the suffering person. Phobia of animals, of the natural environment of blood, injections, or wounds but also the situational context is specified.

Social phobia has its central element the fear of not being evaluated negatively when the individual is exposed to social situations. Its diagnosis requires the presence of eight evaluation criteria that refer to experiencing social situations with intensity, avoiding them but also an unjustified character of this behaviour.

Obsessive-compulsive disorder is defined by the obsessions it contains, but also by the compulsions used by the individual to reduce elevated levels of anxiety. Specific to this anxiety disorder are the daily rituals that aim to reduce the intensity of anxiety, rituals that can last more than an hour daily.

Post-traumatic stress has its central element of suffering the re-experiencing of a situation or a traumatic event. The experience is accompanied by increased excitement and increased restlessness. Avoidance of situations anticipated by the subject as having anxiogenic potential is also present. If the other anxiety problems exposed so far did not contain an exposure to the phobic situation this time we are talking about a clear exposure to a traumatic situation of the subject.

Acute stress has its main characteristic symptoms similar to post-traumatic stress that appear immediately as a result of an external traumatic event at least one month after that event.

Generalised anxiety (also includes Childhood Excessive Anxiety Disorder), is defined by the period of the last half a year of anxiety-related experiences, accompanied by an excessive but also persistent level of preoccupation.

Anxiety disorder due to a general medical condition is characterised by the presence of anxiety symptoms because of an actual medical problem.

Substance-induced anxiety disorder involves the presence of high-intensity anxiety symptoms that are direct and immediate consequences of a substance of abuse, a drug, or exposure to a toxic substance.

Anxiety disorder not otherwise specified, where the symptoms of anxiety are present, but the clinician cannot fit the subject into any of the disorders listed above.

This brief overview of anxiety disorders is not enough to get the big picture and is necessary to supplement this picture with elements of clinical psychological assessment because without this approach we cannot know what problems are facing our client or patient.

In the following, we will refer to the specific aspects of psychological assessment work:

- The Anxiety Disorder Interview Schedule (ADIS-IV) DEVELOPED BY Brown and his collaborators in 1994 is a semi-structured diagnostic interview, through which diagnoses are made according to the DSM. This tool is a very broad one, but it has the advantage that it covers the whole range of anxiety spectrum disorders. Its disadvantage lies precisely in its size because its application takes at least two hours. This tool is mainly used for small-scale research.

- Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (SADS) was developed by Endicott and Spitzer in 1978. It is a semi-structured instrument with a relatively high degree of safety and validity which requires a relatively long application time. Rather, it is useful in clinical research.

- Schedule for Clinical Assessment in Neuropsychiatry (SCAN) can generate diagnoses consistent with DSM and ICD-10 but presents a rather complicated calculation method. This questionnaire aims to describe symptoms independently of current classifications.

- Structured Clinical Interview (SCI) developed by First and other researchers in 1997, also has a section dedicated to anxiety which offers an increased degree of safety and accuracy of the results being very suitable for practitioners working in the hospital.

- Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), built by Zigmond and Snaith in 1983 is a scale used quite often because it is easy to apply, has good fidelity and validity, and the method of rating and interpreting the obtained results is simple but also flexible [9].

Sight Alterations

The sight alterations represent a modification in the state of vision, producing a decrease in the visual acuity of the subject.

This article will talk about one visual disease that is becoming more frequently diagnosed in young people, not just in old people and it is called glaucoma.

Glaucoma is an “optic neuropathy with progressive character, but it does not reveal increased intraocular pressure values. In other words, increased intraocular pressure only accelerates apoptosis of retinal ganglion cells, being a major risk factor for glaucomatous disease. Summarising, it can be concluded that glaucomatous disease represents a characteristic optic neuropathy progressive, in which increased intraocular pressure is a major risk factor. In Europe the current definition of chronic open-angle glaucoma states that this is optic neuropathies chronic, progressive, having in common morphological changes of the optic nerve head and to the level of the retinal nerve fiber layer, in the absence of other eye conditions or congenital abnormalities” [10, p. 3].

In other words, glaucoma presents itself as a serious eye condition manifested by an increase in intraocular pressure, damage to the optic nerve, and a dramatic decrease in the quality of vision, which can lead to blindness. Blindness caused by glaucoma is irreversible because the optic nerve is severely damaged. In this situation, it is almost impossible to recover the vision of the subject affected by blindness. The causes of glaucoma are related to damage to one or more of the elements of the optical apparatus. Whether we are talking about the cornea or the crystalline lens, whether the damage affects the retina or the optic nerve, the consequences can be equally serious and, in the end, can lead to blindness. Specific to glaucoma, is damage to the optic nerve. This produces a rupture between the eyeball and the brain. Thus, the image that appears on the retina can no longer be transmitted to the brain. However, the main cause of glaucoma is high intraocular pressure.

Intraocular tension can occur in two of the following situations:

1. The intraocular fluid is produced in excess.
2. The intraocular fluid is no longer eliminated correctly with the help of the drainage system of the eye.

The main symptoms of glaucoma are:

- Increased intraocular pressure.
- Narrowing of the visual field.
- Optic nerve changes [11].

As we have shown above, undiagnosed and untreated in time, glaucoma leads to irreversible blindness. Therefore, it is very important to remember the moment when the patient arrives at the ophthalmologist. If he practices general prophylaxis, meaning that he goes to the doctor at least once a year, the chances that the suffering will be discovered and treated in time are greater. If the individual ignores the signals that the body gives him and presents himself, for example, in an acute or chronic phase of the disease, the chances of slowing down the progression of the disease are also proportional to this fact. Therefore, the moment when the patient presents himself to the doctor is very important, also from the perspective of the research that we will carry out later.

Somatic patients, regardless of the medical suffering diagnosed, present a certain specificity. Even the Diagnostic and Statistical Manuals of Mental Disorders record an affective disorder as being related to the medical condition. Thus, in the DSM-IV, we discovered affective disorder due to a general medical condition that is precisely characterised by the presence of somatic suffering. The disorder is the direct psychological consequence of somatic disease.

In a study undertaken in 1993, Elisabeth Kubler-Ross defines five stages through which people diagnosed with a serious illness go. These stages are as follows:

1. Shock and denial - shock is the first reaction and it can manifest itself in the first minutes/hours after finding out the diagnosis. It can include excessive somatic manifestations such as loud crying, loss of consciousness, various pains, increased heart rate, or of psychic origin (psycho-motor agitation, confusion, temporal-spatial disorientation). Conversely, the subject can access a state of blockage both physically and mentally, being the denial part of this stage.

2. Anger – seen as a somewhat more elaborate defence mechanism, represents the beginning of diagnostic integration. The subject is overwhelmed with anxiety and is angry at others or himself. Thus, he looks for the culprits for what he is experiencing now. Anger can manifest itself through intense and aggressive verbal reactions that can be endured with difficulty by the family or relatives.

3. Depression – is the exponent of the exhaustion of the defence mechanism and reactive decompensation. The individual feels useless and has no more plans or desires and isolates himself. Isolation may mean that the individual needs to look within his resources to be able to move on, but even now suicidal thoughts or suicidal attempts may appear. The support of the family and relatives is very important.

4. Negotiation – at this stage, the subject may consider certain plans for the future, and may even make certain decisions: for example, waiting to do an additional series of medical investigations, or accepting a surgical intervention.

5. Acceptance – is the stage in which the patient accepts to live knowing that he has a diagnosis. The individual rediscovers his interest in life and wants to enjoy it.

Glaucoma involves loss of vision which can be a reason for maximum anxiety or depression. Here are the main losses of the person with glaucoma:

- Loss of autonomy – depending on how badly the vision is affected, glaucoma drastically reduces the level of personal independence. The individual will constantly need support to be able to carry on with his life. When glaucoma causes total vision loss, the individual becomes dependent on caregivers for the rest of their lives.

- Losses of a purely psychological origin – all the plans are affected, aspirations need to readjust to the actual situation, the social and professional status shows massive damage, the level of self-esteem drops dramatically, and self-confidence is affected accordingly. These losses occur over time and lead to loneliness and social isolation but also to major psychological imbalances.

In conclusion, sight alterations, in our case glaucoma, can trigger one or more mental disorders, the most common of which are anxiety disorders and affective disorders. These disorders can be prevented or at least their effect can be reduced using therapy and prophylaxis

education for the population starting from the schools, because the children from today are the adults from tomorrow. The individual who is suffering from one or more sight conditions is suffering a change in his quality of life, being affected not only on a personal level but also on a social and professional level, the anxiety adding more weight on his shoulders.

Bibliography

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Dictionary of Psychology, Second Edition, 2015. 66 p.
2. MANECA, C., MARCU, F., *Dicționar de neologisme*, Editura Fundației Culturale Române 1978. 81 p.
3. PIERON, H., *Vocabularul psihologiei*, Editura Universul Enciclopedic, 2001. 35 p.
4. DANTZER, R., *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, 2006. 75-76 p. ISBN 973-50-1164-6
5. SILLAMY, N., *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic-Larousse, București, 2000. 32 p. ISBN 973-9243-25-8
6. AGATHON, M., *Anxietatea*, în *Marele Dicționar al psihologiei – Larousse*, Editura Trei, 2006. 97-98 p.
7. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM – IV, 1994. 393 p.
8. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM – IV, 1994. 395 p.
9. ANDREWS, G., CREAMER, M., CRINO, R., HUNT, C., LAMPE, L., PAGE, A., *Psihoterapia tulburărilor anxioase*, București, Editura Polirom, 2007, ISBN 978973-46-0738-9
10. FIRAN, A.M., *Rolul potențialelor evocate vizual in monitorizarea bolii glaucomatoase*, 2021. 3 p.
11. <http://sperantabioxim.ro/tratamente-oftalmologice/tratarea-glaucomului/>

EFICIENȚA PROGRAMULUI DE CONSILIERE Vocațională- CÂND NU VOM MAI FI COPII- ÎN MEDIUL FIZIC, CÂT ȘI ONLINE

THE EFFICIENCY OF THE VOCATIONAL COUNSELING PROGRAM - WHEN WE ARE NO LONGER CHILDREN - IN THE PHYSICAL AND ONLINE ENVIRONMENT

Filip Ovidiu Florentin

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-0456-7825>

Filip Ovidiu Florentin

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-0456-7825>

CZU: 37.048.4

Adnotare

Pentru cercetarea de față ne-am propus verificarea eficienței programului de consiliere vocațională – Când nu vom mai fi copii- aplicat în rândul elevilor atât fizic cât și online. Am plecat de la ideea conform căreia, cu ajutorul tehnologiei putem ajunge la un număr ridicat de elevi din zone mai puțin accesibile, fără a afecta calitatea programului. La cercetare au luat parte elevi din cinci licee din România. În urma aplicării programului de consiliere vocațională am obținut următoarele rezultate: autoeficacitatea elevilor a crescut cu 27,6 %, stilul decizional rațional, care corelează cu alegeri potrivite a crescut cu 27,2 %, gradul de potrivire la profilul uman a crescut cu 33,8 %, gradul de potrivire la profilul real a crescut cu 30,65 %.

Cuvinte-cheie: consiliere vocațională, predare online, programe educaționale online.

Annotation

For the current research, we proposed to verify the effectiveness of the vocational counseling program - When we will no longer be children - applied among students both physically and online. We started from the idea that, with the help of technology, we can reach a large number of students from less accessible areas, without affecting the quality of the program. Students from five high schools in Romania took part in the research. Following the application of the vocational counseling program, we obtained the following results: the students' self-efficacy increased by 27.6%, the rational decision-making style, which correlates with appropriate choices, increased by 27.2%, the degree of matching the human profile increased by 33.8 %, the degree of match to the real profile increased by 30.65 %.

Keywords: vocational counseling, online teaching, online educational programs.

Motivația acestei teme a constat în evidențierea necesității realizării unor programe educaționale adaptate elevilor și studenților, care să aducă în prim plan avantajele digitalizării, dar fără efecte asupra stării emoționale a acestora [9, 11].

În societatea românească actuală, oamenii sunt slab informați în legătură cu rolul și importanța consilierii vocaționale, orientându-se către cariere care nu li se potrivesc, ceea ce poate duce la insatisfacție în muncă, performanță scăzută, stres [4, 6, 7, 8].

Studiile arată că interesele vocaționale pot fi definite ca preferințe cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoștințe sau de activitate. Conform teoriei lui J. Holland, există 6 tipuri de interese în funcție de care pot fi descrise atât persoanele cât și mediile școlare/profesionale. Congruența între interesele persoanei și școala/ocupația aleasă asigură stabilitatea deciziei în alegerea școlii/ocupației, crește satisfacția academică/profesională,

asigură o mai bună capacitate de adaptare, performanțe superioare și un nivel scăzut de stres [4, 6, 7, 8].

Studiile despre autoeficacitate arată că omul încearcă să controleze evenimentele care îi afectează viața. Această tentativă de control este vizibilă în majoritatea activităților întreprinse, producând beneficia personale și sociale. Autoeficacitatea percepută reprezintă convingerile oamenilor despre propriile abilități necesare pentru atingerea obiectivelor și îndeplinirea sarcinilor propuse [1, 3].

Stilurile decizionale au eficiență diferită în funcție de conținutul deciziei. Astfel, un stil decizional intuitiv poate fi eficient în cazul unor decizii cum sunt: alegerea activității pentru petrecerea timpului liber sau a unei cărți care urmează a fi parcursă, iar pentru deciziile care au implicații pe termen lung, ca de exemplu: alegerea școlii, a profesiei, stilul rațional este cel care s-a dovedit cel mai eficient [5].

Criza provocată de pandemia cu noul coronavirus SARS-CoV-2 a generat în întreaga lume noi provocări nemaîntâlnite în ultima sută de ani, de a gestiona economiile și societățile în condiții de protecție sanitară. Între acestea, un rol important îl are și gestionarea procesului de învățământ, care presupune în mod tradițional colectivități de copii și tineri care trebuie să-și desfășoare activitățile în condițiile unei cât mai bune distanțări fizice, ca premisă de bază pentru limitarea răspândirii noului virus [10].

Predarea online a fost soluția optimă, pentru a asigura continuitate elevilor în asimilarea informațiilor, cât și pentru a respecta normele sanitare în vigoare. Bineînțeles, au apărut atât elemente pozitive cât și negative în aceasta perioadă, pe care le vom analiza în continuare [9, 11].

Literatura de specialitate din ultimii ani s-a concentrat atât pe avantajele predării online cât și pe dezavantajele pricinuite de aceasta.

Primul studiu este legat de instruirea online a profesorilor, care este din ce în ce mai utilizată. Aceasta metodă de formare, este un mijloc eficient de a le oferi profesioniștilor din domeniu, dezvoltarea continuă de care au nevoie. De asemenea, aceste cursuri, asigură o bază de proiectare pentru cursuri viitoare, ce vor ajunge la alți eventuali utilizatori.

Rezultate: Patruzeci și trei la sută dintre respondenți ($n = 42$) au efectuat un curs online. Dintre aceștia, aproape 86% au declarat că sunt mulțumiți de experiență. În ceea ce privește avantajele și dezavantajele percepute ale educației online, au fost identificate șase direcții, pe baza răspunsurilor participanților [9].

Urmatorul studiu din Noua Zeelanda ajunge la concluzii similare. Obiectivul principal a fost identificarea avantajelor și dezavantajelor învățării online pentru un grup de studenți care studiază în Noua Zeelanda. Studiul a fost realizat folosind un sondaj și interviuri pentru a aprofunda înțelegerea avantajelor și dezavantajelor educației online din perspectiva elevului. Eșantionul cercetării este format din academicieni, instructorii și proiectanții modulelor cursurilor online, precum și cei implicați în proiectarea sistemelor instituționale de învățare educațională. S-a văzut că, deși cercetările privind definiția și diferitele fațete ale învățării online sunt numeroase, literatura cu privire la avantajele și dezavantajele învățării online a fost foarte limitată. Studiul a identificat că rolul infrastructurii tehnice și al conectivității la internet este esențial în asigurarea succesului învățării online. De asemenea, furnizorii de conținut și tehnologie trebuie să ofere soluții portabile, de înalta calitate, interoperabile, astfel încât același conținut să poată fi livrat în diferite instituții și departamente diferite din cadrul aceleiași

instituții. Mai mult, avantajele pot fi valorificate pentru a spori popularizarea educației online și pentru a forma cele mai bune practici în utilizarea platformelor de învățare online [11].

Opinia elevilor cu privire la educația online și efectele perioadei de izolare (2020-iulie) - Asociația Salvați Copiii. Rezultatele cercetării ne arată: 27,2% dintre copii au avut materii școlare neacoperite pe durata suspendării cursurilor iar aproape 6 procente dintre aceștia nu au făcut lecții online decât foarte rar sau deloc; Telefonul mobil este folosit de majoritatea copiilor pentru a participa la cursurile online. Selectând răspunsurile celor care au indicat doar telefonul mobil ca dispozitiv de participare la educația online, observăm că 47 dintre elevi s-au bazat exclusiv pe telefoane pentru a-și continua participarea la educație în această perioadă; 4 din 10 copii spun că temele au fost mai greu de făcut. Înțelegerea sau sprijinul pentru a depăși această perioadă este principala nevoie resimțită urmată de ajutorul din partea cadrelor didactice. 3 din 10 copii nu pot identifica ce i-ar fi putut ajuta [10].

Majoritatea copiilor spun că au fost sprijiniți de profesori încă de la închiderea școlilor. Totuși pentru 3 din 10 elevi, au apărut întreruperi în procesul educațional; 3 din 10 copii sunt foarte mulțumiți de calitatea interacțiunii online cu profesorii; Aproximativ 12% nu au vorbit în această perioadă cu profesorii, iar 13% simt că au avut nevoie de mai mult sprijin. 3 din 10 copii apreciază că au rămas în urmă cu materia sau preferă să nu răspundă la această întrebare. Majoritatea simt nevoia de ajutor imediat după întoarcerea la școală; Plictiseala este principala stare resimțită negativ de copii, urmată de oboseală, tristețe și furie; Sub 50% dintre copii afirmă că s-au simțit liniștiți sau veseli; Copiii de vârste mici, în special cei din ciclul primar, par a fi resimțit mai puternic impactul negativ al izolării; Adolescenții spun într-o măsură semnificativ mai ridicată că s-au simțit singuri, triști sau furioși [10].

Majoritatea copiilor nu au avut probleme medicale în această perioadă, iar, dacă au avut, au apelat la medicul de familie; 5 din 10 copii apreciază că au mâncat mai mult sau au avut mese neregulate; La modul general, 2 din 10 copii admit că familia lor a avut nevoie de sprijin în această perioadă. Dintre cei care au avut nevoie de sprijin, majoritatea nu l-au primit; Jocul pe telefon, tabletă sau calculator a fost principala activitate recreativă. 7 din 10 copii admit că au petrecut mai mult de 3 ore online pe zi; Dependența de internet este cel mai des identificat risc online. Informațiile false se situează pe locul următor, urmate de bullying-ul online [10].

OBIECTIVE SI IPOTEZE

Obiectiv principal: Obiectivul principal al cercetării de față este de a verifica eficiența programului de consiliere vocațională “Când nu vom mai fi copii”, aplicat în mediul fizic cât și online.

Obiectiv specific: Ne-am propus să măsurăm cum a influențat programul de consiliere vocațională, autoeficacitatea, stilul decizional și gradul de potrivire al elevilor cu profilul ales. De asemenea am verificat și dacă există diferențe între aplicarea fizică a programului sau în mediul online.

IPOTEZE

Ipoteze generale: Presupunem că aplicarea programului de consiliere vocațională, influențează gradul de potrivire al elevilor cu profilul ales.

Ipoteze specifice:

- Presupunem că autoeficacitatea crește după aplicarea programului;
- Presupunem că obținem o creștere a stilului decizional rațional;
- Presupunem că va crește gradul de potrivire la profilul uman;

-Presupunem ca va creste gradul de potrivire la profilul real;
 -Presupunem ca intre aplicarea programului fizic sau online, nu exista diferente semnificative statistic.

METODA

Primul pas în realizarea cercetării de fata a constat în studierea literaturii de specialitate. Ulterior, au fost alese instrumentele cele mai potrivite pentru măsurarea variabilelor studiate. Grupurile alese au fost rugate să completeze testele conform următoarelor instrucțiuni: „Vă rugăm să citiți cu atenție afirmațiile incluse în aceste chestionare și să alegeți răspunsul care vi se potrivește cel mai bine!” După colectarea tuturor testelor, acestea au fost scorate, iar datele au fost introduse în baza de date a programului statistic SPSS, unde au fost prelucrate statistic în vederea validării ipotezelor cercetării de față.

Participanții la cercetare. La realizarea cercetării, au luat parte 166 participanți, elevi a 5 licee din Bucuresti, cu vârste cuprinse între 17-19 ani, de gen masculin și feminin, 83 de elevi de la profilul real si 83 de elevi de la profilul uman.

Instrumentele utilizate: Chestionarul de autoevaluare a intereselor CEI 24; Scala de Autoeficacitate SES; Chestionar Stiluri Decizionale.

Designul experimental

Variabilele cercetării

Variabile independente: -profilul liceului; -gen.

Variabile dependente: -Interesele vocaționale; -Stilul decizional; -Autoeficacitatea.

Designul experimental

Cercetarea de față este un non experiment.

N₁ O₁, O₂, O₃

N₂ O₁, O₂, O₃

N₃ O₁, O₂, O₃

Rezultate. Rezultatele obținute indică faptul că programul de consiliere vocațională „Când nu vom mai fi copii” a avut următoarea influență asupra elevilor: autoeficacitatea totală a crescut de la 32,75 la 41,78, stilul decizional rațional a crescut de la 13,73 la 17,46. Gradul de potrivire la profilul real a crescut de la 13 la 16,97, gradul de potrivire la profilul uman a crescut de la 12,32 la 14,95.

În ceea ce privește modalitatea de aplicare a programului nu rezultă diferențe semnificative statistic între aplicarea fizică și cea online.

Interpretarea statistică a rezultatelor

În ceea ce privește analiza datelor în vederea confirmării ipotezelor propuse, am obținut următoarele rezultate:

Cu privire la ipoteza conform căreia autoeficacitatea totală a elevilor crește, se confirmă cu o creștere de la 32.75 la 41.78.

Tabelul 1. Rezultate cantitative autoeficacitate înainte și după aplicarea programului

AUTOEFICACITATE TOTALA 1	AUTOEFICACITATE TOTALA 2
32,75	41,78

A doua ipoteză conform căreia stilul decizional rațional crește, se confirmă după cum urmează, scorul inițial de 13,73 crește la 17,46.

Tabelul 2. Rezultate cantitative stil decizional înainte și după aplicarea programului

STIL DECIZIONAL RATIONAL 1	STIL DECIZIONAL RATIONAL 2
13,73	17,46

Ipotiza trei și ipoteza patru se confirmă, gradul de potrivire la profilul uman a crescut de la 12,32 la 14,95, iar gradul de potrivire la profilul real a crescut de la 13 la 16,97.

Tabelul 3. Gradul de potrivire după aplicarea programului

profil_clasa		realist	social	investigativ	antreprenorial	artistic	conventional
uman	Mean	3.16	6.06	4.99	6.18	5.46	2.71
	N	80	80	80	80	80	80
	Std. Deviation	2.830	1.151	2.065	1.310	1.211	2.279
real	Mean	5.86	4.88	6.31	4.17	3.99	4.80
	N	80	80	80	80	80	80
	Std. Deviation	1.385	1.796	1.337	2.499	2.161	1.610
Total	Mean	4.51	5.47	5.65	5.18	4.72	3.76
	N	160	160	160	160	160	160
	Std. Deviation	2.601	1.617	1.857	2.228	1.897	2.228

Tabelul 4. Gradul de potrivire înainte de aplicarea programului

profil_clasa		realist	social	investigativ	antreprenorial	artistic	conventional
uman	Mean	3.06	4.77	4.88	4.86	3.86	2.69
	N	83	83	83	83	83	83
	Std. Deviation	2.830	1.984	2.109	2.524	2.220	2.279
real	Mean	4.70	4.48	5.41	4.30	3.70	2.89
	N	83	83	83	83	83	83
	Std. Deviation	2.377	2.086	2.364	2.522	2.246	2.170
Total	Mean	3.88	4.63	5.14	4.58	3.78	2.79
	N	166	166	166	166	166	166
	Std. Deviation	2.732	2.034	2.249	2.530	2.228	2.221

Tabelul 5. Diferente între aplicarea în mediul fizic și mediul online

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
stil_decizional_total	Equal variances assumed	.723	.396	1.254	158	.212	.962	.768	-.554	2.479
	Equal variances not assumed			1.254	156.538	.212	.962	.768	-.554	2.479
autodifacitate_total	Equal variances assumed	.331	.566	.460	158	.646	.287	.625	-.948	1.523
	Equal variances not assumed			.460	157.998	.646	.287	.625	-.948	1.523
stil_decizional_rational	Equal variances assumed	.006	.937	1.427	158	.156	.375	.263	-.144	.894
	Equal variances not assumed			1.427	157.753	.156	.375	.263	-.144	.894
stil_decizional_dependent	Equal variances assumed	1.494	.223	2.422	158	.017	.900	.372	.166	1.634
	Equal variances not assumed			2.422	155.661	.017	.900	.372	.166	1.634
stil_decizional_evitant	Equal variances assumed	.019	.892	-1.190	158	.236	-.512	.431	-1.363	.338
	Equal variances not assumed			-1.190	157.942	.236	-.512	.431	-1.363	.338
stil_decizional_intuitiv	Equal variances assumed	.061	.805	.442	158	.659	.137	.311	-.476	.751
	Equal variances not assumed			.442	157.725	.659	.137	.311	-.476	.751
stil_decizional_spontan	Equal variances assumed	.034	.854	-.709	158	.479	-.262	.370	-.994	.469
	Equal variances not assumed			-.709	157.998	.479	-.262	.370	-.994	.469

Ultima ipoteză se confirmă de asemenea, nu există diferențe semnificative statistic între aplicarea programului de consiliere vocațională în mediul fizic, față de mediul online.

Bibliografie

1. ABELE, A. E., SPURK, D. *The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success*. Journal of Vocational Behavior, 2009 74:53-62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
2. ATHANASOU, J.A., VAN ESBROECK, R. *Multilateral perspectives on vocational interests*. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2007, 7. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9112-x>
3. BETZ, N. E.. *Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment*. Journal of Career Assessment, 2000, 8(3):205-222. <https://doi.org/10.1177/106907270000800301>
4. BROWN, D., BROOKS, L.. *Career Counseling Techniques*. Allyn & Bacon. 1990. 362 p.
5. BRIGHT, J. E. H., PRYOR, R.G.L., HARPHAM, L. *The role of chance events in career decision making*. Journal of Vocational Behavior, 2005, 66:561-576. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.001>
6. CHEN, G., GULLY, S. M., WHITEMAN, J. A., KILCULLEN, B.N. *Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance*. Journal of Applied Psychology, 2000, 85:855-847. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.835>
7. CREED, P. A., PATTON, W., PRIDEAUX, L.A. *Predicting change over time in career planning and career and career exploration for high school students*. Journal of Adolescence, 2007, 30:377-392. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
8. DUFFY, R., RAQUE-BOGDAN, T. L.. *Sense of Control and Career Adaptability Among Undergraduate Students* Journal of Career Assessment, 2010, 18(4):420-430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
9. HEALY, S., BLOCK, M., JUDGE, J. *Certified adapted physical educators' perceptions of advantages and disadvantages of online teacher development*. Palaestra, (2014), 28.4. <https://hdl.handle.net/10292/12479> 28(4). ISSN:8756-5811
10. RODIDEAL, A., MARINESCU, V. *Efectele pandemiei covid-19 asupra sănătății și stării de bine a copiilor*. Revista Romana de Sociologie, 2021, p.57-84. ISSN:1224-9262
11. ALSHAMRANI, M. *An investigation of the advantages and disadvantages of online education*. PhD Thesis. Auckland University of Technology. 2019. <https://hdl.handle.net/10292/12479>

MOTIVAȚIA - RESURSĂ PERSONALĂ ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ

MOTIVATION - A PERSONAL RESOURCE IN PROFESSIONAL ORIENTATION

Golovei Lilia
Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-6510-1705>

Golovei Lilia
Republic of Moldova,
PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0002-6510-1705>

CZU: 159.947.5:37.048.4

Adnotare

Pentru a asigura o orientare profesională eficientă specialiștii trebuie să ajute beneficiarii să identifice și să valorizeze resursele personale. Distingem 2 tipuri de resurse personale: interne și externe. Conținutul articolului reprezintă analiza succintă a literaturii de specialitate referitor la una dintre resursele personale interne și anume motivația care, fiind un sistem complex ce determină oamenii să adopte anumite comportamente inclusiv în procesul de orientare profesională. De asemenea în cadrul articolului au fost prezentate rezultatele analizei comparative a motivației în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități în raport cu persoanele tipice.

Cuvinte-cheie: motivație, resurse personale, orientare profesională.

Annotation

In order to ensure effective career guidance, professionals must help beneficiaries to identify and enhance their personal resources. We distinguish 2 types of personal resources: internal and external. The content of the article is a brief review of the literature on one of the internal personal resources, namely motivation, which is a complex system that leads people to adopt certain behaviours, including in the career guidance process. The article also presents the results of a comparative analysis of motivation in vocational guidance of people with disabilities compared to typical people.

Keywords: motivation, personal resources, career guidance.

Orientarea profesională la etapa actuală este o activitate complexă care presupune identificarea și organizarea resurselor personale și orientarea lor pentru a face o alegere profesională cât mai optimă și corectă. În 2006 R. Nathan și L. Hill [apud 8] în definiția consilierii carierei subliniază necesitatea de a ajuta oamenii să recunoască și să utilizeze resursele personale – „un mecanism complex, care asigură funcționarea eficientă a persoanei în orice activitate” [5, p. 231] - pentru a-și soluționa problemele legate de cariera profesională. Distingem 2 tipuri de resurse care se influențează reciproc [ibidem, p. 231-232]: *resursele interne* care formează totalitatea însușirilor stabile: înnăscute cu care individul este dotat de la naștere (aptitudini, temperament etc.) și achiziționate pe care individul le dobândește și le dezvoltă pe parcursul vieții (trăsături de caracter, interese, motivații, valori, abilități etc.) și *resursele externe* care formează totalitatea elementelor puse la dispoziția individului de mediul înconjurător (obiecte, fenomene și elemente ale naturii) și mediul social/relații (oameni, comunicare, activități și evenimente). În acest articol ne-am propus să analizăm unul dintre resursele personale interne – motivația.

S. Sorochin și L. Sava (2015) menționează că termenul de *motivație* este utilizat pentru a desemna ansamblul mecanismelor care determină declanșarea și orientarea unui comportament, direcționarea către un scop ori respingerea sau fuga și intensitatea mobilizării energetice. Din păcate mobilizarea energetică nu este atinsă de toți oamenii, din această cauză multe scopuri nu sunt realizate. Motivația este motorul acțiunilor umane, afirmă în continuare S. Sorochin și L. Sava. Iar O. Paladi și O. Cauș-Avram (2013), adaugă că motivația este rațiunea de a face ceva, ansamblul factorilor interni, care determină oamenii să se comporte într-un anumit fel.

Literatura de specialitate propune un șir de definiții pentru termenul motivație. În opinia lui L. Stolearenko (2000), *motivația* este un sistem complex, multistratificat și eterogen de motivatori, inclusiv nevoi, motive, interese, idealuri, aspirații, atitudini, emoții, norme, valori etc. Conform altei definiții *motivația* este un sistem de motive – lucruri „care determină o persoană să acționeze” [12, p. 85]. Freud, Lorenz, Hull consideră că *motivația* este stimulare și descărcare de energie, behavioriștii o văd ca reacție învățată asociată unui stimul, iar Brown afirmă că *motivația* este factor psihologic care influențează comportamentul [apud 4, p. 163]. În opinia lui P. Golu *motivația* este un „model subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei” [ibidem, p. 164]. I. Jude I. [- 311 -] consideră că *motivația* este o structură psihică funcțională strict legată de activitate, acțiune și comportament, care „desemnează atât aspectul dinamic și direcțional al comportamentului – cât și pe cel cognitiv, valoric și normativ-responsabil” [ibidem, p. 164], iar educația este „cea care dinamizează natura motivației: a trebuințelor, motivelor, intereselor, aspirațiilor și idealurilor, a gradului de conștientizare și subiectivizare” [ibidem, p. 164]. A. Roșca [apud 11] definește motivația ca totalitatea mobilurilor interne sau externe ale conduitei sau activității, înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte, iar N. Bucun (2013) descrie motivația ca un ansamblu de factori care declanșează activitatea omului, o orientează către anumite scopuri și o susține energetic, cuprinzând totalitatea elementelor stimulative interne ale trebuințelor, impulsurilor fiziologice și a formațiunilor mai complexe dobândite în cursul vieții ca trebuințe secundare, interese, aspirații, convingeri, ideal și concepție despre lume și viață. În opinia T. Țurcan [14] motivația poate fi analizată din 2 perspective: ca sistem de factori care determină comportamentul (trebuințe, intenții, scopuri, interese) și ca o caracteristică a procesului ce menține comportamentul activ la un anumit model. Motivația îndeplinește un șir de funcții [ibidem]: stimulează activitatea umană, dă sens și valoare faptelor, determină nivelul decurgerii funcțiilor psihice, energizează, determină performanțele și sistemul de calități a caracterului, relațiile sociale și climatul psihologic, stabilește gradul de oboseală și determină gradul de satisfacție de pe urma activităților realizate. De asemenea motivația are și așa funcții ca [3, p. 18]: de activare internă, difuzare și semnalare a dezechilibrului psihologic sau fiziologic, de mobil al acțiunii care o justifică și de sutoreglare a conduitei. Datorită motivației se realizează echilibrul persoană – mediu, sunt selectate scopurile și justificate acțiunile umane.

Motivația poate fi analizată din perspectiva a 4 criterii [2, p. 1867]: criteriul conținutului psihologic al motivelor – motivele iau întotdeauna forma unor variabile psihice prin interese, sentimente, aspirații și convingeri și vizează veriga esențială a fenomenului emoțional aplicând caracterul reflectoriu și mediator al motivației (motive cognitive, de interes, de ambiție, de teamă); criteriul valoric grupează motivele pornind de la valoarea socio-morală a scopurilor

urmărite și caracterul adaptativ al motivelor (motive sociale și motive individuale, motive pozitive și motive negative); criteriul aspectului temporal al motivelor cuprinde situațiile din spațiul prezent și situațiile viitoare (motive momentane/apropiate și motive de perspectivă); criteriul trebuințelor cuprinde categoriile de trebuințe definite de A. Maslow (Fig. 1).

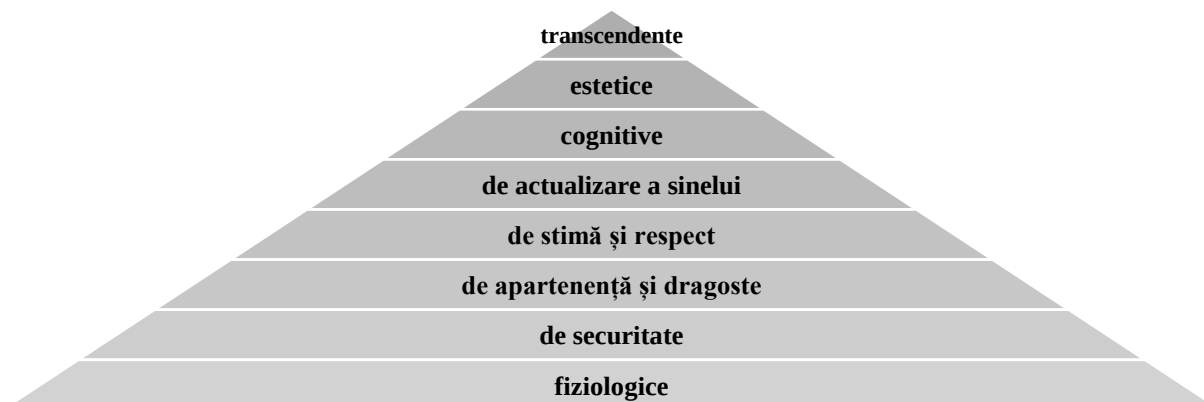


Fig. 1. Piramida trebuințelor lui Maslow

În opinia lui A. Maslow A. [7] orice stare a organismului este și o stare motivațională. Conform teoriei motivației, elaborate de Maslow, ființa umană este preocupată de satisfacerea unor trebuințe care pot fi ierarhizate (Fig. 1). Trebuințele modelează comportamentul uman. Trebuințele de la nivelurile inferioare pot bloca trebuințele de la nivelurile de mai sus al piramidei, când organismul trece prin situații de criză (de exemplu, stare cronică de sete sau foame). Trebuința dominantă poate schimba ideile și planurile cu privire asupra viitorului. Doar prin satisfacerea unei trebuințe, persoana poate trece la un alt nivel de trebuințe. Totuși comportamentul „*poate fi un canal prin care trec diverse impulsuri*” [ibidem, p. 117], deoarece poate fi determinat de în același moment chiar și de toate trebuințele, altfel spus au motivație multiplă. Totodată trebuințele pot fi în același timp parțial satisfăcute și parțial nesatisfăcute. Trebuințele funcționează dinamic: trebuințele cu forță mai mică apar după gratificarea trebuințelor cu forță mai mare. Satisfacerea relativă a trebuințelor „*le camuflează și permite unui set de valori superioare să apară la suprafață, să domine și să organizeze personalitatea, astfel încât individul să fie obsedat*” [ibidem, p. 123] de altceva decât foamea, de exemplu. Este adevărat că trebuințele de la nivelurile superioare pot apărea și „*după o perioadă de frustrare sau suprimare voluntară ori forțată a trebuințelor primare inferioare și ale gratificărilor acestora*” [ibidem, p. 124].

Pe lângă necesitatea de a-și satisface trebuințele ființa umană este caracterizată de dorințe. Satisfacerea unei dorințe duce la generarea unei alte dorințe. Orice persoană mereu dorește ceva, chiar dacă neagă acest lucru, iar apariția unei dorințe presupune că alte dorințe au fost satisfăcute. Apariția unei dorințe, „*acțiunile pe care le determină și satisfacția ce decurge din atingerea țintei [...] ne oferă doar un singur element, izolat și artificial, al complexului unității motivaționale*” [ibidem, p. 77], iar apariția dorințelor depinde de satisfacerea/nesatisfacerea altor motivații. Maslow subliniază că o persoană este satisfăcută în mod relativ, iar dorințele se ordonează „*de la sine de la sine într-un fel de ierarhie a dominației*” [ibidem, p. 78].

Analizând literatura de specialitate I. Jude [- 311 -] prin arborele motivațional a prezentat un model de modalități și structuri ale motivației (Fig. 2).

B. Smith (2010) consideră că cei mai importanți factori de motivare sunt: liniștea sufletească, recunoașterea, fericirea, aprobarea, dragostea, controlul deținut asupra vieții și satisfacția [12, p. 85], elementul necesar pentru motivația personală este autodisciplina [ibidem, p. 103], iar cei mai importanți factori care pot ajuta o persoană să obțină și să păstreze motivația personală de a acționa sunt: dorința, credința, convingerea, dragostea de oameni, entuziasmul și perseverența [ibidem, p. 86]. S. Fowler este de părere că „*motivația este deprindere*” [apud 10, p. 170] care poate fi învățată, iar cunoașterea propriului model motivațional și dezvoltarea deprinderilor motivaționale previne eșecul. *Modelul Spectrului motivațional*, creat de S. Fowler, include 6 motivații [apud 10, p. 170-171]: motivare dezinteresată, motivare externă, motivare impusă, motivare aliniată, motivare integrată și motivare inerentă. Există câțiva pași în învățare motivației [10, p. 173]: conștientizarea faptului că există multe motivații; acceptarea faptului că având dorință poți migra de la o motivație la alta, clarificarea propriului sistem de valori și formularea unui scop nobil; formarea unui obicei nou. Deși motivația poate fi extrinsecă, motivația pe termen lung depinde doar de persoana însăși, totuși, B. Smith consideră că dacă persoana dorește să-și atingă scopurile este important să se înconjoare de oameni motivați, iar motivația redusă sau lipsă poate fi recuperată prin asumarea responsabilității pentru ceea ce se întâmplă în viața persoanei [12, p. 103].

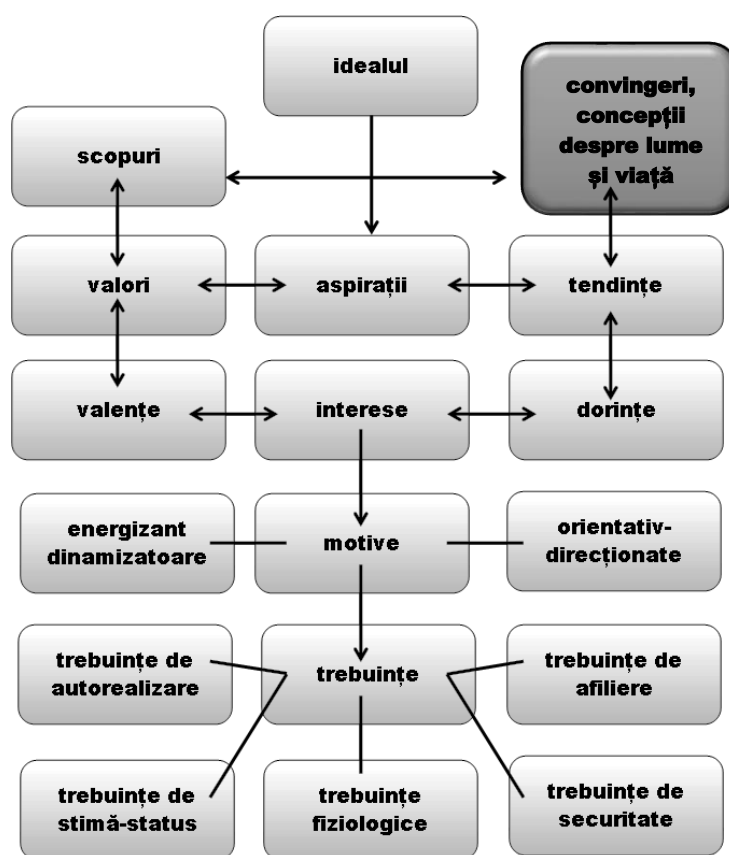


Fig. 2. Arborele motivațional [- 311 -, p. 167]

Motivația poate fi analizată și din perspectiva profesională. În opinia lui C. Pinder [apud 7], motivația muncii conține un set de forțe energizante care susțin comportamentele specifice muncii, în sensul de a le iniția și determina, forma, direcția, intensitatea și durata. În opinia A. Roe [apud 1, p. 39] motivațiile alegerii profesiei sunt influențați de anumite condiții și factori

din cadrul ambianței în care a crescut și s-a dezvoltat individul (de exemplu, atitudinile părinților față de muncă, condițiile de viață, socio-economice și culturale ale familiei, tipul, calitatea și durata educației și formării profesionale, influențele grupului de cunoștințe și prieteni, evenimentele neprăvăzute din viață, șansa etc.). Golovahi E. [4] distinge 3 tipuri de motivații:

- *motivația profesională* indică importanța autorealizării profesionale pentru persoană: alegerea profesiei și căilor de obținere a ei, creșterea profesională și cariera;

- *motivația extraprofesională* indică ca importante pentru persoană familia, sănătatea, dezvoltarea personală, care nu sunt asociate cu activitatea profesională.

- *motivația contradictorie* indică că persoana la moment este indecisă și nu poate stabili ce este mai important la moment pentru ea - autodeterminarea profesională sau alte probleme.

Pornind de la această clasificare E. Golovahi [4], a elaborat tehnica „Determinarea motivației” care permite evaluarea tipului motivației în dependență de importanța autorealizării profesionale. Această tehnică a fost utilizată în cadrul cercetării experimentale efectuate în anul 2023 în cadrul căreia au participat 285 de persoane cu vârsta între 15 – 20 de ani dintre care 146 persoane cu dezvoltare tipică și 139 persoane cu dizabilități. Din Fig. 3 observăm diferențe semnificative ale motivației persoanelor cu dizabilități în raport cu persoanele tipice la 2 tipuri de motivație: profesională și contradictorie. 55% dintre persoanele tipice au dezvoltată motivația profesională și este de 2 ori mai mare decât la persoanele cu dizabilități, dintre care doar 27% au dezvoltată maturitatea profesională. Pentru ei este importantă autorealizarea profesională inițial prin alegerea profesiei și ulterior prin creștere profesională. Motivația contradictorie este prezentă la 66% dintre persoanele cu dizabilități și este de 2 mai mare în raport cu persoanele tipice, în rândul cărora doar 34% prezintă motivație contradictorie. Presupunem că dizabilitatea ar putea fi cauza indeciziei cu privire la autodeterminarea profesională. Doar 11% dintre persoanele tipice și 7% dintre persoanele cu dizabilități au dezvoltată motivația extraprofesională, altfel spus aceștia nu-și asociază viața cu activitatea profesională.

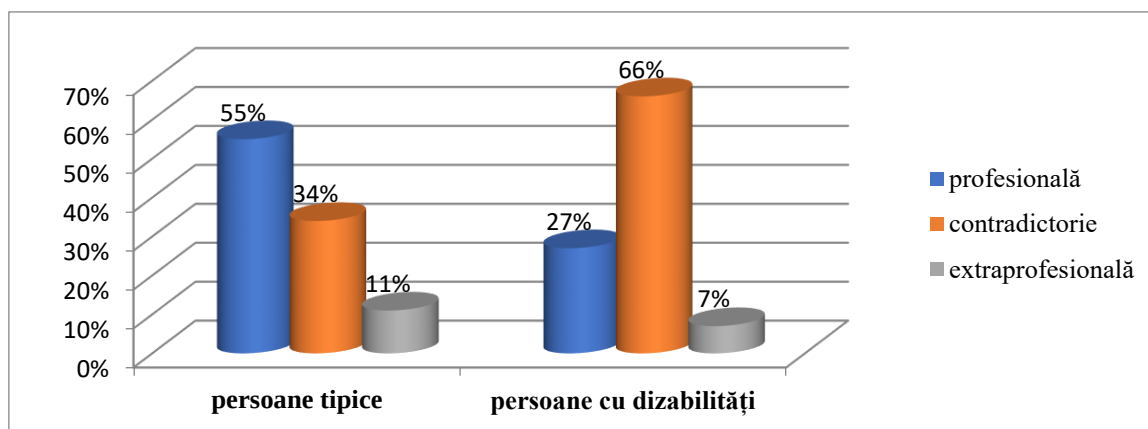


Fig. 3. Rezultatele cercetării motivației

Analiza literaturii de specialitate și realizarea cercetării experimentale a motivației ne-a condus la formularea următoarelor concluzii privind studiu comparativ al motivației în orientarea profesională:

- Motivația este ansamblul trebuințelor, motivelor, intereselor, aspirațiilor, atitudinilor, valorilor etc. care determină comportamentul uman în viața personală dar și în activitatea profesională.

- Motivația este influențată de anumite condiții și factori din cadrul ambianței în care a crescut și s-a dezvoltat individul.

- Întâlnim cele 3 tipuri de motivație: profesională, contradictorie și extraprofesională atât în rândurile persoanelor tipice, cât și a celor cu dizabilități.

- A cincina parte din persoanele care au participat la cercetare nu își asociază viața cu activitatea profesională.

- Pentru persoanele tipice este caracteristică prezența motivației profesionale, iar pentru persoanele cu dizabilități este specifică motivația contradictorie, cauza indeciziei cu privire la autodeterminarea profesională ar putea fi prezența dizabilității.

Cercetarea resurselor personale face parte din cercetarea impactului resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități ce va finaliza cu elaborarea unui model psihologic de valorificare a resurselor personale la persoanele cu dizabilități, model, care în opinia noastră, va înlesni incluziunea cu succes a persoanelor cu deficiențe de vedere în câmpul muncii.

Bibliografie

1. BARBAROȘ T. „Eu îmi aleg viitorul”: De la teorii și modele, la practici în consilierea pentru orientare școlară și profesională. București: Pro Universitaria, 2023. 148 p. ISBN 978-606-26-1723-3
2. BUCUN N. Motivația pentru succes la adolescenți. În: Simpozion Național cu participare internațională Kreatikon „Creativitate. Formare. Performanță.” Ediția a X-a. Iași: Editura PIM, 2013. p. 66-70.
3. GARCIU A. Dinamica formării motivației cognitive la elevii din ciclul gimnazial și liceal. În: Psihologie. 2007, nr. 1, p. 18-22. ISSN 1857-2502.
4. GOLOVEI L. 29 ore pentru cariera mea. Ghid metodologic pentru psihologii școlari și diriginți. Chișinău: Sofart-Studio, 2018. 228 p. ISBN 978-9975-3181-4-3.
5. GOLOVEI L. Studiarea resurselor personale în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități. În: „Probleme actuale ale științelor umanistice”, conferință științifică anuală Chișinău: [S. n.], 2023 (CEP UPSC), p. 231-235.
6. JUDE I. Psihologie școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 364 p. ISBN 973-30-2175-X
7. MASLOW, A. H. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3
8. MAXINAȘ A.-O., SOPONARU C., DÎRȚU C. Orientarea spre carieră a adolescenților. În: Implicare și responsabilitate în activitatea de consiliere psihologică și educațională. Conferința Națională cu participare internațională „Consilierea școlară între provocări și paradigme”, ediția a IV-a, Coord. DRAGU, A. Constanța: Editura CRIZON, 2012. p. 378-389. ISBN 978-973-1909-96-7.
9. NEGOVAN V. Psihologia carierei. București, METEOR PRESS, 2021. 285 p. ISBN 978-973-728-817-2
10. OPREA M. Dream management. Fișa postului pentru cei care aleg să fie managerii propriilor vieți. București: Cartex, 2019. 246 p. ISBN 978-606-8893-51-8
11. PALADI O., CAUȘ-AVRAM O. Relația dintre inteligența emoțională și motivația pentru succes la preadolescenți. În: Psihologie. 2013, nr. 2, p. 14-20. ISSN 1857-2502.
12. SMITH TH. B. Totul depinde de tine!: cum să-ți dezvolt o atitudine de învingător și să devii lider. București: Amaltea, 2010. 223 p. ISBN 978-973-162-069-5
13. SOROCHIN S., SAVA L. Motivarea elevilor în dezvoltarea creativității. În: Coord. Naghibeda-Tverdohleb, T., Cujbă, V., Ștefăneț, D. ș.a. Integrarea socio-economică și profesională a tinerilor – finalitate a demersului educațional actual, conferința științifico-practică cu participare internațională. Chișinău: Tipografia Sirius, 2015. p. 242-249. ISBN 978-9975-57-789-0
14. ȚURCAN T. Psihologie managerială. Chișinău: Epigraf, 2004. 208 p. ISBN 9975-924-39-5
15. СТОЛЯРЕНКО Л. Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с. ISBN 5-222-02731-7

IMPACTUL STRESULUI ASUPRA TULBURĂRILOR AFECTIVE (DEPRESIE ȘI ANXIETATE) LA ADULTUL ACTIV

THE IMPACT OF STRESS ON AFFECTIVE DISORDERS (DEPRESSION AND ANXIETY) IN ACTIVE ADULTS

Gorea Victor Toriani Gabriel

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-4031-7867>

Gorea Victor Toriani Gabriel

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-4031-7867>

CZU: 159.942.5

Adnotare

Stresul cronic poate alimenta anxietatea și depresia, iar acestea, la rândul lor, pot agrava nivelurile de stres, creând un cerc vicios. Gestionarea eficientă a stresului este esențială pentru adulții activi. Practicarea tehnicilor de relaxare, precum și prioritizarea echilibrului între muncă, familie și viața personală, pot ajuta la reducerea stresului și îmbunătățirea sănătății mentale și emoționale. Gestionarea stresului și a tulburărilor afective asociate reprezintă un angajament pe termen lung față de auto-îngrijire și sănătate mentală. Prin conștientizare și acțiune, adulții activi pot crea fundația pentru o viață mai fericită, mai sănătoasă și mai echilibrată.

Cuvinte-cheie: stres, depresie, anxietate, adult activ, impact, gestionare, tratament.

Annotation

Chronic stress can fuel anxiety and depression, which in turn can exacerbate stress levels, creating a vicious cycle. Effective stress management is essential for active adults. Practicing relaxation techniques, as well as prioritizing balance between work, family and personal life, can help reduce stress and improve mental and emotional health. Managing stress and related affective disorders is a long-term commitment to self-care and mental health. Through awareness and action, active adults can create the foundation for a happier, healthier and more balanced life.

Keywords: stress, depression, anxiety, active adult, impact, management, treatment.

Viața adultului activ este o combinație complexă de responsabilități, aspirații personale și profesionale, și căutarea unui echilibru între toate acestea. De la cariere solicitante la îngrijirea familiilor și menținerea unor relații sociale, adulții activi se confruntă adesea cu numeroase provocări și presiuni în fiecare zi. Cu toate acestea, această etapă a vieții poate fi, de asemenea, extrem de satisfăcătoare și plină de oportunități de creștere personală și profesională. Una dintre cele mai mari provocări ale vieții adulte active este gestionarea timpului și a stresului. Cu atât de multe responsabilități și cerințe care le cer atenția, adulții activi trebuie să își prioritizeze activitățile și să găsească modalități eficiente de a-și gestiona timpul pentru a evita epuizarea și suprasolicitarea. De asemenea, este important să adopte strategii eficiente de gestionare a stresului, cum ar fi meditația, exercițiile fizice sau practicarea tehnicilor de respirație profundă, pentru a menține echilibrul emoțional și sănătatea mentală. Viața adultului activ este una plină de provocări și oportunități, iar modul în care gestionăm aceste aspecte poate avea un impact semnificativ asupra sănătății și fericirii noastre. Prin prioritizarea

bunăstării noastre fizice, mentale și emoționale, și prin adoptarea unor strategii eficiente de gestionare a responsabilităților și stresului, putem crea o viață plină de satisfacții și împliniri în fiecare zi.

Depresia și anxietatea sunt două tulburări afective comune care pot afecta pe oricine, indiferent de vârstă sau statut social. Depresia se caracterizează prin sentimente de tristețe persistentă, lipsa plăcerii în activități obișnuite, pierderea interesului pentru viață și o stare generală de disfuncție emoțională și comportamentală. Pe de altă parte, anxietatea se manifestă prin preocupări excesive, neliniște, frică și tensiune constantă, care pot fi atât fizice, cât și psihologice.

Depresia este o afecțiune mentală comună și debilitantă care poate afecta pe oricine, indiferent de vârstă sau statut social. Însă, pentru adulții activi, care se confruntă cu o serie de responsabilități și presiuni în viața lor cotidiană, depresia poate avea un impact semnificativ asupra calității vieții și a capacității lor de a funcționa eficient în diverse domenii ale vieții. Depresia este mult mai mult decât o tristețe pasageră sau o stare de "a fi jos". Este o tulburare medicală serioasă, care poate afecta gândurile, emoțiile și comportamentele unei persoane. La adulții activi, depresia se poate manifesta sub diverse forme, inclusive sentimente persistente de tristețe sau disperare, pierderea plăcerii în activități obișnuite, fatigabilitate și lipsă de energie, dificultăți de concentrare și luare a deciziilor, modificări ale greutății corporale și ale poftei de mâncare, tulburări de somn, inclusiv insomnie sau hipersomnie.

Depresia poate fi cauzată de o combinație complexă de factori biologici, genetici, psihologici și sociali. În cazul adulților activi, factorii de risc care pot contribui la dezvoltarea depresiei include stresul cronic legat de locul de muncă sau de responsabilitățile familiale, îngrijorările legate de performanță și de realizările profesionale, tulburările relaționale sau pierderile personale, cum ar fi divorțul sau decesul unei persoane dragi, lipsa de sprijin social sau izolarea social, tulburările de sănătate fizică sau alte afecțiuni medicale

Gestionarea depresiei la adulții activi implică o abordare holistică care poate include terapie psihologică, tratament medicamentos și schimbări în stilul de viață. În plus, adulții activi pot beneficia de crearea unui plan de auto-îngrijire care să includă exerciții fizice regulate, alimentație sănătoasă și suficient somn, practicarea tehnicilor de gestionare a stresului, cum ar fi meditația sau respirația profundă, stabilirea unor obiective realiste și gestionarea timpului și a responsabilităților pentru a reduce sentimentele de copleșire și eșec, căutarea de sprijin din partea familiei, prietenilor sau a unui profesionist în domeniul sănătății mintale

În concluzie, pot aprecia faptul ca depresia la adulții activi poate fi o afecțiune mentală dificilă și debilitantă, dar este important să înțelegem că există speranță și ajutor disponibil. Prin identificarea și gestionarea eficientă a simptomelor depresiei și prin adoptarea unui plan de tratament adecvat, adulții activi pot îmbunătăți semnificativ calitatea vieții lor și pot recâștiga controlul asupra sănătății lor mintale. Este esențial să se încurajeze deschiderea și comunicarea despre depresie și să se ofere sprijin și îndrumare celor care se confruntă cu această afecțiune.

Anxietatea este o tulburare mentală comună și adesea debilitantă care poate afecta orice adult activ în diverse domenii ale vieții lor. Într-o lume în continuă schimbare și cu cerințe crescânde, adulții activi se confruntă adesea cu presiuni și provocări care pot genera niveluri ridicate de anxietate. În acest context, înțelegerea și gestionarea eficientă a anxietății devin esențiale pentru menținerea unei stări de sănătate mintală și emoțională optime. Anxietatea este mult mai mult decât un sentiment obișnuit de neliniște sau îngrijorare. Este o tulburare mentală

care poate provoca simptome precum neliniște persistentă sau teamă excesivă cu privire la evenimente viitoare sau situații sociale, manifestări fizice, cum ar fi palpitații, transpirații, tremurături sau dificultăți de respirație, dificultăți de concentrare și insomnia, evitarea situațiilor care provoacă anxietate.

Anxietatea poate fi declanșată de o varietate de factori, inclusiv predispoziția genetică, stresul cronic și evenimentele traumatice din trecut. Pentru adulții activi, factorii de risc specifici pot include presiunea și cerințele legate de locul de muncă, cum ar fi termenele limită strânse sau responsabilitățile mari, problemele legate de viața personală, cum ar fi problemele financiare, problemele relaționale sau dificultățile în menținerea echilibrului între viața profesională și cea personală, incertitudinea și neliniștea cu privire la viitor și la atingerea obiectivelor personale și profesionale.

Gestionarea anxietății la adulții activi implică o abordare integrată care poate include terapia cognitiv-comportamentală (tcc), care îi învață pe adulți să recunoască și să schimbe gândurile și comportamentele negative asociate cu anxietatea, exercițiile fizice regulate, care au demonstrat că reduc nivelurile de anxietate și îmbunătățesc starea de spirit, tehnicile de relaxare, cum ar fi meditația, yoga sau respirația profundă, care pot ajuta la reducerea stresului și a tensiunii, gestionarea stilului de viață, inclusiv menținerea unui program de somn regulat, alimentația sănătoasă și evitarea consumului excesiv de alcool și substanțe toxice.

Anxietatea poate fi o experiență dificilă și copleșitoare pentru adulții activi, dar este important să înțelegem că există soluții și tratamente disponibile pentru a gestiona și a depăși această tulburare mentală. Prin identificarea factorilor declanșatori și prin adoptarea unor strategii eficiente de gestionare a anxietății, adulții activi pot învăța să trăiască o viață mai echilibrată și mai fericită, în ciuda provocărilor cotidiene. Este crucial să se creeze un mediu de sprijin și să se încurajeze deschiderea și comunicarea despre anxietate, pentru a încuraja căutarea de ajutor și a promova sănătatea mentală și emoțională în rândul adulților activi.

Stresul este o parte inevitabilă a vieții pentru mulți adulți activi, care se confruntă cu diverse responsabilități și presiuni în fiecare zi. De la cerințele locului de muncă la îngrijirea familiilor și menținerea relațiilor sociale, adulții activi sunt expuși la o varietate de factori stresanți care pot afecta sănătatea lor fizică și mentală. Stresul poate fi definit ca răspunsul fiziologic și psihologic al organismului la cerințele și presiunile mediului înconjurător. Pentru adulții activi, aceste cerințe pot include termene limită strânse la locul de muncă, gestionarea responsabilităților familiale și financiare, precum și alte provocări personale și profesionale. Atunci când aceste cerințe depășesc capacitatea noastră de adaptare, pot apărea simptomele stresului, cum ar fi anxietatea, iritabilitatea, oboseala și tensiunea musculară.

Stresul cronic poate fi un factor declanșator major pentru dezvoltarea sau exacerbară tulburărilor afective precum depresia și anxietatea. Cercetările arată că, atunci când suntem expuși la niveluri ridicate de stres pe o perioadă îndelungată, sistemul nostru nervos suferă modificări care pot afecta echilibrul chimic al creierului. Aceste modificări pot influența negativ reglarea emoțiilor și reacțiile noastre la stimuli externi, crescând susceptibilitatea la depresie și anxietate.

Stresul cronic poate să conducă la o scădere a capacității de adaptare a individului, făcându-l mai vulnerabil la manifestările depresiei și anxietății. De asemenea, stresul poate afecta calitatea somnului, alimentația și comportamentele de auto-îngrijire, toate acestea fiind factori care contribuie la apariția și intensificarea tulburărilor afective.

Pentru a preveni sau gestiona tulburările afective asociate cu stresul, este important să adoptăm strategii eficiente de gestionare a acestuia. Acestea pot include practicarea tehnicii de relaxare, cum ar fi meditația, respirația profundă sau yoga, pentru a reduce nivelul de stres și a promova starea de bine emoțional, exercițiile fizice regulate, care au demonstrat că pot reduce simptomele de anxietate și depresie, prin eliberarea endorfinelor și îmbunătățirea stării generale de sănătate mentală și fizică, stabilirea unor limite clare și gestionarea echilibrată a timpului și responsabilităților pentru a evita suprasolicitarea și epuizarea, căutarea suportului social și a consilierii profesionale atunci când este nevoie, pentru a discuta despre emoții și stresori și pentru a primi sprijin și îndrumare în gestionarea acestora.

Stresul este un aspect inevitabil al vieții, dar modul în care răspundem la el poate face diferența în sănătatea noastră mentală. Înțelegerea impactului său asupra tulburărilor afective, cum ar fi depresia și anxietatea, ne poate ajuta să adoptăm strategii eficiente de gestionare a stresului și să promovăm un stil de viață echilibrat și sănătos, în care sănătatea mentală să primeze întotdeauna.

Stresul este o realitate constantă în viața adulților activi, iar impactul său asupra sănătății mentale, în special asupra tulburărilor afective precum depresia și anxietatea, este din ce în ce mai evident și preocupant. În societatea modernă, presiunea din diverse domenii ale vieții, cum ar fi locul de muncă, relațiile interpersonale sau responsabilitățile financiare, poate provoca niveluri semnificative de stres care, dacă nu sunt gestionate corespunzător, pot duce la consecințe serioase asupra sănătății mintale.

În concluzie, stresul are un impact semnificativ asupra tulburărilor afective, cum ar fi depresia și anxietatea, la adulții activi. Presiunile și provocările cotidiene ale vieții moderne pot amplifica simptomele acestor tulburări și pot crea un cerc vicios în care stresul alimentează anxietatea și depresia, iar acestea, la rândul lor, agravează nivelurile de stres.

Este crucial ca adulții activi să recunoască importanța gestionării eficiente a stresului și să adopte strategii sănătoase de adaptare. Prin practicarea tehnicilor de relaxare, cum ar fi meditația și respirația profundă, și prin cultivarea unui echilibru între muncă, familie și viața personală, adulții activi pot reduce nivelurile de stres și pot îmbunătăți starea lor de sănătate mentală și emoțională.

De asemenea, sprijinul social și căutarea de ajutor profesional sunt aspecte esențiale în gestionarea tulburărilor afective asociate cu stresul. Vorbitul cu prietenii, familia sau un terapeut poate oferi un cadru de sprijin și înțelegere, ajutând adulții activi să facă față mai bine provocărilor lor și să își îmbunătățească calitatea vieții.

În cele din urmă, este important să recunoaștem că gestionarea stresului și a tulburărilor afective nu este un proces simplu sau rapid. Este un angajament pe termen lung față de auto-îngrijire și de cultivare a unui stil de viață echilibrat și sănătos. Prin conștientizarea și acțiunea în acest sens, adulții activi pot crea fundația pentru o viață mai fericită, mai sănătoasă și mai împlinită.

Bibliografie

1. KESSLER, R.C., & WANG, P.S. (Eds.). (2009). The epidemiology of depression. Springer Science & Business Media.
2. BARLOW, D.H. (2014). Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual. Guilford Publications.
3. GREENBERGER, D., & PADESKY, C.A. (2015). Mind over mood: Change how you feel by changing the way you think. Guilford Publications.
4. BECK, A.T., & ALFORD, B.A. (2009). Depression: Causes and treatment. University of Pennsylvania Press.
5. KESSLER, R.C., PETUKHOVA, M., SAMPSON, N.A., ZASLAVSKY, A.M., & WITTCHEN, H.U. (2012). Twelve-month and lifetime prevalence and lifetime morbid risk of anxiety and mood disorders in the United States. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 21(3), 169-184.
6. HOFMANN, S.G., ASNAANI, A., VONK, I.J., SAWYER, A.T., & FANG, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427-440.
7. CRASKE, M.G., STEIN, M.B., ELEY, T.C., MILAD, M.R., HOLMES, A., RAPEE, R.M., ... & WITTCHEN, H.U. (2017). Anxiety disorders. *Nature Reviews Disease Primers*, 3(1), 17024.
8. Anxiety and Depression Association of America (ADAA). Disponibil la: <https://adaa.org/>.
9. National Institute of Mental Health (NIMH). Disponibil la: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression/index.shtml>.
10. Beyond Blue. Disponibil la: <https://www.beyondblue.org.au/>.
11. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
12. World Health Organization. (2017). Depression and other common mental disorders: Global health estimates. World Health Organization.
13. SAPOLSKY, R.M. (2004). Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping. Holt Paperbacks.
14. American Institute of Stress. Disponibil la: <https://www.stress.org/>

REZILIENȚA LA TINERI: CARACTERISTICI ȘI FACTORI IMPLICAȚI

RESILIENCE IN YOUTH: CHARACTERISTICS AND FACTORS INVOLVED

Grachila-Gheras Elena

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-7090-5191>

Grachila-Gheras Elena

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-7090-5191>

CZU: 159.942

Adnotare

Articolul vizează reziliența la tineri, diferențierea acestora de alți indivizi, de altfel și caracteristicile tânărului rezilient și factorii implicați în menținerea, dezvoltarea și îmbunătățirea rezilienței. Definiția și desfășurarea modelului 7C ai rezilienței într-o componentă mai largă și detaliată. Totodată și alți factori implicați care urmăresc să caracterizeze reziliența la tineri, precum: sustenabilitate socială, inteligența emoțională, răbdarea, rezistența și perseverența. Conținutul articolului scoate în evidență capacitățile tânărului rezilient de a face față situațiilor potrivnice, rezolvarea problemelor, menținerea echilibrului într-o situație de stres și revenirea la viața obișnuită.

Cuvinte-cheie: reziliență, inteligență emoțională, control, contribuție, sustenabilitate socială, adaptabilitate.

Annotation

The article focuses on resilience in young people, their differentiation from other individuals, moreover, the characteristics of resilient young people and the factors involved in maintaining, developing and improving resilience. Defining and deploying the 7C model of resilience into a broader and more detailed component. At the same time, other factors are involved that aim to characterize resilience in young people, such as: social sustainability, emotional intelligence, patience, resistance and perseverance. The content of the article highlights the resilient young person's abilities to deal with adverse situations, solve problems, maintain balance in a stressful situation, and return to normal life.

Keywords: resilience, emotional intelligence, control, contribution, social sustainability, adaptability.

Cuvântul „reziliență” provine din verbul latin *resilire*, care înseamnă „a reveni”. Este modul prin care ne împuternicim să percepem adversitățile ca fiind temporare și să continuăm să evoluăm, să ne dezvoltăm, să creștem prin durere și suferințe [21, p.1].

Ca și definiție, reziliența a trezit interes în mai multe domenii, dar în psihologie, termenul de reziliență a început să fie utilizat în 1939-1945, când psihologul E. Werner a realizat un studiu pe copii din medii socio-economice scăzute, copii crescuți în familii unde părinții sufereau de boli mintale sau alcoolism. S-a demonstrat că copiii care cresc în situații dificile mai des, devin tineri rezilienți, folosind procese mintale și comportamente pentru a se proteja de emoțiile negative și de factorii de stres. Totodată, aceasta a definit-o ca variabilă care se schimbă în tip și care poate fi antrenată [12, p.6].

L.Nicoleanu, a prezentat reziliența ca o adaptare psihologică pozitivă în fața unui factor stresor semnificativ ce afectează dezvoltarea și chiar supraviețuirea [20, p.3].

Vârsta tinereții este cuprinsă între 20 și 35 ani și ar fi una din vârstele care este supusă unei presiuni mai mari din partea societății. În tinerețe reziliența este rezultatul unei combinații de context, inclusiv dintre comunitate și familie. Participarea tânărului la construirea unei

comunități semnificative, reprezintă o oportunitate pentru consolidarea rezilienței. Mediul în care crește și se dezvoltă tânărul, influențează capacitatea acestuia de a înțelege și de a adapta reziliența. Pe măsură ce tânărul își cultivă reziliența de timpuriu, se adaptează bine la adversitate, amenințări și provocări [13, p.11].

Importanța rezilienței la această vârstă, conturează tânărului un viitor bazat pe relații puternice, răbdare antrenată, rezistență și perseverență în rezolvarea problemelor, de altfel, îl formează ca personalitate cu o înaltă încredere în sine. În tinerețe și mai apoi, pe tot parcursul vieții, reziliența diferențiază indivizii după aptitudinile lor de a gestiona emoțiile în situații de stres. Tinerii rezilienți pot gestiona mai bine adversitatea. Aceștia înțeleg că emoțiile dificile și adversitatea sunt de scurtă durată și își pot valorifica forța interioară pentru a-și regla emoțiile și face față situației.

După K. Ginsburg, tânărul rezilient are punctele forte individuale identificate și poate ușor depăși provocările. Competența tinerilor rezilienți constă în posedarea abilităților necesare și se simt suficient de competenți pentru a face față situațiilor stresante. Aceștia își controlează deciziile și acțiunile și au mai multe șanse să revină după greutăți la viața obișnuită și pot să se bucure de un caracter puternic sau de un sentiment de valoare de sine și de încredere [9].

Caracteristicile tânărului rezilient cuprind 7 componente (7C). K. Ginsburg, medic psihiatru, a dezvoltat modelul 7C al rezilienței pentru a-i ajuta pe tineri să își dezvolte abilitățile necesare pentru a fi mai fericiți și a avea o sănătate mintală mai bună. Conform lui K. Ginsburg cei 7C ai rezilienței includ: competența, contribuția, conexiunea, caracterul, adaptarea, controlul și curiozitatea [18, p.71-75]. Componentele rezilienței sunt deosebit de valoroase pentru a-i ajuta pe tineri să înțeleagă valorile și alegerile pe care le fac atunci când i-au decizii. Legăturile strânse cu familia, prietenii, colegii și grupurile comunitare, după K. Ginsburg sporesc și mai mult reziliența tinerilor, favorizând securitatea și apartenența. Teoria celor 7C ale rezilienței, în conformitate cu K. Ginsburg tinde să fie realistă în privința dezvoltării tinerilor ca un produs al interacțiunilor între mai multe sisteme, precum și în diferențierea opiniilor conform căreia reziliența are la bază eliminarea problemelor printr-o manieră pozitivă [18, p.71-75].

K. Ginsburg are următoarea accepțiune pentru factorii rezilienței:

Factorul de competență: contribuie la manifestarea empatiei față de semenii, impulsionând acțiuni eficiente atât pentru siguranța proprie, cât și a celor din jur [5].

Factorul de control: cuprinde responsabilitatea de a lua decizii cheie, de a se implica în crearea îmbunătățirilor. Scopurile fiind stabilite prin consens și colaborare [4, p. 48-59].

Factorul de contribuție: capacitatea tânărului de a se împărtăși cu priceperile, capacitățile, cunoștințele personale și în comunitate. Acesta contribuie în mod pozitiv și folositor la dezvoltarea comunității din care face parte [3, p.88].

Factorul de conexiune: momentul de a rămâne conectat la viața reală atunci când ești cuprins de situații stresante, denotă o capacitate individuală specială care de cele mai multe ori se întâlnește foarte rar. Totodată, aici, se conturează bine nivelul încrederii în sine.

Factorul curiozității: acesta cuprinde interesul individului față de un moment, de o situație întâlnită. Întreaga cunoaștere se poate pune pe doi piloni fundamentali, anume criteriul supraviețuirii și curiozitate. Astfel, caracterizând foarte bine un tânăr rezilient [19].

Factorul cuprins de caracter: caracterul ar fi un susținător intens în fața stresului, încordării, situațiilor de viață nou apărute și crizelor. Un tânăr rezilient prezintă un caracter determinat, static și perseverent [14].

Factorul adaptabilității: capacitatea de adaptare este un avantaj competitiv durabil pentru fiecare individ care manifestă interes în această direcție. Charles Darwin spunea: „nu specia cea mai puternică sau cea mai inteligentă supraviețuiește. Ci aceea care se adaptează cel mai bine la schimbări” [6].

De menționat că pe lângă cei 7C ai rezilienței tânărul este înconjurat de o serie întreagă de caracteristici. De exemplu, după L.Yu.Sirotkin, sustenabilitatea socială, ar fi unul din factori, care se manifestă prin mecanismul „stimul-răspuns”. Stimul-răspuns ar fi: cuvintele, gesturile, acțiunile din partea tânărului la situațiile provocatoare. Dacă sustenabilitatea socială este la un nivel ridicat, atunci reacția este minimă, la situațiile stresante, dar dacă este scăzută, atunci reacția se poate transforma în una total negativă și dăunătoare. De asemenea, sustenabilitatea socială exprimă stările individuale ale tânărului: îi conferă direcție responsabilității, activitate și asigură autorealizare creativă și socială [17, p.33-45].

În continuare vom enumera o serie de factori care influențează nivelul de reziliență la tineri. Conform teoriei rezilienței, factorii cheie care joacă un rol în reziliență includ: abilități de comunicare, abilități de rezolvare a problemelor, sprijinul social, abilități de adaptare, sentimentul de control și reglarea emoțională. Alți factori care mai permit indivizilor să dezvolte reziliența sunt: o bună stimă de sine, modurile în care se implică sau privesc lumea, mecanismele și strategiile de coping pe care le utilizează, accesul la resurse de calitate, inclusiv la resurse sociale.

Un factor deosebit de important caracteristic tânărului rezilient, prezintă stabilitatea emoțională/psihologică. Aceasta stă la baza orientării și autodeterminării tânărului, ca o proprietate a unui subiect aflat într-o situație de adaptare permanentă în raport cu condițiile externe. Stabilitatea psihologică a tânărului, acționează ca o caracteristică individuală conștiinței și proprietăților sale personale [15, p.444].

Stabilitatea psihologică stă la baza integrității individului și a capacității de autoreglare, organizare a propriilor activități și a mediului pentru a-și menține bunăstarea psihologică și autorealizare [7, p.448].

Alți factori implicați care determină reziliența unui tânăr sunt: adaptabilitatea, echilibru, perspectivă, personalitate pozitivă. Totodată, factori de protecție care atenuează efectele negative ale situațiilor stresante includ sprijin extern, atributele personale, familia și comunitatea [11, p.9].

Reflecție conștientă, un factor al tânărului rezilient. După O.Bondarenco reflectarea conștientă asupra comportamentelor și proceselor de gândire negativă și modificarea acestora transmite tânărului o încredere în sine, un sprijin pe propria persoană. Totodată, reflectarea conștientă valorifică forța interioară și nivelul de adaptabilitate la diferite situații, ajutând tânărul să reducă nivelul de stres [1, p. 6].

Ajustarea cerințelor externe și interne caracterizează tânărul rezilient. Acesta se adaptează cu succes la experiențele dificile, îndură greutățile, se concentrează asupra prezentului și valorifică recuperarea după situațiile potrivnice [22].

Inteligența emoțională la tineri este un factor care îi diferențiază. Aceasta influențează pozitiv capacitatea lor de a influența negativul spre pozitiv. D. Goleman definește inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a recunoaște propriile sentimente și emoțiile celorlalți. Inteligența emoțională include abilități precum autoconștientizarea, autoreglementarea, motivația, empatia și abilitățile sociale [10, p.52]. De aceea, un tânăr rezilient presupune în primul rând conștientizare de sine, autodisciplină și empatie. Acesta își dă seama de felul în care își controlează impulsurile și sentimentele.

Recunoașterea nevoilor de sănătate mintală ale tinerilor este necesară pentru a asigura dezvoltarea comunității lor. Inteligența emoțională una din caracteristicile importante care intră în strânsă legătură cu reziliența. Aceasta este abilitatea de a înțelege, a folosi și gestiona propria emoție într-un mod pozitiv pentru a te elibera de stres, a rezolva probleme. Reziliența fiind capacitatea de a face față mental și emoțional într-o criză și de a reveni la normal [16, p.1].

Identificarea punctelor forte ale individului indică faptul că, un individ „rezistent” este rezistent la stres și mai puțin vulnerabil la factori nocivi, în pofida experiențelor de adversitate întâlnite [8, p.1-19].

L. Brento și S. Larson, susțin că reziliența întruchipează curaj tinerilor pentru dezvoltarea pozitivă a acestora prin manifestări de apartenență, stăpânire, independență și generozitate. Astfel, aceste caracteristici satisfac apoi nevoile de atașament, realizare, autonomie și altruism [2, p.194-200].

Un tânăr rezilient este capabil de a trăi în acord cu ființa lăuntrică proprie, prin stabilirea unui scop mai înalt al vieții, prin raportarea la valori nobile demne de urmat în scopul reducerii stresului, dezvoltării creativității, creșterii încrederii în sine, reducerii anxietății, creșterii relațiilor armonioase, stării de sănătate mai bună, creșterea empatiei și a compasiunii. Toate acestea reprezentând și caracterizând de altfel tânărul rezilient. Astfel, într-o lume în permanentă schimbare, rămâne necesar să ne dezvoltăm reziliența și capacitatea de conștientizare, ca mijloc de a rămâne sănătoși fizic și emoțional, atât noi, cât și toți cei cu care interacționăm.

Ca concluzii, putem menționa că reziliența este anumea acea rezistență pe care o prezintă un tânăr în situații potrivnice, în situații de stres și probleme întâlnite. Factorii celor 7C care condiționează reziliența: controlul, curiozitatea, caracterul, conexiunea, contribuția, competența și adaptabilitatea sau acele componente ale rezilienței: echilibru, perspectivă, inteligență emoțională, sustenabilitate socială, abilități de gestionare care sunt elemente de bază în viața unui tânăr care își dorește și reușește prin muncă, efort și luptă să se dezvolte puternic și armonios în pofida la toate greutățile vieții.

Bibliografie

1. BONDARENCO, O. *Particularitățile de reflecție și maturității la tineri*. Chișinău, 2021. 6p. C.Z.U.: 159.942/52(043.2).
2. BRENTRO, L., LARSON, S. *The resilience code: finding greatness in youth*. Vol.12.nr.4. 2004, 194 p. doi:10.1100/2004/390350.
3. CEARNEAVSCHI, V. *Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie*. 2017. 88 p. URI: <http://hdl.handle.net/123456778/2480>.
4. COOPER, H. *Adaptat după Cooper.*,2013. 48-59 p. ISBN 978-9975-75-968-7
5. DAMIAN-TIMOȘENCO, G. *Competența de reziliență climatică: atribuit esențial într-o lume a schimbărilor*, 2017. ISSN2345-1025.
6. EDISON, Thomas. *Adaptabilitatea:supraviețuiește și evoluează cel care se adaptează cel mai bine la schimbări*, 2020-04.04.
7. FREUD, Z. *Psihologia inconștientului*. 1989, 448 p. ISBN 978-973-70-7341-9.
8. GARMEZY, N. *Reflections and commentary on risk, resilience, and development in stress*. 1994. P 1-19p. DOI:10.1207/S15327884MCA0503-11.
9. GINSBURG's K. *7C's model of resilience. The Crunch*, 2002-12-14.
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*, 2001, 52p. ISBN 9789736695209.
11. HANA, A. *Reziliența*.2023. 6p. 2023-09-05.
12. HANA, A. *Reziliența*.2023. 9p. 2023-09-05.
13. HANA, A. *Reziliența*.2023. 11p. 2023-09-05.
14. HAMILTON, L. *Analiza caracterelor. Definiție și exemple*. 2023. ISBN 978-9975-62-552-4.
15. LOMOV, B.F. *Методологические и теоретические проблемы психологии*, 1984, 444p. ID:126454.
16. SEHRAWAT, A. SIMON, MS. *Emotional Intelligence and Resilience among Young Adults*. 2021. 1p. Doi:10.25215/0902.182.
17. SIROTKIN, L.Yu. *Sustenabilitatea socială ca factor în asigurarea siguranței individuale*. Societatea.Cultura. 2016, p. 33-45. Doi:10.5281/zenodo.3988906.
18. LUTHAR, S.S., Cichetti D. *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*. Nr.3. vol.71, 2000. 71-75p. doi:10.1111/1467-8624.00164.
19. Model of resilience. *Resilience en Action*. 2002.doi:10.1002/jclp.10020.
20. NICOLEANU, L. *10 modalități de dezvoltare a capacității tale de reziliență*,[online]. Chișinău,2015. 3p. Disponibil: <https://carte.psihologie.md/abordarea-rezilientei-in-prevenirea-problemelor-comportamentale-la-adolescenti/>.
21. TERZI-BARBAROSIE, D. *Reziliența emoțională: lux, moft sau necesitate*, p.1.CZU 159.942. doi:org/10.5291/zenodo.5800195.
22. anahana.com/mental-health/resilience. ,[online], 04.04.2024.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA ADOLESCENȚII 14-18 ANI

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS 14-18 YEARS OLD

Jitaru Cristina
Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0008-1256-3923>

Jitaru Cristina
Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0008-1256-3923>

CZU: 159.942

Adnotare

Inteligența emoțională ca concept a fost fortificată și adaptată după mai multe modele pe parcursul ultimului secol. În literatura de specialitate, IE este văzută ca o abilitate importantă pentru domeniile de activitate din viața unei persoane (familie, relații, lucru sau bussines ș.a.). E de observat faptul că, indiferent de model și autor, inteligența emoțională are o directivă- înțelegerea sinelui, a emoțiilor mele și gestionarea lor, spre exterior, spre emoțiile altora și relația mea cu aceștia. Mai mult sau mai puțin, etapele de dezvoltare a personalității la vârsta de adolescență conturează căutarea și identificarea sinelui și importanța stabilirii relațiilor cu cei din mediul înconjurător. De menționat este faptul că de la an la an generațiile de adolescenți trec prin procese atipice de schimbare comparativ cu cele precedente, rămânând valabile etapele schimbărilor fizice și psihice. Aceste schimbări atipice se referă la mediu, circumstanțe și viteza sporită de dezvoltare și evoluție prin care trece omanitatea în ultima perioadă. Asta aduce actualitate subiectului cercetat..

Cuvinte-cheie: adolescent, adolescență, inteligență emoțională.

Annotation

Emotional intelligence as a concept has been strengthened and adapted according to several models over the last century. In the specialized literature, EI is seen as an important skill for the areas of activity in a person's life (family, relationships, work or business, etc.). It is worth noting that, regardless of the model and author, emotional intelligence has a directive - the understanding of myself, my emotions and their management, outwardly, towards the emotions of others and my relationship with them. More or less, the stages of personality development in adolescence outline the search and identification of the self and the importance of establishing relationships with those in the environment. It should be noted that from year to year, the generations of teenagers go through an atypical process of change compared to the previous ones, while the stages of physical and mental changes remain valid. These atypical changes relate to the environment, circumstances, and increased speed of development and evolution that humanity undergoes in his last life. This brings actuality to the researched topic.

Keywords: teenager, adolescence, emotional intelligence.

Adolescența începe încă în pubertate. Ea este cuprinsă între 14 și 15 ani – 17 și 18 ani. Această etapă, foarte importantă din perspectiva dezvoltării personalității, întâmpină dificultăți în determinarea indicatorilor pentru clasificare. A.Munteanu (1998, 2006) evidențiază două subetape:

- 1) adolescența propriu-zisă (14-15 – 18-20 ani)
- 2) adolescența prelungită (18-20 – 24-25 ani).

La rândul său, Hall Stanley eticheta metaforic adolescența cu „vârsta furtunii”, în care personalitatea se confruntă cu diferite tipuri de stimuli stresanți. Adolescentul se schimbă fizic, prin dezvoltarea treptată a fiecărui organ din corp. Schimbările, sub aspect psihic, se exprimă prin intrarea în funcție a unor noi capacități ale intelectului, afectivității, sistemului volitiv,

motivației, aptitudinii. În plan social, transformările se caracterizează prin sporirea gradului de implicare și realizare socială. [6, p. 26]

În 1972, J. Piaget a realizat studii cu privire la modificările structurii intelectului la copii și adolescenți care a constatat că la ei sunt specifice următoarele legități în dezvoltarea intelectului:

- a) Formarea gândirii ipotetico-deductive:
 - adolescentul poate abstractiza, poate să separe noțiunii de obiect sau o realitate concretă, de analiză a propriilor gânduri.
 - se conturează capacitatea de a clasifica gândurile și noțiunile independent de conținutul lor;
 - se conturează capacitatea de a stabili relația cauză- efect, singular-particular-general;
- b) Un caracter individual al abilității de aplicare în practică:
 - la această vârstă intelectul face o conexiune puternică cu dezvoltarea creativității;
 - se conturează capacitatea de operare cu cunoștințe pentru crearea a ceva nou;
 - la adolescenți creativitatea se direcționează pe diferite paliere – literatură, artă, tehnică.

În jurul la 17-18 ani se atinge nivelul cel mai înalt al funcționării structurilor operatorii mentale și al manifestării inteligenței umane [6, p. 30-31].

Vulnerabilitatea afectivă este caracteristică pentru personalitatea adolescentului. Tendințe firești ale adolescenților reprezintă nevoia de a avea prieteni, de a fi apreciat, de a dezvolta un atașament emoțional. Băieții și fetele își caută prieteni după principiul asemănării, căutând calitatea relațiilor, nu numărul acestora. Dacă în preadolescență era mai puțină apropiere sufletească, acum acesta devine elementul principal al prieteniei cu semenii de același sex ori cu cei de sex opus.

Psihologul francez R. Zazzo (1962, 1968) afirma că vârsta adolescenței este, în același timp, cea mai sinceră și cea mai nesinceră. În afara de aceasta, adolescenții sunt foarte egocentrice. Prioritară este destăinuirea propriilor emoții și retrăiri decât de a-și asculta prietenul [6, p. 33-34].

Dezvoltarea personalității în etapa adolescenței se referă la mai multe aspecte. În această etapă încep să acționeze factori noi, cum ar fi:

- a) extinderea relațiilor interpersonale și a experienței personale;
- b) dezvoltarea cogniției sociale;
- c) autoimplicarea în propriul proces de formare;
- d) intrarea în viața comunității [6, p.34].

În acest sens, o abilitate inestimabilă pentru un adolescent devine o bună inteligență emoțională. Ca definiție, inteligența emoțională reprezintă abilitatea unui individ de a opera și a recunoaște propriile emoții, dar și ale celorlalți, utilizând informațiile emoționale cu scopul de a gestiona relațiile interpersonale într-un mod empatic și eficient [8]. După Salovey P. și Mayer J.D., în lucrarea „Inteligența emoțională. Imaginația, Cogniția și Personalitatea (2016), definiția IE capacitatea de a monitoriza sentimentele și emoțiile proprii și ale altora, de a le discrimina între ele și de a folosi aceste informații pentru a ghida gândirea și acțiunile unuia [9]. Joshua Freedman, în 2010 a definit IE fiind capacitățile de creare a rezultatelor optime în relațiile cu sine și cu ceilalți [1]. Maurice Elias (2001) vine cu o altă viziune asupra inteligenței emoționale și a familiei. Inteligența emoțională este setul de abilități la care ne place să le considerăm ca fiind de cealaltă parte a buletinului de calificare față de abilitățile academice. Este setul de

abilități care ne ajută să ne înțelegem în viață cu alți oameni în tot felul de situații de viață. Este capacitatea noastră de a exprima emoții, de a detecta emoții la alții, de a ne regla sentimentele puternice atunci când le avem. Este capacitatea noastră de a ne concentra energiile pe stabilirea obiectivelor și rezolvarea problemelor de a putea lua perspectiva altor oameni care sunt în lumea noastră socială. Și, în sfârșit, este capacitatea noastră de a avea abilitățile sociale de bază de care avem nevoie pentru a gestiona relațiile de zi cu zi. [4, 10].

Componentele definitorii ale acestora sunt: autocunoașterea, autostăpânirea, motivația, empatia și stăpânirea abilităților sociale [5].

Printre avantajele inteligenței emoționale se enumeră: îmbunătățirea relațiilor cu oamenii, comunicarea, dezvoltarea abilității de empatie, creșterea încrederii, reducerea nivelului de stres, gestionarea mai sigură a schimbării, perspectivei de carieră. Într-un ansamblu mai general, individul devine mai adaptabil la schimbările care apar pe parcursul vieții acestuia.

Există mai multe modele care au ca scop măsurarea nivelurilor IE. Modelul original al lui Goleman este un model mixt care combină abilitățile cu trăsăturile. (D. Goleman 1998) Un model al trăsăturilor a fost dezvoltat de Konstantinos V. Petrides în 2001 (Petrides și Furnham 2001) cu accent pe auto-cunoaștere, iar un model al abilităților a fost dezvoltat de Peter Salovey și John Mayer în 2004 concentrându-se pe relaționarea socială. (Mayer, Salovey, și Caruso 2004)

A fost demonstrat, fără constatare științifică, că persoanele cu un IE ridicat au o sănătate mentală mai mare, performanță mai bună la locul de muncă și abilități de conducere. Goleman a indicat că IE a reprezentat 67% din abilitățile necesare pentru performanțe ca lideri, și a contat de două ori mai mult decât expertiza tehnică sau IQ. (Daniel Goleman 1998) [7].

În conformitate cu modelul elaborat de Goleman, inteligența emoțională e structurată în patru domenii generice: conștiința de sine, gestionarea sinelui, conștiința socială și gestionarea relațiilor [2, p.8].

Mai jos avem domeniile IE și corespunderea competențelor cu fiecare din domenii. Aceste competențele poartă numele de competențe de conducere, conform cu „Inteligența emoțională în leadership” de D. Goleman, R. Boyatzis și A. McKee:

a) Autocunoașterea.

Autocunoașterea emoțională. Persoanele care au o bună autocunoaștere emoțională pot fi sinceri și de încredere, capabili să vorbească deschis despre emoțiile lor și să-și prezinte cu convingere viziunea călăuzitoare.

Autoevaluarea corectă. Persoanele care se cunosc bine știu de regulă care le sunt limitele și atuurile, și știu să se evalueze cu umor. Au un talent aparte în a identifica aspecte pe care trebuie să și le perfecționeze.

Încrederea în sine. Pentru că își evaluează în mod corect abilitățile, acești indivizi își permit să jongleze cu atuurile lor. Genul acesta de persoane au adesea o prezență și o siguranță care îi face să iasă în evidență într-un grup.

b) Stăpânirea de sine

Autocontrolul. Persoanele care dispun de un bun autocontrol emoțional pot găsi căi de ași maneja emoțiile și impulsurile care îi perturbă, și chiar de a le cataliza într-o direcție pozitivă.

Transparența. Persoanele transparente trăiesc conform valorilor lor. Transparența- o deschidere autentică față de ceilalți în ce privește sentimentele. Astfel de persoane recunosc

deschis atunci când au făcut o greșală sau un gest nepotrivit, și pun în discuție comportamentele incorecte ale altora, în loc să pretindă că nu le văd.

Adaptabilitatea. Persoanele adaptabile pot răspinde mai multor cerințe fără să-ți piardă puterea de concentrare și energia, sunt flexibile și se adaptează la tot felul de provocări.

Ambiția. Persoanele ambițioase au standarde personale înalte, care îi determină să încerce în permanență să-și depășească recordurile- atât pe ale lor, cât și pe ale celor care îi conduc.

Inițiativa. Persoanele au sentimentul eficienței- anume că au ceea ce le trebuie pentru a-și controla propriul destin, excelează în materie de spirit și inițiativă. Ei profită de oportunități sau le creează în loc să aștepte.

Optimismul. Persoanele optimiste nu se dă înapoi de la greutăți, considerând că un obstacol este mai mult o oportunitate decât o amenințare.

c) Conștiința socială

Empatia. Persoanele empaticе sunt capabile să sesizeze o gamă largă a emoțiilor, resimțind emoțiile care există, dar nu se manifestă în exterior, putând izbucni oricând la o persoană sau la un grup.

Conștiința organizațională. O persoană cu o puternică conștiință socială, pot înțelege forțele politice aflate într-un joc într-o organizație, ca și valorile de bază și regulile nescrise care optează în cadrul grupurilor umane.

Solicitudinea (atitudine prietenoasă față de cineva). Persoanele care stăpânesc această competență favorizează un climat emoțional care le permite celor aflați într-un contact direct cu alții să mențină relațiile la parametri buni.

d) Gestionarea relațiilor

Inspirația. Persoanele care sunt o sursă de inspirație creează rezonanță și mobilizează oameni, oferindu-le o viziune convingătoare sau o misiune comună.

Influența. Persoanele care au puterea de influență sunt persuasivi și fermecători atunci când se adresează unui grup.

Formarea altora. Persoanele care știu să cultive abilitățile altora manifestă un interes autentic pentru cei pe care îi ajută, înțelegându-le obiectivele, calitățile și slăbiciunile.

Facilitarea schimbărilor. Persoanele capabile să faciliteze schimbările știu să recunoască necesitatea unei schimbări, știu să găsească modalități practice de a depăși barierele care stau în calea schimbării.

Gestionarea conflictelor. Persoanele care gestionează ideal conflictele sunt capabili să separe părțile în conflict, să înțeleagă perspectiva fiecăreia, apoi să găsească un ideal comun la care să adere toată lumea

Spiritul de echipă și colaborarea. Persoanele care știu să joace în echipă creează o atmosferă de colegialitate și sunt ei înșiși modele în ce privește respectul, înțelegerea și cooperarea [3, p.314-317]. Aceste definiții ne permit să avem o imagine mai amplă cu referire la conținutul IE.

În perioada 4-8 aprilie 2024 a fost realizată cercetarea cu referire la inteligența emoțională la adolescenții 14-18 ani. Drept instrument a fost utilizat un chestionar elaborat de autoarea lucrării. La chestionare au participat 60 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani, preponderent din Nordul Republicii Moldova, în special din municipiul Bălți. Dintre respondenți avem 41,7 % băieți și 58,3 % fete. 20% dintre respondenți sunt din mediul rural iar 80%-urban. Majoritar avem 48,3% și 33,3% care sunt la etapa liceu, și , respectiv gimnaziu. Cu

coeficiente mai mici, avem adolescenți care-și fac studiile în colegiu, școală profesională, centru de excelență. Cu ajutorul chestionarului am cules factori și situații care îi fac pe adolescenți să se simtă mai retrași, mai anxioși. Acestea sunt: bullying, înjosirile (în special în public), conflictele, reușita școlară scăzută, oboseala, comunicarea cu altcineva decât familia și prietenii, ambianță și oameni toxici, vorbitul în public ș.a. Ulterior, participanții au dat răspunsuri la itemii în spatele cărora se ascundeau cele 5 componente ale IE: autocunoașterea, autostăpânirea (stăpânirea de sine), motivația, empatia și stăpânirea abilităților sociale.

Autocunoașterea

Îți este ușor să recunoști sentimentele proprii și să vorbești despre ele? (De exemplu: sunt furios/ă și simt că o să explodez, brusc îmi dau seama despre asta și înțeleg ce e cu mine)

60 de răspunsuri

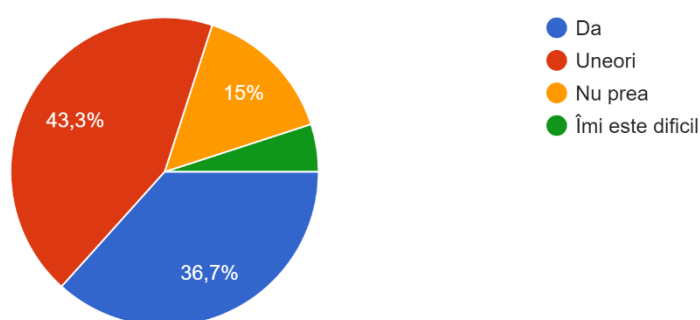


Fig. 1. Identificarea autocunoașterii la adolescenții 14-18 ani

Din diagrama de mai sus putem deduce că în mod majoritar adolescenții uneori își identifică și cunosc emoțiile. Un randament mai puțin înalt reprezintă adolescenții care își recunosc emoțiile.

Autostăpânirea

Poți controla sentimentele și emoțiile care le ai (bucurie, tristețe, frică, furie...etc?) (De exemplu: ai luat 10 la un test și te controlezi la reacții exagerate-sărit în sus, țipete...)

60 de răspunsuri

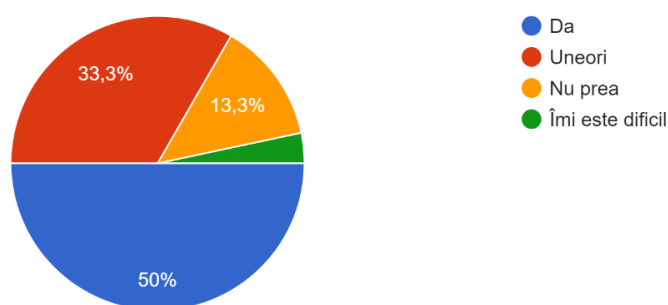


Fig. 2. Identificarea autostăpânirii la adolescenții 14-18 ani

Conform rezultatelor acestei întrebări, 50% din respondenți pot să-și stăpânească emoțiile, 33,3% din respondenți pot să o facă uneori, 13,3% nu prea pot, iar pentru 3,3 % acest lucru e dificil.

Motivația

Știi și poți să te automotivezi? (dacă îmi fac plan pe termen scurt și/sau lung, la sigur le realizez)

60 de răspunsuri

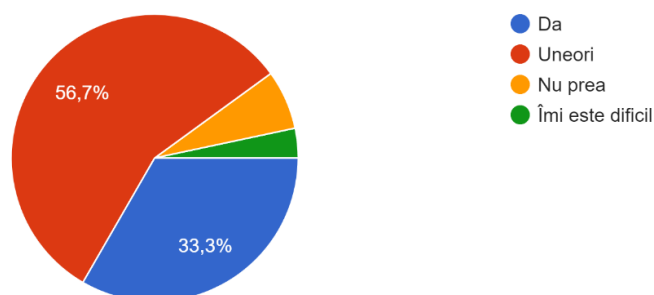


Fig. 3. Identificarea motivației la adolescenții 14-18 ani

Din diagrama respectivă conchidem că 56,7% din adolescenți și controlează emoțiile și le stăpânesc, 33,3 se pot automotiva.

Empatia

Dacă un coleg are o problemă și se simte trist, te poți pune în papucii lui, înțelegi ce simte și de ce are nevoie?

60 de răspunsuri

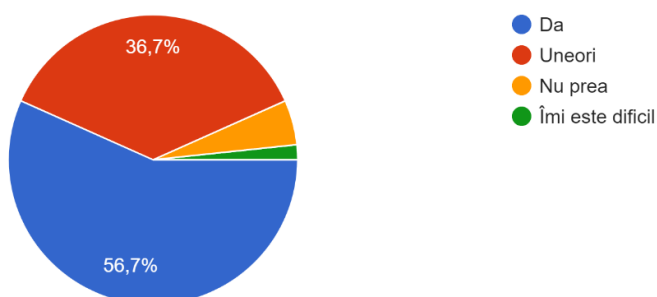


Fig. 4. Identificarea empatiei la adolescenții 14-18 ani

Din diagrama respectivă conchidem că 56,7% din adolescenți pot să fie empatici.

Stabilirea relațiilor sociale

Te simți bine când lucrezi în echipă și e nevoie să relaționezi cu alții? (găsești limbă comună cu colegii de echipă?)

60 de răspunsuri

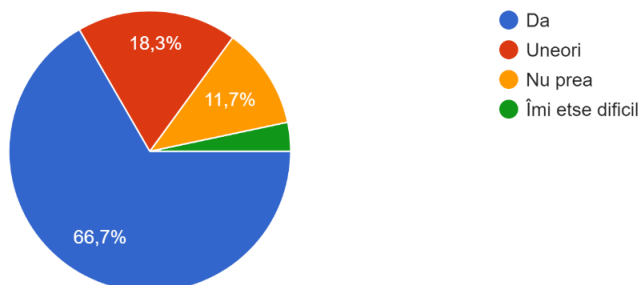


Fig. 5. Identificarea stabilirii relațiilor sociale la adolescenții 14-18 ani

Din diagrama respectivă conchidem că 66,7% din adolescenți au abilitatea de a gestiona relațiile sociale.

Au fost deduse și direcții de dezvoltare pentru mai multe subiecte unde adolescenții ar avea nevoie să dezvolte IE. 60% din respondenți își doresc să crească încrederea în sine, mai bine să gestioneze propriile emoții și relațiile cu semenii și cu adulții.

Care subiect/e este/sunt mai atractiv pentru tine și vrei să-l dezvolti? Poți bifa mai multe.

60 de răspunsuri

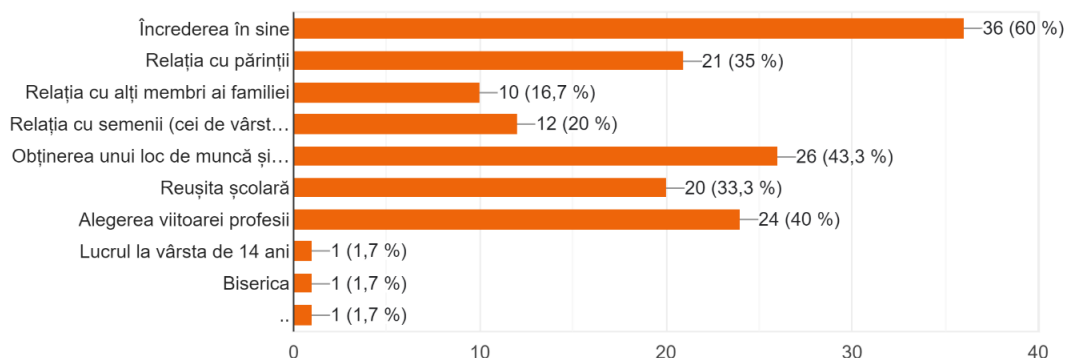


Fig. 6. Direcții de dezvoltare a IE la adolescenții 14-18 ani

În concluzie putem susține că adolescenții manifestă interes pentru dezvoltarea IE, aceasta completând nevoile actuale ale etapelor lor de dezvoltare. În conformitate cu Goleman, Maurice, Salovey, Mayer IE este o abilitate indispensabilă, iar rezultatele acestui studiu confirmă importanța la etapa vârstei de adolescență.

Bibliografie

1. FREEDMAN J. *The Six Seconds Model of Emotional Intelligence: EQ in Action* [online]. 2010. [citat 09.04.2024]. Disponibil: <https://www.6seconds.org/2010/01/27/the-six-seconds-eq-model/>
2. GOLEMAN D. *Creierul și inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 8 p. ISBN 978- 606-44-0044-4
3. GOLEMAN D., BOYATZIS R., MCKEE A. *Inteligența emoțională în leadership*, București:Curtea veche, 2007, 314-317 p., ISBN 978-973-669-329-8
4. MAURICE E. *A View on Emotional Intelligence and the Family* [online]. 2001. [citat 09.04.2024]. Disponibil: <https://www.edutopia.org/maurice-elias-emotional-intelligence-and-family>
5. NICOLAU O. *Inteligența emoțională- ce este și cum ne ajută în viață* [online]. România 2023, [citat 07.04.2024]. Disponibil: <https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/inteligena-emoționala-ce-este-si-cum-ne-ajuta-viața>
6. PAPADI A. *Psihologia adolescentului și adultului. Suport de curs*. [online]. Chișinău, 2018. [citat 07.04.2024].
7. SFETCU N. *Evoluția conceptului de inteligență emoțională* [online]. România, 2019. [citat 07.04.2024]. Disponibil: <https://www.telework.ro/ro/evolutia-conceptului-de-inteligena-emoționala/>
8. VÎNTU A. *Ce este Inteligența Emoțională (EQ) și de ce este mai importantă decât IQ-ul* [online]. România, 2016. [citat 05.04.2024]. Disponibil: <https://adrianvintu.net/2016/08/11/ce-este-inteligena-emoționala-eq-si-de-ce-este-mai-importanta-decat-iq-ul/>
9. 13 SALOVEY P., MAYER J.D. *Emotional Intelligence”. Imagination, Cognition and Personality* [online]. 2016 [citat 09.04.2024]. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
10. Wikipedia [citat 07.04.2024]. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Inteligen%C8%9B%C4%83_emo%C8%9Bional%C4%83

CUNOAȘTEREA COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

KNOWLEDGE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kos Ibolya

România,

doctorandă, *Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău*

<https://orcid.org/0009-0008-2855-9654>

Kos Ibolya

Romania,

Phd student, *"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau*

<https://orcid.org/0009-0008-2855-9654>

CZU: 376.015.3

Adnotare

În lucrare se vorbește despre importanța cunoașterii copilului cu cerințe educaționale speciale pentru a găsi soluții favorabile care să asigure dezvoltarea optimă a acestuia. Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, se asigură adaptarea curriculum-ului școlar, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru a putea stabili obiectivele și conținuturile învățării este nevoie de o evaluare complexă. Se explică semnificația conceptului de evaluare și componentele sale. Evaluarea presupune colectarea de informații cât mai complete în scopul stabilirii intervențiilor.

Cuvinte-cheie: cerințe educaționale speciale, cunoaștere, evaluare, particularități, capacități.

Annotation

The paper discusses the importance of understanding children with special educational needs in order to find favorable solutions that ensure their optimal development. By analyzing the specific characteristics of the learning process of children with special educational needs, the adaptation of the school curriculum is ensured to allow each child to progress at their own pace and be treated according to their learning abilities. To establish learning objectives and content, a comprehensive assessment is needed. The significance of the concept of assessment and its components are explained. Assessment involves collecting as much information as possible to establish interventions.

Keywords: special educational needs, understanding, assessment, characteristics, abilities.

Întâlnesc zilnic copii cu dificultăți de învățare ajuns în clasele gimnaziale, care au note slabe, citesc silabizat, numără prin degete, au comportamente dezadaptative cu stimă de sine scăzută din cauza eșecului școlar. De cei din jur sunt stigmatizați „leneș”, „prost”, sunt izolați și excluși din colectivitate. Profesorii se ceartă cu ei, părinții devin disperați și ei renunță de a mai strădui să învețe. Certificatul de orientare școlară și profesională este singura lor șansă prin care se stabilește cerințele educative speciale, dificultățile pe care le au și pe baza căreia se întocmește planul de servicii individualizat și implicit planurile de intervenție personalizate.

Fiecare copil are șanse de a se dezvolta și a se schimba prin forța metodei educaționale dacă învață ceea ce i se potrivește, dacă o face cu plăcere și dacă este valorizat pentru eforturile lui. Prin natura umană orice copil este curios, vrea să știe, să înțeleagă, dar o face în felul său unic [9]. Fiecare copil este unic, iar educația și intervenția asupra lui trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale fiecăruia [7].

Ca să atingă cea mai mare performanță ce poate să atingă este nevoie de o evaluare amănunțită a capacităților, dificultăților, oportunităților și a barierelor. Evaluarea presupune colectarea unor informații cât mai complete, interpretarea datelor, punerea și rezolvarea problemelor în scopul orientării deciziei și intervenției [2].

Evaluarea este un proces complex, continuu, dinamic de cunoaștere și estimare cantitativă, calitativă și ecologică a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului. Acest proces nu se rezumă la o activitate constatativă și statică, ci sugerează elemente de prognoză și aspecte dinamice pentru programe de intervenție care să maximizeze potențialul de dezvoltare și învățare al copilului evaluat.

Domeniile evaluării sunt:

- evaluare medicală presupune examinarea clinică și efectuarea unor investigații de laborator și paraclinice, în vederea unui diagnostic complet;
- evaluarea psihologică se realizează prin raportare la standardele existente, prin teste și instrumente specifice care vizează anumite procese psihice, inteligența, aptitudinile și personalitatea în ansamblul ei;
- evaluarea educațională se referă la stabilirea nivelului de cunoștințe, la gradul de asimilare și corelare a acestora cu potențialul aptitudinal și nivelul intelectual al copilului, precum și identificarea cerințelor educaționale speciale;
- evaluarea socială presupune analiza, cu precădere, a calității mediului de dezvoltare a copilului, a factorilor de mediu și factorilor personali [2].

Rezultatele evaluării este influențat și de modul în care autoritățile locale interpretează legea. În județul Harghita există o strânsă colaborare dintre membrii echipei multidisciplinare care efectuează evaluarea. Sunt încheiate protocoale de colaborare între Direcția de Sănătate Publică, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Inspectoratul Școlar Județean și Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională.

Depistarea se va face de către cadrul didactic de la clasă prin parcurgerea unei evaluări tip screening [1]. Însă, în nenumărate cazuri se întâmpină dificultăți în comunicarea și acceptarea problemelor copilului către părinți. Aceasta afectează în mare măsură, atât rezultatele evaluării cât și intervenția.

Numeroși părinți arată că vestea legată de faptul că micuțul lor are o dizabilitate a constituit pentru ei o lovitură foarte grea, chiar dacă era vorba de o formă relativ ușoară sau chiar dacă bănuiau că este ceva în neregulă. Săptămânile care urmează momentului în care s-a detectat existența unei dizabilități legate de învățare pot constitui o perioadă de mare instabilitate emoțională și puteți avea oricare dintre reacțiile următoare:

- Negare: „S-a făcut o greșeală! Oricum, testele nu sunt perfecte. Ar fi trebuit să se acorde mai mult timp! Altă dată rezolva sarcini asemănătoare!”
- Supărare și reproș: „Educatorea/Învățătoarea a avut mereu ceva cu copilul meu.”
- Negociere: „Poate o să treacă dacă acordăm mai mult timp. O să-l duc la un alt specialist.”
- Vinovăție: „E vina mea...Am muncit prea mult și n-am avut timp să se ocupe cu el.”
- Teamă: „Oare va reuși la evaluare națională? Oare se va descurca singur? Va fi acceptat de colegii?”
- Măhnire și senzație de pierdere: „Viitorul nostru este distrus. De ce s-a întâmplat tocmai mie? Toate visele mele s-au năruit..” [6].

Miruna

Miruna este al doilea copil al familiei. La vârsta de 3 ani părinții se înscrie în grădiniță. Educatorea constată că fetița nu vorbește, merge pe vârful picioarelor, nu se joacă cu alți copii și are un comportament impulsiv. Este evident că are probleme, însă părinții neagă toate

afirmațiile educatoarei. Echipa multidisciplinară compusă din consilierul școlar, profesor logoped, profesor de sprijin și educatoare cheamă la consiliere părinții și propune evaluarea complexă a copilului în vederea orientării școlare a acesteia și stabilirea măsurilor de intervenție. A trecut 3 ani până când părinții au decis să-l ducă la evaluare. În urma evaluării Miruna a primit diagnosticul de „Tulburare pervazivă de dezvoltare din spectrul autist. Întârziere moderată în dezvoltare cognitivă și severă în limbaj”. Momentan Miruna este încadrat în grad I (grav) de dizabilitate, este mai liniștită, înțelege parțial comenzile verbale, limbajul expresiv nedezvoltat, participă la activitățile din grupă cu program redus și cu facilitator. Negarea părinților a afectat foarte mult stabilirea intervențiilor necesare pentru Miruna în vederea reabilitării și dezvoltării.

Pentru a putea înțelege și ajuta un copil este esențial să aflăm cât mai multe despre familia din care provine și în care el a fost crescut. Din punctul de vedere al cooperării familiei cu școala, părinții se împart în următoarele categorii: părinți indiferenți, părinți care înțeleg legătura cu școala ca pe o confruntare și părinți interesați [4].

Cooperând cu educatorul/consilierul, părinții trebuie să găsească momentul optim, sensibil pentru dezvoltarea abilităților pe care copilul este pregătit să le deprindă, așa-numita zonă a proximei dezvoltări. Potrivit lui Vîgotski, aceasta se află la congruența dintre nivelul dezvoltării actuale și nivelul posibil de învățare. Uneori pot să apară decalaje între dorințele și aspirațiile interne și posibilitățile reale ale copilului, care poate reacționa prin atitudini și conduite negativiste, refractare [3].

David

David este primul copil al familiei. Are o soră mai mică cu 3 ani. La vârsta de 2 ani a fost operat la inimă, este încadrat în grad I (grav) de dizabilitate și are diagnosticul de „Autism infantil. Întârziere în dezvoltarea limbajului. Dislalie polimorfă. ICC NYHA gr.III.” La evaluare psihologică s-a constatat că, are un IQ 100, inteligență de nivel mediu. În grădiniță a avut probleme de adaptare. Din cauza întârzierii în dezvoltarea limbajului și a dificultăților de pronunție a avut probleme în comunicare și a devenit agresiv. În grupa mare și clasa pregătitoare a avut facilitator, dar cu trecerea timpului a crescut decalajul între diferite paliere ale dezvoltării, a rămas în urma colegilor la învățătură, a conștientizat barierele lui și s-au accentuat problemele de comportament. În urma reevaluării a fost orientat către o școală specială, unde se simte foarte bine și primește intervenția cea mai potrivită pentru el.

Verza menționează în lucrările sale că, pentru efectuarea unei psihodiagnoze valide în domeniul psihopedagogiei speciale, se impune respectarea următoarelor condiții:

- diferențierea tulburărilor organice de cele funcționale;
- stabilirea rolului factorilor socioculturali și familiali;
- identificarea factorilor etiologici;
- estimarea nivelului deficienței;
- evaluarea prognozei și stabilirea unei metodologii recuperator-compensatorii [2].

Membrii echipelor de evaluare dispun de o multitudine de instrumente și tehnici pentru a putea strânge informații. Scopul urmărit este acela de a se utiliza un număr suficient de metode pentru a se realiza o imagine completă a elevului. O evaluare amănunțită nu implică în niciun caz doar semnalarea punctelor slabe în ceea ce privește învățarea, ci și sublinierea punctelor forte, avându-se în vedere și determinarea modului în care performanța lui/ei este afectată de metodele de predare și de mediul în care trăiește copilul [6].

Pentru o psihodiagnoză riguroasă și pentru alcătuirea unui program de recuperare eficient, analiza trebuie să cuprindă și date obținute prin anamneză, chestinar, observație, etc. [2].

Este obligatoriu să se efectueze mai multe determinări, fiind necesar să se acopere cele patru domenii: cognitiv, comportamental, fizic și al dezvoltării. testele trebuie să fie elaborate în limba maternă a elevilor. de asemenea, echipa de specialiști care se ocupă de evaluare trebuie să utilizeze teste în care să nu existe probleme de natură culturală, aceasta însemnând că prin intermediul acestor teste copiii aparținând minorității culturale nu trebuie să fie dezavantajați [6].

Evaluatorii trebuie să țină seama de o serie de recomandări:

1. Sensibilitate față de preocupările și grijile părinților. Părinții pot fi îngrijorați în legătură cu rezultatele testării, de aceea, trebuie abordați cu delicatețe, atât pentru a le reduce anxietatea, cât și pentru a-i face să înțeleagă mai bine rațiunea și utilitatea acțiunii.

2. Locul de examinare trebuie să fie ferit de orice sursă de zgomot și distragere a atenției.

3. Familiarizarea copilului cu examinatorul, în vederea evitării temerii și inhibițiilor, contraindicații pentru o cât mai corectă măsurare.

4. Influențele mediului înconjurător. este vorba în primul rând de relațiile de interacțiune dintre copil și cel ce-l îngrijește. Acestea pot sprijini sau, dimpotrivă, împiedica dezvoltarea, de aceea, este bine să fie supuse unei observații sistematice.

5. Starea fizică. Trebuie verificată cu atenție și în cazul în care copilul este suferind (răcit, gripat) sau este obosit, acțiunea de evaluare se amână pentru altă dată.

6. Ariile dezvoltării. Deși acțiunea de măsurare poate să fie concentrată mai mult asupra uneia dintre ariile comportamentale (motorii, cognitive, comunicaționale etc.) nu trebuie să se piardă din vedere interacțiunile multiple și complexe dintre acestea [5].

O perspectivă interesantă asupra procesului de evaluare și diagnostic pentru persoanele cu cerințe speciale a fost propusă de Păunescu. Acesta pune în relație calitatea componentelor structurii genetice și morfofuncționale a persoanei și calitatea componentelor sistemului personalității. Abordarea integrală și integrată a acestor componente în procesul de evaluare permite apropierea de un diagnostic complet și nuanțat, care să orienteze intervenția în raport cu resursele biologice, fiziologice și psihologice ale persoanei. Probele și testele de evaluare nu urmăresc în principal evidențierea deficienței și a blocajelor copilului, ci determinarea abilităților și disponibilităților imediate pentru dezvoltare [2].

Legislația din lume, ca și în România, precizează nevoia de a integra fiecare copil în școala cea mai potrivită pentru el și, pe cât posibil, în cadrul comunității din care face parte [9].

Schimbările complexe în ceea ce privește utilizarea unor strategii moderne ale învățării presupun și metode de evaluare adecvate. evaluarea trebuie să fie în conformitate cu noile stiluri și metode de predare-învățare și să fie gândită ca un instrument pentru îmbunătățirea activității, nu ca o „probă” a ceea ce știu sau nu știu elevii la un moment dat [2].

Conform legislației în vigoare, copiii cu cerințe educaționale speciale poate fi orientați către școala de masă cu integrare individuală cu sau fără profesor itinerant și de sprijin, către școala sau clasă specială, și cu menținere în grădiniță peste vârsta școlarizării.

De asemenea, există învățământ la domiciliu, pentru situațiile temporare când copiii nu pot urma programul obișnuit. Învățământul la domiciliu este bun atâta vreme cât nu se

permanentizează și le oferă copiilor posibilitatea de a se întoarce la școală și a urma cursurile alături de colegii lor [9].

Cerificatul de expertiză și orientare școlară se eliberează de către comisia de specialitate aparținând inspectoratului școlar județean și cuprinde cerințele educaționale speciale, forma de școlarizare și valabilitatea acesteia [2].

Este posibil ca părinții să nu accepte recomandarea făcută în ceea ce privește programele educative pentru copii cu cerințe educative speciale, deoarece se tem de faptul că micuții lor vor fi stigmatizați [6].

În aceste cazuri este nevoie de consilierea părinților.

Imola

Imola este o fetiță diagnosticată cu TSA, încadrată în grad III (mediu) de dizabilitate. La evaluare i s-a propus școlarizare într-o școală specială în clasa pregătitoare. Părinții inițial n-au fost de acord cu propunerea. În urma consilierii totuși au acceptat, analizând amănunțit avantajele și dezavantajele fiecărei forme de școlarizare în parte. După terminarea primului an școlar părinții erau atât de mulțumiți de decizia primită că au scris o scrisoare de mulțumire deschisă cadrelor didactice pe rețeaua de socializare.

În concluzie putem afirma importanța cunoașterii copiilor cu cerințe educaționale speciale, latura multidimensională a evaluării în vederea intervenției eficiente. Totodată, putem sublinia, importanța rolului relației părinte-copil-educator în luarea deciziilor, în aplicarea intervențiilor și obținerea rezultatelor în urma acestei intervenții.

Bibliografie

1. DAVID C., ROȘAN A. Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare. Cluj-Napoca: Argonaut&Limes, 2017. 75 p. ISBN 978-973-109-566-0.
2. GHERGHUȚ A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. București: Polirom, 2006, 254 p. ISBN (10) 973-46-0397-3.
3. GOLU F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. București: Polirom, 2009. 212 p. ISBN 978-973-46-1351-9.
4. IFTENE F. Relația părinte-copil-educator din perspectivă psihiatrică și psiho-socială. Cluj-Napoca, 2013. 486 p. ISBN 973-693-015-5.
5. MITROFAN N. Testarea psihologică a copilului mic. București, 1997. 221 p. ISBN 973-97843-7-2.
6. SMITH C., STRICK L. Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z. București: Aramis, 2011. 655 p. ISBN 978-973-679-882-5.
7. STAN L. Dezvoltarea copilului și educația timpurie. București: Polirom, 2016. 309 p. ISBN 978-973-46-5669-1.
8. STAN L. Pedagogia preșcolarității și școlarității mici. București: Polirom, 2014. 291 p. ISBN 978-973-46-4434-6.
9. VRĂSMAȘ E. Dificultățile de învățare în școală. București: V&Integral, 2012. 191 p. ISBN 978-973-9341-97-4.

O ABORDARE PRIN PRISMA JOCULUI SOCIODRAMATIC ÎN RÂNDUL PROFESORILOR, PENTRU PREVENIREA CONSUMULUI DE NARCOTICE ÎN RÂNDUL ELEVILOR

AN APPROACH THROUGH THE PRISM OF SOCIODRAMATIC PLAY AMONG PROFESORS, TO PREVENT THE CONSUMPTION OF NARCOTICS AMONG STUDENTS

Moise Alin Ionuț Cornel

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-7948-9466>

Moise Alin Ionuț Cornel

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-7948-9466>

CZU: 37.015.3:364.272

Adnotare

S-a folosit sociodrama, ca parte din psihodramă, la întâlnirea cu profesorii unei școli de gimnaziu cu scopul unei lecții de prevenire a consumului de narcotice, pentru a fi pregătiți pentru situația în care în respectiva școală ar fi un elev care ajunge în situația de a consuma narcotice. Partea teoretică nu a fost menționată și profesorii au avut posibilitatea să aducă, în cadrul sociodramei, în discuție aspectele pe care le cunoșteau. Lecția de prevenire cu profesorii a fost prima lecție de prevenire în rândul profesorilor și a venit ca și o lecție care să vină în sprijinul elevilor prin profesori.

Cuvinte-cheie: sociodramă, lecție de prevenire, profesori, narcotice, psihodramă.

Annotation

Sociodrama was used, as part of the psychodrama, at the meeting with the teachers of a secondary school with the purpose of a lesson on the prevention of narcotics consumption, to be prepared for the situation in which there would be a student in the respective school who ends up in the situation of consuming narcotics. The theoretical part was not mentioned, and the teachers had the opportunity to discuss, within the sociodrama, the aspects they knew. The prevention lesson with teachers was the first prevention lesson among teachers and came as a lesson to support students through teachers.

Keywords: sociodrama, prevention lesson, professors, narcotics, psychodrama.

Introducere

Această lucrare face referire la o lecție din cadrul unui viitor program de profilaxie a consumului de substanțe psihoactive, care va integra elementele din sistemul unui copil/adolescent care are un comportament adictiv de narcotice, cât și pentru cei care nu au, având rolul pentru cei din urmă, de a preveni o posibilă apariție a unei astfel de adicții în rândul lor.

În cadrul acestei lecții s-a făcut prevenirea cu profesorii unei școli gimnaziale cu scopul ca aceștia să fie pregătiți în situația în care în cadrul școlii unde ei predau se ajunge ca un elev să consume narcotice. Reprezentarea activității s-a făcut prin desene, create special pentru a respecta identitatea profesorilor participanți. Desenele redau dinamica care a fost în cadrul lecției.

Jocul sociodramatic a constat prin faptul că profesorii școlii gimnaziale au fost puși să interacționeze și în același timp să și joace individual, să creeze și să joace în grup de 2 persoane care avea denumirea de „catedră”, în următoarea etapă grupurile s-au unit și au format grupul denumit „formare profesională”, iar ultima etapă s-a ajuns la formarea de 2 grupe care a avut denumirea de „școală”, iar tema generală a sociodramei a fost consumul de narcotice în rândul elevilor.

În același timp, lucrând în echipe au avut și posibilitatea de a aduce în discuție soluții la această problematică dată. La final s-a discutat despre activitatea de prevenire.

Despre teoria în domeniul narcoticelor nici nu s-a adus discuția în cadrul acestei prime lecții, întrucât un scop al viitorului program de profilaxie este acela de a se implementa în funcție de nevoia individului care este unic prin natura sa, cât și pe nevoia fiecărui grup în parte, luat ca și unic prin felul în care elementele acestuia îl formează.

Sociodrama [1, p. 274] are rolul de a aduce din mentalul individului cunoștințele actuale despre o problematică, pentru a fi transpuse în realitate și a se veni și cu o soluție care să pornească de la individ spre grup. Toată această cunoaștere a individului din acel moment se aduce în planul real sub formă de joc. Și de la individ se ajunge la cunoștințele grupului care este format din acei indivizi.

Prin acest aspect, putem observa unde trebuie să suplimentăm cu tehnici specifice ,pentru nevoia acelui grup, și totodată să observăm soluțiile propuse de grup. Această tehnică, denumită sociodramă, face parte din psihodramă, formă de terapie inventată de Jacob Levi Moreno [2, p. 16].

Metodologia a fost împărțită pe 3 etape, la fel cum este și metodologia de lucru cu elevi sau cu părinți, fiecare etapă având parte de un specific anume și de un rol anume în cadrul lecției. Etapa 2 venind cu 4 pași pentru implementare în interiorul etapei.

Metodologie

La ședința cu profesorii unei școli gimnaziale, a fost susținută o lecție de prevenire a consumului de narcotice. La această ședință au participat 16 profesori din cadrul unei școli gimnaziale. Aceasta a fost pentru profesori prima lecție de prevenire a consumului de narcotice.

Prezentarea cu salutul de bun venit a durat 3 min.

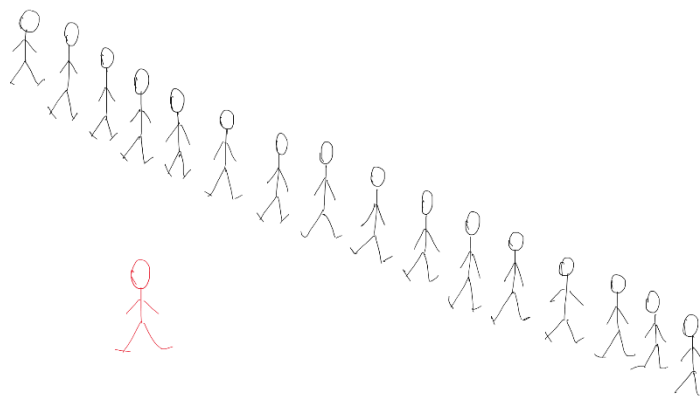
Etapa 1: Încălzire

Pentru eliberarea spațiului și asigurarea unei zone de mișcare cât mai bune, s-au mutat obiectele din sală (scaune, mese), la perete. Acest demers a durat 5 minute.

Ulterior, s-a trecut la folosirea sociometriei pentru a se încălzi mentalul profesorilor participanți la activitate [3, p. 71], durata fiind de 10 minute. La fel cum pregătim masa musculară pentru activitățile fizice, așa este necesar să pregătim și mentalul pentru activitățile psihice.

Sociometria cu profesorii s-a derulat prin faptul că aceștia au fost rugați să se poziționeze într-o linie dreaptă pe diagonală, în ordine descrescătoare în funcție de vechimea în activitatea de profesor a fiecăruia, pe urmă s-a trecut în funcție de gradul didactic pe care îl are fiecare, și ultimul exercițiu sociometric a fost ca aceștia să se așeze în funcție de anul în care s-au născut.

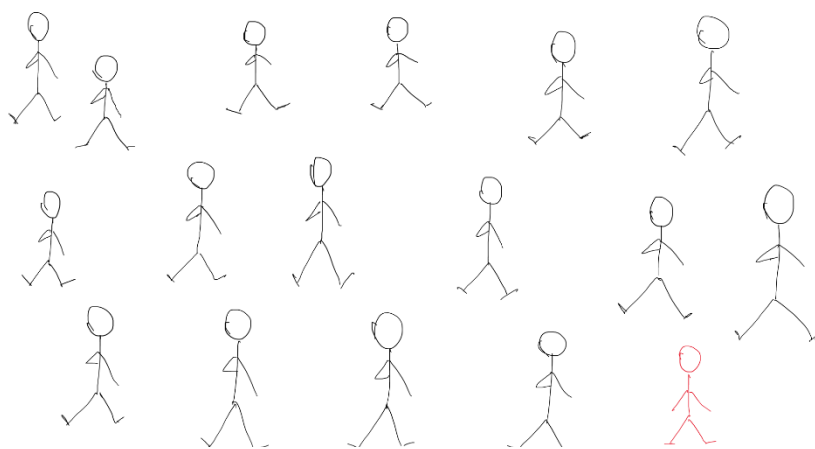
La fiecare exercițiu sociometric fiecare profesor a fost întrebat ce vechime are, ce grad didactic are, și în ce an s-a născut.



Imaginea 1: Sociometrie (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Etapa 2. Pasul 2.1: Eu ca și profesor

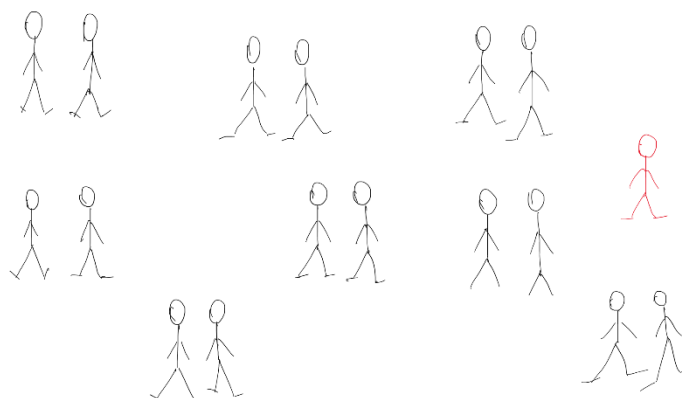
Această etapă, a venit cu pasul 1 prin faptul că li s-a solicitat fiecărui profesor, ca și sarcină a jocului sociodramatic, următoarele: Cum am interiorizat s-au ce am simțit în legătură cu toate situațiile pe care le-am auzit/văzut în legătură cu narcoticele. Solicitarea de lucru necesita a fi realizată de fiecare profesor în parte în timp ce se plimba prin sală ținând mâna dreaptă pe piept lângă inimă, fără să interacționeze cu ceilalți profesori. Pasul acesta a avut ca și durată de lucru 4 minute, din care 1 minut s-a explicat sarcina, iar jocul s-a desfășurat pe durata a 3 minute. Din imaginea 2 reiese cele menționate.



Imaginea 2: Eu ca și profesor (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Etapa 2. Pasul 2.2 catedră

În următorul pas al sociodramei din cadrul acestei lecții fiecare profesor a fost rugat să-și aleagă un alt profesor, și împreună cu acesta să formeze un grup, cu denumirea de catedră, și a primit următoarele indicații, să discute cu profesorul ales, cum au interiorizat sau ce au simțit în legătură cu toate situațiile pe care le-au auzit/văzut în legătură cu narcoticele. Indicațiile de lucru trebuiau realizate împreună cu celălalt profesor în timp ce fiecare stătea față în față. Cei 16 profesori s-au grupat în 8 grupe de profesori. Acest pas a avut ca și timp de lucru 3 minute. Timp de 1 minut s-au explicat indicațiile, iar 2 minute a avut la dispoziție fiecare grup (1 minut pentru fiecare profesor), cum se observă și în imaginea 3.

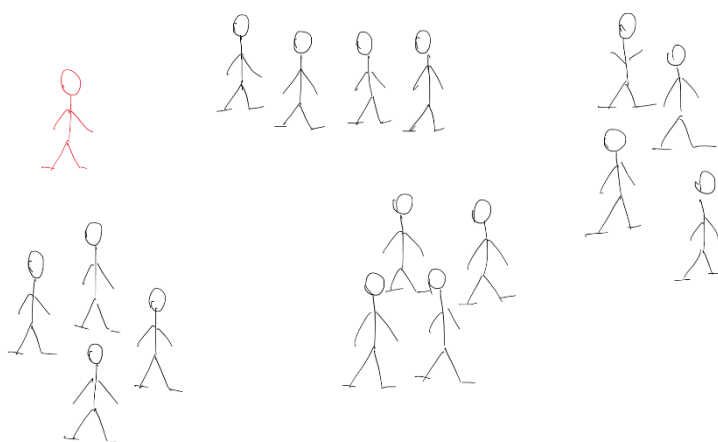


Imaginea 3: Catedră (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Etapa 2. Pasul 2.3: Formare profesională

În cadrul acestui pas, indicațiile din cadrul exercițiului sociodramatic, au fost ca fiecare dintre grupurile create să se unească cu un alt grup (formând grupul de formare profesională) și să discute între ei, cum au interiorizat sau ce au simțit în legătură cu toate situațiile pe care le-au auzit/văzut în legătură cu narcoticele.

Indicațiile acestui pas se realizau în cadrul grupului nou format în timp ce stăteau față în față. Ulterior, fiecare grup era nevoit să își denumească grupul. De la 8 grupe s-a ajuns la 4 grupe (semnificând 4 grupe de formare profesională). Timpul total cu tot cu indicații a fost de 7 minute (1 minut indicații/6minute joc).



Imaginea 4: Formare profesională (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

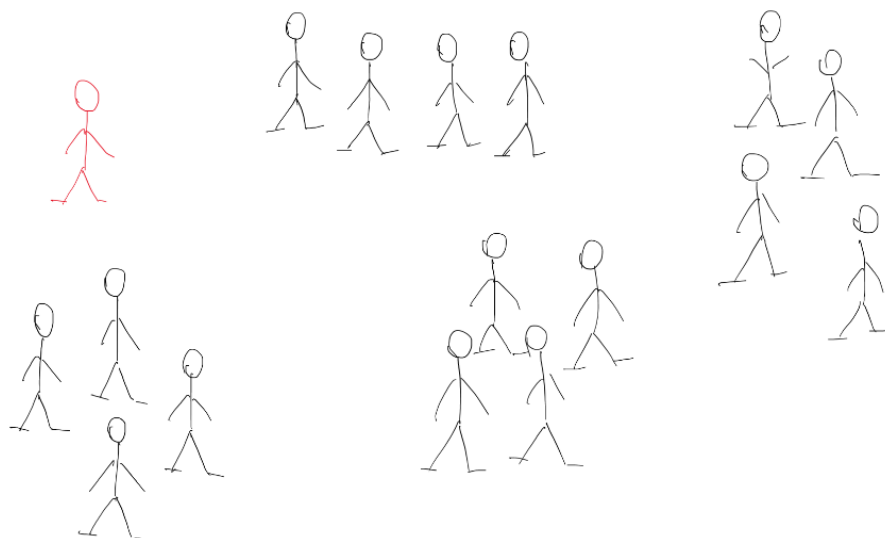
Etapa 2. Pasul 2.4: Școală

Ultimul pas din etapa 2, s-a avut ca indicații ce necesitau a fi respectate de către profesori, în jocul sociodramatic, ca noul grup creat să se unească cu alt grup (formând grupul școală), și să discute între ei, cum au interiorizat sau ce au simțit în legătură cu toate situațiile pe care le-au auzit/văzut în legătură cu narcoticele.

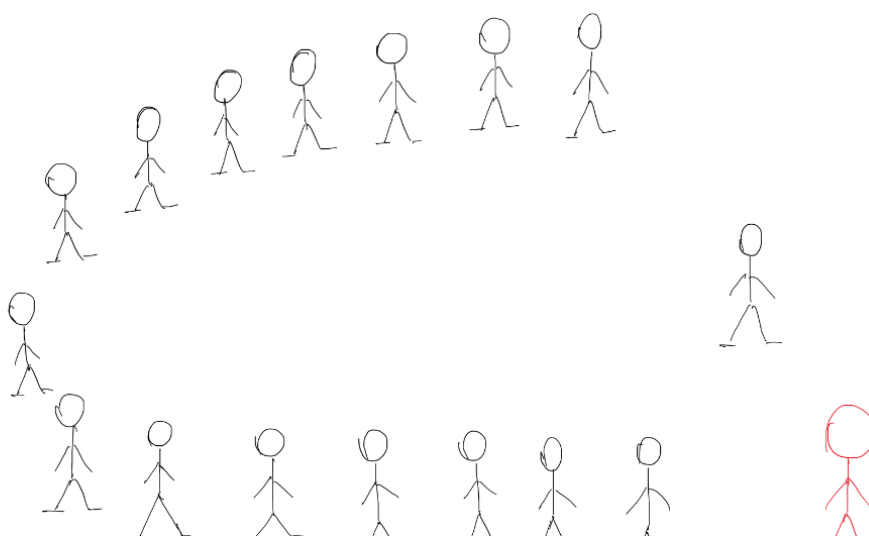
În timp ce stăteau împreună în cadrul grupului creat, trebuia să-și aleagă un nume pentru școala lor, și să scrie pe o foaie mare de flipchart ce au ales să discute în cadrul școlii, ce soluții

au găsit la această problemă și să aleagă un lider ca și „director” care să împărtășească cu cealaltă școală cele discutate în cadrul grupului.

Din 4 grupe, s-au creat 2 grupe, așa cum reiese și din imaginea cu numărul 5. Sarcina trebuia să fie realizată în 11 minute (1 minut indicații/ 10 minute jocul).



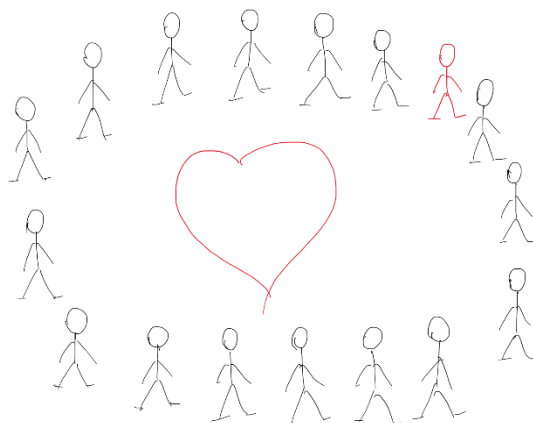
Imaginea 5: Școală (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)



Imaginea 6: Prezentarea fiecărei școli (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Etapa 3: Împărtășiri finale și întrebări

În etapa 3, toți profesorii participanți împreună cu specialistul care a susținut activitatea, s-au reunit în cerc și s-a împărtășit experiența trăită și s-au pus întrebări din partea profesorilor. Durata fiind de 7 minute în cadrul grupului, și pentru cei care au dorit să adreseze întrebări individuale, s-a mai acordat un timp nemenționat.



Imaginea 7: Împărțări finale și întrebări (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Concluzii

Lucrarea de față nu aduce la acest nivel, discuția despre rezultatele cercetării, întrucât lecția în sine face parte din cadrul unui program viitor. Lecția fiind la nivel de pilot, și s-au urmărit alte aspecte în cadrul acesteia.

Analiza cercetării va fi realizată în baza implementării întregului program de profilaxie, la care vor fi introduse și lecțiile cu profesorii care au un caz/nu au un caz în școala în care predau un copil/adolescent cu un comportament adictiv legat de consumul de narcotice. Acest program se adresează tot copiilor/adolescenților, doar că de această dată se adresează lor prin profesori.

Abordarea a fost una care să ajute elevul prin intermediul profesorilor în această situație. Totodată, și profesorii sunt sprijiniți prin acest demers. Lecția cu profesorii are și rolul de a continua întâlnirile cu viitoare lecții, în care aceiași profesori să participe.

Lecțiile de prevenire, cât și programul care se va dori a fi creat trebuie dus de la nivelul copilului/adolescentului consumator de narcotice, la întregul lui sistem din care face parte. Nu este suficient să se acționeze doar la nivelul individual al persoanei care are comportamentul adictiv de narcotice.

În cadrul lecției profesorii au deprins noi abilități și au venit ei înșiși cu soluții la problema dată pentru a fi realizată în cadrul jocului sociodramatic. În același timp a fost și o activitate plăcută de învățare, având în vedere că toată activitatea s-a realizat sub formă de joc.

Bibliografie

1. SCHÜTZENBERGER A.A. Psihodrama. București: Editura Philobia, 2020. 360 p. ISBN 978-606-8560-98-4
2. KARP M., HOLMES P., Bradshaw Tavon K. The Handbook of Psychodrama. Editura Routledge, Londra și New York, 2005 , 332 p. ISBN 0-203-97776-9
3. RÉNE M.F., MORENO J.L. 1889-1974: Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy. Editura Tavistock/Routledge, Londra și New York, 1989, 215 p. ISBN 0-415-04383-2

DE LA STRES LA VINDECARE ȘI ECHILIBRARE

FROM STRESS TO HEALING AND BALANCE

Nechita Maria

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0001-0194-4404>

Nechita Maria

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0001-0194-4404>

CZU: 159.944

Adnotare

Trăim într-o lume care, deși se presupune că este intens preocupată de siguranța și confortul nostru, crează un stres din ce în ce mai mare pentru individ. Societatea actuală este profund comercială, orientată pe consum, și dezvoltă tot mai multe constrângeri și provocări pentru populație, mai ales dintre cele care țin de imaginea proprie, de status și acumularea de resurse. Toate acestea se suprapun peste dozele de stres acumulate în situații critice legate de familie, loc de muncă, școală, de viață în general, sau generate de mass-media, și, când tensiunea nu mai poate fi controlată, tind să răbufnească. Dar, ca să nu se întâmple așa, este necesar să ne reorientăm spre noi, să ne cunoaștem valorile și să începem să trăim o viață echilibrată și cu sens!

Cuvinte-cheie: stres, epuizare, sănătate, echilibrare.

Annotation

We live in a world that, although it is supposed to be intensely concerned with our safety and comfort, creates an ever-increasing stress on the individual. Today's society is deeply commercial, oriented towards consumption, and develops more and more constraints and challenges for the population, especially those related to self-image, status and the accumulation of resources. All this overlaps with the doses of stress accumulated in critical situations related to family, work, school, life in general, or generated by the media, and, when the tension can no longer be controlled, they tend to explode. But, so that this does not happen, it is necessary to reorient ourselves, to know our values and to start living a balanced and meaningful life!

Keywords: stress, exhaustion, health, balance.

Introducere

Se întâmplă adesea să conștientizăm că suntem într-o alergare continuă, încercând să ne achităm onorabil de cât mai multe "îndatoriri" zilnice, și, când ziua ne pare a nu avea suficiente ore pentru tot ce "trebuie" făcut, lăsăm nevoile personale în plan secund, uneori pe ultimul loc. Este momentul să spunem "STOP" modului haotic și alert de a trece prin viață, e timpul pentru reevaluare, organizare și prioritizare conștientă și asumată, pentru a ne recâștiga esența și centrarea.

Stresul este răspunsul corpului nostru la solicitările din mediu și poate fi pozitiv (însoțește momente plăcute, de bucurie, fericire, satisfacție etc. sau stresul de intensitate mai scăzută, care ne motivează, ajutându-ne să ne mobilizăm când avem de realizat anumite obiective) și negativ (caracteristic momentelor neplăcute, tensionate, sau stresul cronic, continuu, de intensitate crescută).

Stresul cronic poate avea efecte devastatoare asupra stării de sănătate, de asemenea, apariția bolii generează emoții negative și creșterea nivelului de stres. Astfel, cum afirma și Maricuțoiu, stresul se auto-întreține și se auto-generează [9, p.63].

În aceste situații, reducerea nivelului de stres se poate realiza prin întreruperea relației ciclice și focusarea pe activități generatoare de noi resurse [4, p.51].

Modul de percepție și interpretare a stresului este influențat de o serie de factori printre care: tipul de personalitate, capacitate de adaptare și reziliență, starea de sănătate a organismului, nivelul inteligenței emoționale, alte resurse etc.

Oricare ar fi cauzele care au determinat stresul, adoptarea unor strategii de coping adaptative (spre exemplu, discuția cu un prieten sau tehnici de relaxare simple și ușor de implementat, precum respirația controlată) ne ajută să acceptăm, să tolerăm, și să depășim provocarea respectivă, iar o bună gestionare a stresului contribuie la menținerea sau recâștigarea unei stări de sănătate fizică și mentală mai bună.

Realitatea ne confirmă că nu întotdeauna este ușor să apelăm la strategii de coping adaptative și că, abordarea strategiilor dezadaptative (ex. retragere, blamare, agresivitate, adicții - consum de alcool etc.), poate fi mai tentantă deoarece acestea ne permit o eliberare rapidă, însă dezlănțuirea impulsivă conduce mereu la complicații ulterioare. Dacă reușim să ne controlăm și să nu dăm curs primului impuls dezadaptativ, de obicei reușim să alegem adaptarea.

Chiar dacă uneori este admirată sau încurajată, dependența de muncă conduce la dezechilibre și obiceiuri distructive pentru sănătate. Motivele care îi pot determina pe oameni să devină robi ai muncii, sunt: lăcomia, dependența de adrenalină și stabilirea unor țeluri dezechilibrate (în special legate de carieră sau câștiguri financiare).

Ajunse în pragul epuizării, sub povara stresului zilnic, unele persoane își neagă starea sau apelează la consum de substanțe pentru a-și reduce frustrările și stresul (medicamente, alcool, droguri, exces de cafea sau mâncat compulsiv etc.), dar, de cele mai multe ori, nu reușesc să-și umple golul, nu-și găsesc alinarea și starea se agravează.

Starea de epuizare (extenuarea) este, de obicei, rezultatul unei vieți dezechilibrate și se manifestă în toate planurile: fizic, mental și spiritual. Herbert Freudenberger definește epuizarea ca fiind o ”golire completă de energie și un sentiment de copleșire cu problemele altor oameni” [8, p. 25].

Cele mai comune simptome ale epuizării sunt:

- oboseală fizică și psihică, lipsă de energie și entuziasm, chiar și apariția unor probleme de sănătate sau agravarea unor probleme cronice preexistente;
- iritabilitate și/sau ostilitate;
- atitudine negativă, cinism, pesimism;
- sentimentul lipsei de perspectivă și scop;
- abuz de cafea, alcool sau chiar droguri;
- scăderea capacității de concentrare și de luare a deciziilor;
- scăderea atenției și responsabilității;
- absentism, creșterea numărului de greșeli/rebuturi și scăderea productivității pentru persoanele angajate etc.

Persoanele care lucrează cu alți oameni (personal medical, asistenți sociali, cadre didactice etc), fiind expuse la problemele fizice, psihice sau sociale ale acestora, ajung să se implice atât profesional cât și personal și sunt mai predispuse la epuizare, mai ales dacă neglijează relaxarea.

Persoanele cu următoarele caracteristici sunt mai expuse la epuizare:

- puternic simț al răspunderii;
- motivație crescută pentru evoluție;
- deschidere față de noi solicitări (persoana dorește să demonstreze că este capabilă, nu știe să spună NU, nu obișnuiește să delege responsabilități altora etc.);
- dorința de a fi pe primul loc, de a face lucruri deosebite, de a avea aprecierea celorlalți;
- tendința de a face mai multe lucruri în același timp (ex. citește în timp ce mănâncă) sau de a le face repede/în grabă (ex. mănâncă sau vorbește repede);
- desfășoară activități care, parcă, nu se termină niciodată (trec de la o activitate la alta și nu văd o finalizare apropiată; de exemplu o mămică copleșită de solicitările din partea bebelușului și de obligațiile gospodărești sau un student în anul I, departe de casă, în mijlocul unei sesiuni cu examene grele etc.);
- nu își programează sau nu respectă pauzele pentru ”încărcarea bateriilor”;
- lipsa susținerii din partea familiei sau a prietenilor etc.

În mediul organizațional, pentru a face referire la stări de epuizare exacerbate în contextul unei suprasolicitări profesionale cronice se utilizează termenul burnout. Sindromul de burnout, o adevărată boală a societății moderne, este cauzat, în principal, de responsabilitățile copleșitoare și condițiile de desfășurare a activității profesionale, dar și de factori de natură personală precum factorii psihici, stil de viață etc.

Principalele cauze de natură profesională sunt:

- condiții (stresante) de desfășurare a activității profesionale;
- cerințe din ce în ce mai crescute (din partea superiorilor, pacienților, aparținătorilor etc.);
- perceperea neputinței de a avea control asupra situațiilor de la locul de muncă sau lipsa totală a provocărilor, monotonia activității profesionale;
- nesiguranță și dezorganizare;
- nerecunoașterea meritelor/perforanțelor și recompensare necorespunzătoare.

Cauzele de natură personală se referă, în principal, la lipsa suportului social (sau suport inefficient) și practicarea unui stil de viață dezechilibrat (modificări/tulburări ale ritmului activitate-odihnă, somn insuficient, alimentație și hidratare necorespunzătoare, interrelaționare redusă sau inefficientă, consum/dependență de substanțe, lipsa mișcării/activității fizice moderate etc.).

Cauzele de natură psihologică țin de modul de a gândi și interpreta lucrurile, de tipul de personalitate (trăsături de personalitate accentuate, tendința la perfecționism și nemulțumire, perspectiva pesimistă asupra lumii și propriei persoane etc.).

Succesul unei firme, pe termen lung, este influențat direct de calitatea resursei umane de care dispune. Astfel, dacă în urma procesului de selecție, persoanele angajate sunt dedicate, dispuse să muncească din greu pentru evoluția și succesul firmei, este necesar ca angajații să învețe rolul echilibrului și să fie implementate programe de prevenire a epuizării.

Cele mai des întâlnite motive de stres în legătură cu locul de muncă sunt: slujba nepotrivită (nu îți place ceea ce faci), lipsa de experiență (chiar dacă ai aptitudinile și educația necesară), schimbările frecvente (necesită acceptare și adaptare cât mai rapidă), asumarea de riscuri (prin neliniștea cu care așteptăm să vedem rezultatul deciziilor noastre), termenele limită (starea de tensiune ce însoțește preocuparea de a realiza obiectivul în timpul stabilit), organizarea deficitară la locul de muncă, neclarități privind atribuțiile/responsabilitățile etc.

Realizarea unui obiectiv impunător și solicitant, presupune o analiză prealabilă care decelează între țeluri imposibile și standarde înalte ce pot fi atinse, dar și o evaluare realistă a resurselor de care dispunem. Alegerea unor țeluri nerealiste, pe lângă faptul că ne crează un stres înalt, ne duce spre neîncredere și descurajare, dacă proiectul eșuează. Jonathan Kozol ne îndemna să alegem ”lupte destul de mari care să conteze și destul de mici ca să le putem câștiga” [8, p 46].

De multe ori, oricât te-ai strădui, nu poți schimba o anumită situație sau să modifice un comportament al celorlalți față de tine, dar întotdeauna poți alege cum vei răspunde tu la această provocare, în funcție de înțelepciunea și resursele tale.

A adopta în viață o atitudine mentală negativă este o alegere total greșită, deoarece aceasta generează stări neplăcute și te face să pierzi energie, la polul opus, atitudinea mentală pozitivă îți dă putere să înaintezi pe drumul tău, însă, fără a-ți confirma că drumul ales este bun și direcția e potrivită. De aceea, varianta optimă se dovedește a fi cea care se bazează pe o atitudine optimistă, dar se desăvârșește prin echilibru.

O atitudine de viață echilibrată îți permite:

- să atingi performanțe de vârf, fără să ajungi la epuizare;
- să ajungi bogat, fără a fi lacom;
- să fii încrezător, dar nu și arogant;
- să fii spiritual, fără a fi neapărat religios;
- să ai încredere în tine însuși, fără a-ți pierde încrederea în Dumnezeu;
- să fii puternic, fără a fi mândru sau umil fără a-ți pierde respectul de sine etc.

Realizarea echilibrului între personalitate și lumea înconjurătoare se face prin procesul de adaptare și este mediata de atitudinea pe care o avem în fața evenimentelor de viață. În viziunea lui Dewey, adaptarea este un proces activ în care acționează cei doi factori, mediul și organismul, iar procesele mentale și comportamentul, sunt aspecte inseparabile de procesul adaptării la mediu [10, p. 53].

Personalitatea se reflectă în stilul personal al individului și influențează interacțiunea acestuia cu mediul, iar latura psihologică a persoanei trebuie înțeleasă prin prisma interconectării cu latura biologică și mediul social.

Trăsăturile de personalitate exprimă tendința cea mai frecventă de manifestare în comportament, dar dispun și de o anumită plasticitate (se pot schimba). În copilărie, plasticitatea permite modelarea trăsăturilor de personalitate, dar la adulți acestea sunt cristalizate, stabile, caracteristice persoanei. Totuși, la vârsta adultă, autoeducația permite optimizarea personalității, dacă persoana este motivată să facă schimbările necesare (ex. mod de gândire, comportament).

Costa și McCrae au elaborat modelul cu cinci factori (Big Five): neuroticismul, extraversiunea, deschiderea față de experiență, conștiinciozitatea și amabilitatea. Studiile arată că persoanele cu cariere de succes, mulțumite de starea lor, prezintă o creștere disproporționat mai mare a stabilității emoționale și a conștiinciozității, iar persoanele care prezintă absenteism sau agresivitate la locul de muncă prezintă diminuarea acestor trăsături. De asemenea, s-au atabilit corelații între factorii Big Five, sănătate și starea de bine. Astfel, conștiinciozitatea a fost relaționată cu prezența unor comportamente sanogene și s-a demonstrat că persoanele cu un nivel înalt de neuroticism au o probabilitate mai mare de a prezenta anxietate sau depresie, iar

cele cu un nivel scăzut de extraversiune prezintă o probabilitate mai mare de a avea fobie socială și agorafobie. [11]

Personalitatea a fost analizată și în funcție de reziliența eului (adaptabilitatea în condiții de stres) și controlul eului (autocontrol), identificându-se trei tipuri de personalitate:

- personalitate cu eu rezilient,
- personalitate controlată excesiv,
- personalitate insuficient controlată.

Persoanele cu eu rezilient se caracterizează prin adaptare bună, încredere în sine, independență, atenție crescută, sunt serviabile, cooperante și orientate spre sarcină. Persoanele controlate excesiv sunt timide, tăcute și de încredere, tind să-și păstreze gândurile pentru ele, să se retragă din conflicte și sunt expuse la depresie și anxietate. Persoanele insuficient controlate sunt impulsive, încăpățănate, energice, active și ușor de distras.

Studiile demonstrează puterea de predicție a acestor tipuri de personalitate, asocierea controlului exagerat la copii cu timiditatea în adolescență sau chiar la vârsta adultă, și deficitul de control cu agresivitate crescută.

Starea de sănătate, definită de către OMS ca fiind starea de bine din punct de vedere fizic, psihic și social, corelează direct cu energia organismului și cu capacitatea acestuia de a răspunde în mod optim la provocările din mediu și de a-și păstra echilibrul sau homeostazia. Stresul constituie o amenințare (reală sau imaginată/percepută) pentru homeostazie, dar organismul supus la anumite provocări acționează în sensul apărării echilibrului.

Un stil de viață dezechilibrat (ex. privarea de somn, o alimentație necorespunzătoare, consumul/dependența de alcool, fumatul etc.) afectează starea de sănătate (prin scăderea capacității de apărare a organismului și apariția unor dezechilibre sau chiar afecțiuni, mai mult sau mai puțin grave), dar și funcționarea cognitivă, emoțională și socială. Toate acestea pot deveni cauze de limitare a activităților persoanei și de slăbire a inserției sociale, reducând astfel calitatea vieții și longevitatea.

Mișcarea și activitatea fizică moderată aduc numeroase beneficii pentru sănătate, precum: menținerea unei greutate corporale echilibrate, fortificarea mușchilor, întărirea inimii și îmbunătățirea funcției pulmonare, reglarea tensiunii arteriale, prevenirea bolilor cardiace și a accidentelor vasculare, a diabetului, osteoporozei și a diferitelor forme de cancer etc., dar ajută și la crearea confortului psihic (prevenirea sau reducerea anxietății, depresiei, dependențelor etc.).

Starea de sănătate este influențată indirect de statusul socio-economic și nivelul studiilor; venitul și educația nu sunt factori determinanți pentru sănătate, ci corelează cu factorii de mediu și stilul de viață, care au rol cauzal. De asemenea, relațiile sociale constituie un aspect important pentru promovarea sănătății și a stării de bine, de exemplu, familia extinsă, grupul de prieteni și colegii pot reprezenta surse importante de integrare și sprijin social.

”Aptitudinea de a înțelege relațiile care există între elementele unei situații și de a te adapta în așa fel încât să-ți realizezi propriile scopuri” este denumită inteligență cognitivă (N. Sillamy, 1996). În general, se credea că persoanele care au un nivel de inteligență mai ridicat, obțin performanțe mai bune în activitate, dar, făcând măsurători, s-a observat că persoanele cu cele mai ridicate niveluri de inteligență IQ au performanțe mai bune decât cele cu un IQ mediu în doar 20% din situații, în schimb, persoanele cu un IQ mediu au performanțe mai bune decât

cele cu IQ ridicat în 70% din situații. Ulterior s-a demonstrat că variabila care explică succesul este inteligența emoțională EQ [3, 12].

Inteligența emoțională (EQ) este un concept de o importanță deosebită atât pentru perioada maturității, cât și pentru întregul parcurs al vieții. EQ se referă la capacitatea de a recunoaște și înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți și de a folosi această conștiință pentru a-ți gestiona comportamentul și relațiile interpersonale într-un mod eficient și empatic. Abilitățile inteligenței emoționale sunt:

- * Conștiința de sine (autocunoașterea) - abilitatea de a-ți recunoaște cu precizie emoțiile și sentimentele;

- * Autocontrolul (stăpânirea de sine) - abilitatea de a-ți folosi sentimentele într-un mod constructiv;

- * Conștiința socială - capacitatea de a înțelege și simți emoțiile, gândurile, motivațiile persoanelor;

- * Gestionarea relațiilor - capacitatea de a inspira și influența persoanele; înțelegerea status-quo-ului, necesitatea de a-l schimba, și puterea de a o face.

Studiile arată că persoanele care obțin scoruri crescute pentru inteligența emoțională prezintă o probabilitate crescută: de a avea relații pozitive cu familia și prietenii; de a fi evaluate pozitiv de către colegi și profesori/șefi; de a se adapta mai bine la stres; de a oferi suport emoțional în momentele dificile; de a avea salarii mai mari și mai multe promovări etc.

De asemenea, s-a remarcat că persoanele cu scoruri scăzute la inteligența emoțională sunt mai susceptibile la consumul de substanțe.

Dacă privim omul ca întreg, inteligența IQ, personalitatea și inteligența emoțională EQ, aceasta din urmă este singura flexibilă și capabilă de schimbare [2].

Nimeni nu este responsabil pentru modul cum ne trăim viața, mai mult decât noi înșine, de aceea pentru a preveni/gestiona stresul și a ne crește calitatea vieții, este imperios necesar să respectăm principiile unui stil de viață echilibrat. Trebuie să înțelegem că nu există viață fără stres și a ne propune să eliminăm stresul din viața noastră este o utopie, de aceea, credem că soluția optimă ar fi să învățăm să conviețuim cu stresul, dar să-l menținem între limite acceptabile. Astfel, menținerea unui stil de viață echilibrat va crește capacitatea organismului de a face față stresului, și ne permite să ne adaptăm și să rămânem rezilienți în fața provocărilor stresante.

De asemenea, e necesar să conștientizăm că timpul nu este dușmanul nostru, el doar ne atenționează să nu ne risipim, să ne focusăm pe noi și pe priorități, să păstrăm măsura în toate, să ne cântărim bine vorbele și faptele, să privim cu îngăduință și drag spre ceilalți și să împărtășim bucuria fiecărei zile cu mulțumire și recunoștință. Faptul că anticiparea unui eveniment stresant (viitor) sau re trăirea altuia (trecut) pot fi activatori la fel de puternici ai răspunsului la stres ca și evenimentul în sine (prezent) ne confirmă încă o dată cât de important este să învățăm să trăim în prezent. Nicolae Steinhardt, spunând despre adevăratul creștin că trăiește în prezent, arăta că pe el "trecutul nu-l apasă și viitorul nu-l îngrijorează."

Reguli de viață care reduc stresul, previn epuizarea și favorizează echilibrul:

- identifică-ți valorile și trăiește o viață cu sens și semnificație, în concordanță cu valorile proprii;

- stabilește-ți obiectivele personale și profesionale și concentrează-te pe creșterea/evoluția ta, pe a deveni cea mai bună versiune a ta;

- conștientizează rolul echilibrului pentru a trăi în armonie;
- învață să trăiești în prezent și bucură-te de ”aici și acum”;
- înțelege-ți nevoile și stabilește-ți prioritățile;
- respectă principiile unei alimentații echilibrate;
- învață să te relaxezi fără să te simți vinovat și respectă condițiile unui somn odihnitor;
- fă mișcare și exerciții fizice zilnic;
- învață să identifici semne/simptome care indică scăderea resurselor tale energetice și corectează deficitul ca să eviți situațiile de criză;
- stabilește obiective realiste și echilibrate;
- dacă este posibil, alege-ți o profesie pe care să o faci cu pasiune;
- controlează-ți gândurile, sentimentele și comportamentul;
- dezvoltă atitudini de prevenție și control a stresului, dar privește-l ca ținând de normalitate;
- schimbă-ți focusul de pe probleme pe soluții și acțiune;
- stabilește-ți repere de management al timpului;
- primește și dăruiește cu bucurie; adoptă o atitudine de mulțumire și recunoștință;
- amintește-ți că provocările vieții pot fi probleme sau oportunități; observă și apreciază resursele pe care ți le aduc eșecurile din viața ta;
- îmbunătățește-ți abilitățile de comunicare;
- învață când și cum să spui ”NU”;
- cultivă și păstrează simțul umorului;
- respectă-ți semenii și arată-le aprecierea ta sinceră;
- orientează-te spre îmbunătățirea relațiilor tale cu ceilalți și fă din orice relație una extraordinară (inclusiv din relația cu tine);
- leagă prietenii trainice;
- practică meditația și tehnicile de relaxare etc.

Bibliografie

1. BERNDT C. Reziliența. Secretul puterii psihice. Cum devenim mai rezistenți la stres, depresii și epuizare psihică. tr. de B. H. Aiteanu. București: All Educational. 2014. 212 p. ISBN 978-973-684-882-7
2. BHARWANEEY G. Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim. tr. de A. R. Lutic. Iași: Polirom. 2020. 391 p. ISBN 978-973-46-8188-4
3. BRADBERRY T., GREAVES J. Inteligența emoțională 2.0. Strategii esențiale pentru succesul personal și profesional. tr. de I. Brateș. București: Litera. 2016. 207 p. ISBN 978-606-33-0318-0
4. CONSTANTIN T. Arhitecții stării de bine, satisfacții profesionale și muncă cu sens. În: Revista Cariere. Jurnal de leadership. București. nr.271/04.2021, p. 51. <https://issuu.com/cariere/docs/ckarriere-271-full>.
5. ELLIS A., GORDON J., NEENAN M., PALMER S. Terapia stresului. O abordare comportamentală rațional-emotivă. tr. de C. Dumitru. București: Trei. 2020. 381 p. ISBN 978-606-40-0788-9.
6. FENGLER J. Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale. tr. de D. Fischbach. București: Trei. 2016. 149 p. ISBN 978-606-719-647-4.
7. HAWKINS P.J. Hipnoza și stresul. Ghid pentru clinicieni. tr. de O. M. Popescu. Iași: Polirom. 2009. 419 p. ISBN 978-973-46-1326-7
8. KUBASSEK B. De la epuizare la echilibru. tr. de I. Bădău. București: Succeed publishing, 2002. 220 p. ISBN: 973-85497-1-X.
9. MARICUȚOIU L. Cercul vicios al stresului ocupațional și costurile acestuia. În: Revista Cariere. Jurnal de leadership. București. nr.271/04.2021, p. 62-63. <https://issuu.com/cariere/docs/ckarriere-271-full>.
10. MUNTEAN A. Psihologia dezvoltării umane. Ed a 2-a revizuită. Iași: Polirom. 2006. 458 p. ISBN (10) 973-46-0095-8; ISBN (13) 978-973-46-0095-3
11. PAPALIA D.E., OLDS S. W., FELDMAN R.D. Dezvoltarea umană. Ediția a XI-a. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: Trei. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0
12. SILLAMY N. Dicționar de psihologie Larousse. tr. de L. Gavriliu. București: Univers Enciclopedic. 1996. 349 p. ISBN 973-9243-25-8

DINCOLO DE ATENȚIE: ECHILIBRUL EMOȚIONAL ȘI COGNITIV ÎN PREADOLESCENȚĂ PRIN NEUROFEEDBACK

BEYOND ATTENTION: EMOTIONAL AND COGNITIVE BALANCE IN PREADOLESCENCE THROUGH NEUROFEEDBACK

Nemes Alina Diana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0008-8064-1284>

Nemes Alina Diana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0008-8064-1284>

CZU: 159.922.7

Adnotare

Preadolescența este identificată ca o perioadă critică de dezvoltare marcată de schimbări semnificative în structura și funcția creierului, care afectează emoțiile și abilitățile cognitive. În acest articol evidențiem complexitățile atenției ca proces cognitiv și prevalența problemelor de atenție în timpul adolescenței timpurii, influențate de factori biologici, de mediu și individuali. În acest articol prezentăm dovezi bazate pe cercetare în favoarea neurofeedback-ului ca o intervenție puternică pentru creșterea atenției la adolescenți prin antrenarea indivizilor pentru a-și regla activitatea creierului. Neurofeedback, o formă de biofeedback care utilizează feedback-ul în timp real al activității creierului, este prezentat ca o intervenție eficientă bazată pe capacitatea sa de a valorifica neuroplasticitatea în perioadele critice de dezvoltare, oferind o abordare personalizată, non-farmacologică, pentru îmbunătățirea funcționării cognitive și emoționale. În plus, discutăm despre avantajele implementării programelor de neurofeedback în mediile școlare, subliniind natura neinvazivă, personalizată și durabilă a neurofeedback-ului în comparație cu intervențiile tradiționale pentru deficitul de atenție. Combinația de neurofeedback cu un program de coerență inimă-creier bazat pe reglarea cardiacă prin respirație este propusă ca o abordare cuprinzătoare pentru a spori concentrarea și a obține o stare relaxată de concentrare în rândul preadolescenților.

Cuvinte-cheie: neurofeedback, deficit de atenție, preadolescență, intervenții în școală.

Annotation

Preadolescence is identified as a critical developmental period marked by significant changes in brain structure and function, affecting emotions and cognitive abilities. In this article we highlight the complexities of attention as a cognitive process and the prevalence of attention problems during early adolescence, influenced by biological, environmental, and individual factors. In this article we present research-based evidence in favor of neurofeedback as a potent intervention for enhancing attention in adolescents by training individuals to regulate their brain activity. Neurofeedback, a form of biofeedback that utilizes real-time brain activity feedback, is showcased as an effective intervention based on its ability to harness neuroplasticity during critical developmental periods, offering a tailored, non-pharmacological approach to improving cognitive and emotional functioning. Furthermore, we discuss the advantages of implementing neurofeedback programs in school settings, emphasizing the non-invasive, personalized, and sustainable nature of neurofeedback compared to traditional interventions for attention deficits. The combination of neurofeedback with a heart-brain coherence program based on cardiac regulation through breathing is proposed as a comprehensive approach to enhance focus and achieve a relaxed state of concentration among preadolescents.

Keywords: neurofeedback, attention deficits, preadolescence, school-based interventions.

Introducere

Preadolescența este o perioadă critică de dezvoltare marcată de modificări substanțiale ale structurii și funcției creierului, emoțiilor și abilităților cognitive. În cadrul cercetării noastre ne-am îndreptat atenția asupra preadolescenților cu vârste cuprinse între 11 și 14 ani. Aceștia sunt deosebit de vulnerabili la o serie de dificultăți cognitive și emoționale, inclusiv probleme

de atenție și concentrare. Problemele de atenție pot avea un impact semnificativ asupra performanței academice, a relațiilor sociale și a bunăstării generale. Din fericire, cercetările în curs de dezvoltare sugerează că neurofeedback-ul, o formă de biofeedback care utilizează feedback-ul în timp real al activității creierului pentru a antrena indivizii să-și regleze activitatea cerebrală, poate fi o intervenție eficientă pentru îmbunătățirea atenției la adolescenți.

Atenția este un proces cognitiv complex care implică capacitatea de concentrare selectivă asupra informațiilor relevante, ignorând în același timp distragerile [8]. Problemele de atenție se pot manifesta într-o varietate de moduri, inclusiv dificultăți de a menține atenția, de a deveni ușor distras și probleme de controlul impulsurilor. Aceste probleme pot avea un impact semnificativ asupra performanței academice, a relațiilor sociale și a bunăstării generale. În plus, problemele de atenție sunt asociate cu o serie de tulburări psihiatrice și de neurodezvoltare, cum ar fi tulburarea de deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD) și tulburări din spectrul autismului [17]. Problemele de atenție sunt frecvente în timpul adolescenței timpurii, cu prevalență estimată variind de la 5% la 20% [16]. Cu toate acestea, aceste estimări pot varia în funcție de instrumentul de evaluare utilizat și de populația studiată. De exemplu, studiile care utilizează rapoarte ale părinților sau ale profesorilor pot genera estimări de prevalență mai mari decât cele care utilizează măsuri de auto-raportare.

Diferiți factori au fost identificați ca cauze potențiale ale problemelor de atenție în timpul adolescenței timpurii. Aceștia includ factori biologici, cum ar fi genetica și dezvoltarea creierului, factori de mediu, cum ar fi relațiile de familie și între semenii și factori individuali, cum ar fi temperamentul și autoreglementarea. Unul dintre cei mai importanți factori biologici este genetica. Cercetările sugerează că problemele de atenție în timpul adolescenței timpurii pot fi ereditare, factorii genetici reprezentând până la 45% din variația dificultăților atenționale [13]. Mai mult, s-a dovedit că dezvoltarea creierului în timpul adolescenței timpurii joacă un rol critic în procesele atenționale, cu modificări ale structurii și funcției creierului asociate cu deficite atenționale [2]. Factorii de mediu, cum ar fi relațiile cu familia și între semenii, au fost, de asemenea, identificați ca contributory semnificativi la dificultățile atenționale în timpul adolescenței timpurii. Cercetările sugerează că mediile familiale negative, inclusiv niveluri scăzute de căldură parentală și niveluri ridicate de conflict parental, pot crește riscul de dificultăți de atenție [3]. În mod similar, relațiile cu semenii pot afecta și funcționarea atențională, respingerea și excluderea socială fiind legate de deficitele atenționale [10]. Factori individuali, cum ar fi temperamentul și autoreglementarea, au fost, de asemenea, implicați în dificultățile de atenție în timpul adolescenței timpurii. De exemplu, cercetările au arătat că indivizii cu niveluri scăzute de control efort, o dimensiune a temperamentului care se referă la capacitatea de a regla comportamentul, prezintă un risc crescut de deficite atenționale [11]. În plus, s-a demonstrat că o auto-reglare slabă este asociată cu dificultăți atenționale, indivizii care se luptă să-și regleze emoțiile și comportamentul mai susceptibili de a experimenta deficite atenționale [14].

În același timp, modificările neurologice normale de dezvoltare în perioada preadolescenței survenite asupra atenției sunt complexe și variază în funcție de stadiul specific de dezvoltare, manifestând atât un impact negativ și disturbator, în timp ce altele pot avea un impact pozitiv. Distractibilitate crescută care poate apărea pe măsură ce creierul este supus tăierii sinaptice și mielinizării. Creierul devine mai eficient în procesarea informațiilor, cu toate acestea, această eficiență crescută poate duce la o distractibilitate crescută, deoarece creierul

devine mai sensibil la stimulii primiți. Acest lucru este valabil mai ales la începutul adolescenței, când cortexul prefrontal este încă în curs de dezvoltare și controlul impulsurilor nu este pe deplin sedimentat [12]. În această perioadă critică de dezvoltare apar și modificări ale predispozițiilor atenționale. Acestea reprezintă schimbări semnificative în procesarea socială și emoțională, afectate în mare parte de modificări hormonale, care au un impact asupra predispozițiilor atenționale. Preadolescenții și adolescenții prezintă o predilecție atențională mai puternică față de stimulii sociali și emoționali, comparativ cu adulții.

Cercetări asupra neurofeedback-ului

Cercetări recente sugerează că neurofeedback-ul poate fi o intervenție eficientă pentru îmbunătățirea atenției la adolescenți [5]. Neurofeedback este un tip de biofeedback care oferă indivizilor informații în timp real despre activitatea lor cerebrală, măsurată prin electroencefalogramă, și îi antrenează să-și regleze activitatea creierului prin condiționare operantă. Scopul neurofeedback-ului este de a îmbunătăți autoreglarea activității creierului și de a îmbunătăți funcționarea cognitivă și emoțională. Neurofeedback-ul se bazează pe principiul neuroplasticității, care se referă la capacitatea creierului de a se adapta și de a schimba ca răspuns la experiențe [1]. Creierul se schimbă constant de-a lungul vieții noastre, dar neuroplasticitatea este deosebit de activă în perioadele critice de dezvoltare, cum ar fi preadolescența [15]. Aceasta înseamnă că creierul preadolescentului este mai maleabil și mai receptiv la intervențiile care vizează funcțiile cerebrale, fiind un moment optim pentru antrenamentele bazate pe neurofeedback.

O meta-analiză a studiilor pe antrenamentele neurofeedback la copii și preadolescenți a constatat că un astfel de program îmbunătățește atenția și funcțiile executive, reduce simptomele ADHD și poate îmbunătăți performanța academică [4]. Aceste constatări sunt în concordanță cu ideea că atenția este o abilitate antrenabilă care poate fi îmbunătățită prin practică și feedback. Mai mult, s-a demonstrat că neurofeedback-ul produce modificări de durată în funcția creierului, ceea ce sugerează că beneficiile programului pot fi susținute și dincolo de perioada de antrenament [6].

Neurofeedback-ul s-a dovedit a fi eficient în îmbunătățirea atenției la persoanele cu ADHD și alte tulburări caracterizate prin probleme de atenție. De exemplu, un studiu controlat randomizat de neurofeedback la copiii cu ADHD a constatat că neurofeedback-ul a fost asociat cu îmbunătățiri semnificative ale atenției și ale funcționării executive, precum și cu reduceri ale simptomelor ADHD [18]. În plus, neurofeedback-ul s-a dovedit a fi eficient în îmbunătățirea reglării emoționale, reducerea simptomelor de anxietate și depresie și îmbunătățirea funcționării cognitive generale [7]. Aceste beneficii îi pot ajuta pe adolescenți să gestioneze mai bine stresul și să-și îmbunătățească bunăstarea emoțională generală, ceea ce duce la rezultate mai pozitive în viața lor academică și personală.

Avantajele neurofeedback-ului față de intervențiile tradiționale pentru deficitul atențional, cum ar fi medicamentele sau terapia comportamentală, sunt multiple. În primul rând, neurofeedback-ul este o intervenție non-invazivă și non-farmacologică care nu prezintă riscul de efecte secundare sau dependență. Acest lucru face ca neurofeedback-ul să fie o opțiune mai sigură și mai durabilă pentru preadolescenți care pot fi reticenți să ia medicamente sau să se angajeze în terapie comportamentală. În al doilea rând, neurofeedback-ul este o intervenție personalizată care vizează deficitul atențional specific ale individului, mai degrabă decât o abordare universală. Aceasta înseamnă că neurofeedback-ul poate fi adaptat nevoilor unice ale

individului și stilului de învățare, maximizând eficacitatea intervenției. În cele din urmă, neurofeedback-ul este o intervenție pe termen relativ scurt, fără efecte adverse, care nu necesită întreținere sau monitorizare continuă, ceea ce o face o opțiune rentabilă pentru școli și familii.

Implementarea programelor de antrenament prin neurofeedback în mediile școlare are mai multe avantaje. Școlile reprezintă un cadru optim pentru neurofeedback, deoarece oferă un mediu structurat și de susținere care este propice învățării și exersării abilităților de atenție. În plus poate reduce barierele de accesibilitate, cum ar fi transportul și costurile, care pot împiedica preadolescentii să beneficieze de o astfel de intervenție în afara școlii. În același timp, derularea unui program de neurofeedback în școli poate ajuta la reducerea stigmatizării și la creșterea gradului de conștientizare cu privire la deficitul de atenție, promovând o cultură școlară mai incluzivă și susținătoare.

Program de antrenament prin neurofeedback

Avantajele antrenamentului prin neurofeedback, inclusiv natura sa non-invazivă, personalizarea și efectele de durată, o fac o opțiune superioară intervențiilor tradiționale pentru deficitul de atenție. Grupul de vârstă de 11 până la 14 ani este deosebit de potrivit pentru neurofeedback datorită gradului ridicat al neuroplasticității din timpul preadolescenței. Având aceste considerente propunem implementarea unui program de antrenament cu ajutorul neurofeedback-ului care poate fi aplicat în mediul școlar. În continuare vom adresa anumite aspecte importante pentru succesul unui astfel de program de stimulare a atenției la preadolescenți.

Implementarea unui program de neurofeedback în școli sau în alte setări necesită o planificare atentă și luarea în considerare a mai multor factori, inclusiv costul, echipamentul specializat și cerințele de formare pentru personal. Cu toate acestea, cu o planificare și implementare atentă, neurofeedback-ul poate fi integrat cu succes în programele școlare și în alte setări. O abordare a implementării unui program de neurofeedback în școli este de a colabora cu organizații comunitare, cum ar fi clinici de sănătate mintală sau universități, care au experiență cu neurofeedback. Aceste organizații pot oferi instruire și sprijin personalului școlii și pot ajuta la implementarea programului.

O altă abordare este utilizarea echipamentelor portabile de neurofeedback, care pot fi relativ ieftine (considerând numărul de persoane și ședințe) și ușor de utilizat. Echipamentul portabil de neurofeedback permite o mai mare flexibilitate în implementarea programului și poate fi utilizat într-o varietate de setări, inclusiv școli, centre comunitare și chiar cabinete. În plus, utilizarea echipamentelor portabile poate reduce costurile asociate cu înființarea unei săli de neurofeedback dedicată. Desigur că instruirea și sprijinul pentru personal este un alt factor important în implementarea unui program de neurofeedback în școli sau în alte instituții. Este esențial să avem personal calificat și instruit pentru a administra cursuri de neurofeedback și pentru a oferi sprijin continuu elevilor. În plus, este esențial să existe un plan clar pentru evaluarea și monitorizarea programului pentru a se asigura că programul de neurofeedback este eficient și răspunde nevoilor studenților. Acest lucru poate fi realizat prin colectarea continuă de date, evaluarea programului și feedback-ul părților interesate.

Sesiunile de neurofeedback pot fi inițiate în timpul orelor de dirigentie sau pot fi planificate după terminarea cursurilor. În funcție de antrenamentul ales, acestea vor dura între 20 și 60 de minute. Au fost dezvoltate mai multe protocoale de neurofeedback special pentru îmbunătățirea atenției la adolescenți. Un astfel de protocol este protocolul theta/beta, care

implică antrenarea persoanelor pentru a crește raportul dintre activitatea theta (4-7 Hz) și cea beta (12-30 Hz). Acest protocol s-a dovedit a fi eficient în îmbunătățirea atenției persoanelor cu ADHD și a fost implementat cu succes în mediile școlare [9].

Prima sesiune, de evaluare inițială, va include prezentarea programului și explicarea scopului intervenției de tip neurofeedback. Va fi efectuat un interviu inițial pentru a aduna informații individuale, istoricul academic și provocările actuale legate de atenție și distractibilitatea preadolescentului. Se va administra o evaluare de bază folosind casca EEG pentru a măsura activitatea creierului în timpul unei serii de sarcini cognitive. Rezultatelor evaluării inițiale vor fi prezentate și explicate preadolescentului și părinților/tutorilor acestuia. Următoarele 20 de sesiuni, a câte 30 de minute, recomandăm să fie alocate antrenamentului raportului theta/beta, având drept efect diminuarea distractibilității și îmbunătățirea atenției [9]. Preadolescenții se vor antrena cu scopul diminuării raportului theta/beta, fiind recompensați printr-un feedback vizual și/sau auditiv atunci când produc mai multe unde beta și mai puține theta. Următoarele 10 sesiune considerăm că ar trebui alocate antrenamentului de asimetrie alfa frontală. Aceste ședințe vor avea ca scop să mărească activitatea alfa frontală stângă și să scadă activitatea alfa frontală dreaptă prin oferirea de recompense sub forma feedback-ului vizual sau auditiv. Această asimetrie alfa frontală este asociată cu emoțiile pozitive și flexibilitatea cognitivă. Nu în ultimul rând, recomandăm efectuarea a 20 de ședințe de antrenament a undelor beta, fiind asociate cu gândirea activă, logică și o stare de vigilență. Aceste unde cerebrale sunt predominante atunci când suntem treji și angajați în activități mentale care necesită concentrare și luare a deciziilor. Antrenamentul beta implică îndrumarea preadolescenților pentru a crește producția de unde beta în anumite zone ale creierului. Acest lucru se realizează prin furnizarea de feedback în timp real - prin semnale auditive sau vizuale - atunci când sunt produse modelele dorite de unde cerebrale. Scopul este de a îmbunătăți funcțiile cognitive, cum ar fi concentrarea, atenția și concentrarea. Antrenamentul beta este deosebit de util pentru persoanele cu tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție [4]. Prin creșterea activității undelor beta, indivizii își pot îmbunătăți capacitatea de concentrare și de a rămâne concentrați asupra sarcinilor. Deși scopul principal al antrenamentului beta este de a îmbunătăți atenția și funcțiile cognitive, acesta poate avea, de asemenea, beneficii secundare în reducerea nivelurilor de stres și anxietate. Promovând o stare de spirit mai calmă și concentrată, preadolescenții vor resimți niveluri mai scăzute de stres.

Concomitent cu programul de antrenament prin neurofeedback recomandăm desfășurarea unui program de coerență inimă-creier, bazat pe reglarea cardiacă cu ajutorul respirației. Acest program va fi conceput pentru a ajuta preadolescenții să-și îmbunătățească atenția și să atingă o stare de concentrare relaxată prin utilizarea tehnicilor de reglare cardiacă cu ajutorul unui joc video. Programul încorporează exerciții de respirație care sunt ghidate prin jocul video și oferă feedback în timp real utilizatorilor. Exercițiile de respirație sunt concepute pentru a promova coerența cardiacă și pentru a ajuta preadolescenții să atingă o stare de concentrare relaxată. Exercițiile sunt ghidate prin jocul video, iar utilizatorul este rugat să inspire și să expire în același timp cu indicii vizuale. Jocul oferă, de asemenea, feedback în timp real utilizatorului, cu indicii vizuale și auditive care indică când utilizatorul atinge o stare de concentrare relaxată. Feedback-ul în timp real include indicii vizuale și auditive care indică momentul în care utilizatorul atinge o stare de coerență inimă-creier. Acest feedback îl ajută pe utilizator să rămână concentrat și motivat să continue programul.

Practicând exercițiile de respirație și obținând o stare de coerență, preadolescenții își pot îmbunătăți capacitatea de a se concentra asupra sarcinilor și își pot îmbunătăți durata de atenție susținută. Programul este conceput pentru a fi distractiv și captivant pentru preadolescenți, ceea ce îi poate ajuta să-și mențină motivați să continue antrenamentul.

Concluzii

În concluzie, implementarea unui program de neurofeedback alături de un antrenament al coerenței inimă-creier pentru preadolescenții din ciclul gimnazial, cu vârste cuprinse între 11 și 14 ani, are potențialul de a oferi beneficii semnificative pentru dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. Neurofeedback-ul poate îmbunătăți atenția și concentrarea, poate îmbunătăți reglarea emoțională, poate reduce simptomele de anxietate și depresie și poate îmbunătăți funcționarea cognitivă generală. Deși există limitări de luat în considerare la implementarea unui program de neurofeedback, acestea pot fi abordate printr-o planificare și implementare atentă.

Considerând totuși avantajele neurofeedback-ului față de intervențiile tradiționale pentru deficitul de atenție, cum ar fi medicamentele sau terapia comportamentală, susținem că implementarea unui astfel de program la nivel școlar ar aduce multiple beneficii preadolescenților. Reamintim că neurofeedback-ul este o intervenție non-invazivă și non-farmacologică care nu prezintă riscul de efecte secundare sau dependență, iar acest lucru face ca neurofeedback-ul să fie o opțiune mai sigură și durabilă pentru preadolescenți care pot fi reticenți să ia medicamente sau să se angajeze în terapie. Nu în ultimul rând, neurofeedback-ul este o intervenție personalizată care vizează deficitul de atenție specific ale individului, mai degrabă decât o abordare universală, putând fi adaptat nevoilor unice ale individului și stilului de învățare, maximizând eficacitatea intervenției.

Dovezile științifice care susțin eficacitatea neurofeedback-ului și implementarea cu succes a programelor de neurofeedback în medii reale sugerează că este o intervenție promițătoare pentru îmbunătățirea atenției și a altor funcții cognitive și emoționale la preadolescenți. Investind în programe de neurofeedback, putem oferi elevilor instrumentele și resursele de care au nevoie pentru a se dezvolta din punct de vedere academic și emoțional.

Bibliografie

1. CASEY, B. J., GALVÁN, A., SOMERVILLE, L. H. Beyond simple models of adolescence to an integrated circuit-based account: A commentary. *Developmental Cognitive Neuroscience*, vol. 17, 2016. p. 128–130. DOI: 10.1016/j.dcn.2015.12.006
2. CASTELLANOS, F. X., AOKI, Y. Intrinsic Functional Connectivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Science in Development. *Biological psychiatry. Cognitive neuroscience and neuroimaging*, vol. 1(3), 2016. p. 253–261. DOI: 10.1016/j.bpsc.2016.03.004
3. CLAUSSEN, A.H., HOLBROOK, J.R., HUTCHINS, H.J. *et al.* All in the Family? A Systematic Review and Meta-analysis of Parenting and Family Environment as Risk Factors for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children. *Prevention Science Journal*, 2022. DOI: 10.1007/s11121-022-01358-4
4. CORTESE, S. *et al.* European ADHD Guidelines Group (EAGG). Neurofeedback for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Meta-Analysis of Clinical and Neuropsychological Outcomes From Randomized Controlled Trials. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 55(6), 2016. p. 444–455. DOI: 10.1016/j.jaac.2016.03.007
5. ENRIQUEZ-GEPPERT, S., SMIT, D., PIMENTA, M.G., ARNS M. Neurofeedback as a Treatment Intervention in ADHD: Current Evidence and Practice. *Current psychiatry reports*, vol. 21(6), 2019. p. 46. doi:10.1007/s11920-019-1021-4

6. GRUZELIER J. H. EEG-neurofeedback for optimising performance. I: a review of cognitive and affective outcome in healthy participants. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, vol. 44, 2014. p. 124–141. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.09.015
7. HAMMOND, D.C. Neurofeedback with anxiety and affective disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 14(1), 2005. p. 105-23. doi: 10.1016/j.chc.2004.07.008.
8. JAMES, W. The Principles of Psychology. Vol. 1. New York: Henry Holt, 1890. p. 403–404. https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/James-1890%20Principles_of_Psychology_vol_I.pdf
9. LUBAR, J. F. Neurofeedback for the management of attention deficit disorders. In M. S. SCHWARTZ & F. ANDRASIK (Eds.), *Biofeedback: A practitioner's guide*. The Guilford Press, 2003. p. 409–437. ISBN: 978-1462531943
10. MEZZACAPPA E. Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, vol. 75, 2004. p. 1373–1386. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x
11. MISCHEL W, EBBESEN EB, ZEISS AR. Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 21, 1972. p. 204–218. DOI: 10.1037/h0032198
12. MORRIS A.S., SQUEGLIA L.M., JACOBUS J., SILK J.S. Adolescent Brain Development: Implications for Understanding Risk and Resilience Processes Through Neuroimaging Research. *Journal of Adolescent Research*, vol. 28(1), 2018. p. 4-9. DOI: 10.1111/jora.12379
13. PALOYELIS, Y., RIJSDIJK, F., WOOD, A. C., ASHERSON, P., KUNTSI, J. The genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: the role of inattentiveness and IQ. *Journal of abnormal child psychology*, vol. 38(8), 2010. p. 1083–1095. DOI: 10.1007/s10802-010-9429-7
14. POSNER, M. I., ROTHBART, M. K. Toward a physical basis of attention and self regulation. *Physics of life reviews*, vol. 6(2), 2009. p. 103–120. DOI: 10.1016/j.plrev.2009.02.001
15. RACU, I., RACU, I. *Psihologia dezvoltării*. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă, Chișinău, 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5
16. SALARI, N., GHASEMI, H., ABDOLI, N. *et al.* The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics* 49, 2023. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
17. VAN DER MEERE, J. *et al.* Sustained attention, activation and MPH in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36(4), 1995. p. 697-703.
18. VAN DONGEN-BOOMSMA, M., *et al.* A randomized placebo-controlled trial of electroencephalographic (EEG) neurofeedback in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, vol. 74(8), 2013. p.821-827. doi: 10.4088/JCP.12m08321. PMID: 24021501.

STRATEGII DE GESTIONARE A CONFLICTELOR LA CUPLURILE MARITALE ÎN FUNCȚIE DE GEN, ANI DE CĂSĂTORIE, VÂRSTĂ ȘI STUDII

CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES IN MARRIED COUPLES BY GENDER, YEARS OF MARRIAGE, AGE AND EDUCATION

Oprișescu Cristiana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-4936-4673>

Oprișescu Cristiana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-4936-4673>

CZU: 159.922.1.072:364.28

Adnotare

Acest studiu măsoară diferențele care apar în cuplurile maritale în ceea ce privește strategiile de gestionare a conflictelor, analizate după gen, anii de căsătorie, vârstă, nivelul studiilor. Eșantionul este constituit din 36 de bărbați și 36 de femei. Rezultatele evidențiază că bărbații folosesc mai mult strategia evitare decât femeile. Cuplurile care sunt căsătorite de până în 5 ani folosesc mai mult strategia colaborare decât celelalte cupluri. Rezultatele arată și că subiecții cu studii liceale folosesc mai des evitarea decât celelalte grupuri. În plus, am constatat că strategia colaborare este folosită mai puțin pe măsură ce subiecții sunt mai în vârstă.

Cuvinte-cheie: cuplu, conflict, gen, ani căsătorie, vârstă, educație.

Annotation

This study measures the differences that occur in marital couples in terms of conflict management strategies analyzed by gender, years of marriage, age, level of education. The sample consists of 36 men and 36 women. The results show that men use more than women the avoiding strategy. Couples who have been in a marital relationship for up to 5 years use the collaborative strategy more than other couples. The results show that subjects with high school education use avoidance more often than the other groups. Moreover, we found that the collaborative strategy is used less as the subjects get older.

Keywords: couple, conflict, gender, years of marriage, age, education.

Introducere

Cuplurile se ceartă pentru diverse motive iar aceste certuri au reprezentat subiecte interesante în studii de specialitate, în ultimii 30 de ani. Cercetătorii au răspuns la întrebări precum: Cum se ceartă cuplurile maritale și de ce? Cu ce alte variabile se asociază conflictele? Există diferențe între cupluri? Dacă da, care sunt mediatorii care fac diferențierea posibilă?

Cercetările care sunt relevante pentru acest studiu sunt cele referitoare la diferențele care apar la nivel de gen, vârstă și ani de căsătorie în privința gestionării conflictelor în cuplu. Un prim studiu foarte cunoscut este cel al lui Gottman și Levenson [3], care a reliefat faptul că bărbații folosesc mai des strategia evitare în fața conflictului decât femeile. Cât despre femei, cei doi autori au constatat că ele folosesc mai mult confruntarea directă a problemelor. În aceeași direcție este și studiul lui Mackey, Diemer și O'Brien [6, p. 23] care a arătat faptul că bărbații preferă evitarea conflictului ca strategie de gestionare a conflictelor în cuplu. Un alt studiu realizat de Delatore și Wagner [2, p. 233], a evidențiat faptul că bărbații folosesc strategia compromisului mai des decât soțiile lor, pe când soțiile preferă strategii bazate pe abordarea directă a problemei.

Un alt subiect de interes este cum gestionează conflictele cuplurile tinere comparativ cu acele cupluri care au mai mulți ani de căsătorie. În acest sens, au fost realizate numeroase studii, mai ales în SUA, unde s-a constatat că există un număr mare de căsătorii de lungă durată. Holley [4, p. 31] a vrut să verifice cum folosesc cuplurile pattern-ul binecunoscut de gestionare a situațiilor conflictuale numit *cerere și retragere* la vârsta de mijloc (40-50 de ani) și la o vârstă mai avansată (60-70 de ani). Astfel, cercetăroarea a descoperit creșterea, de-a lungul timpului, a comportamentului de evitare în conflict, atât pentru bărbați cât și pentru femei. Evitarea poate avea semnificații diferite pentru cele două grupe de ani de căsătorie – pentru cuplurile mai tinere, a evita un subiect conflictual poate fi ceva care face rău relației, pentru că astfel nu se rezolvă problema adusă de conflict. Pe când, pentru cuplurile mai în vârstă, prin evitarea unui conflict se urmărește evitarea unor subiecte problematice și urmarea unei căi mai neutre care poate salva o conversație.

Iveniuk, Waite, McClintock și Teidt [5, p. 130] au examinat implicațiile pe care trăsăturile de personalitate și sănătatea le au asupra conflictului la cuplurile în vârstă și au concluzionat că soțiile care au soți cu o sănătate precară au tendința de a raporta niveluri înalte de conflict, pe când cazul invers nu se aplică. În cazul cuplurilor adulte, s-a descoperit că există mai degrabă niveluri scăzute de conflict și mai înalte de pozitivitate comparativ cu cuplurile tinere. [7]. Alte studii au reliefat faptul că, deși cuplurile de toate vârstele colaborează, totuși cuplurile mai în vârstă folosesc strategia *colaborare* mai des – atât în rezolvarea de probleme, cât și în reducerea stresului și a tensiunilor interpersonală. [1, p. 63].

În prezentul studiu am analizat cum gestionează conflictele cuplurile maritale care sunt în diferite etape ale relației și ce diferențe există în funcție de gen, vârstă, ani de căsătorie și nivel de studii.

Metodologia cercetării

1. Obiectivele cercetării

Studiul de față își propune să măsoare strategiile de gestionare a conflictelor folosite de cuplurile maritale în prezent. Scopul cercetării este acela de a identifica diferențele care apar la nivelul cuplurilor în funcție de gen, vârstă, nivelul studiilor și ani de căsătorie.

2. Ipotezele cercetării

H1. Există diferențe semnificative statistic între bărbați și femei, legate de strategiile de gestionare a conflictelor.

H2. Există diferențe semnificative statistic în funcție de anii de căsătorie și de nivelul studiilor, în ceea ce privește strategiile de gestionare a conflictelor în cuplu.

H3. Presupunem că există o asociere negativă între factorul vârstă și strategiile *colaborare* și *compromis*.

3. Metoda și participanții

În această cercetare am folosit chestionare online, pe un eșantion alcătuit din 72 de participanți, care au vârste cuprinse între 26 și 54 de ani (cu media de vârstă de 37.5 ani). Jumătate dintre subiecți sunt de gen masculin și jumătate de gen feminin. Subiecții au fost împărțiți în 4 categorii de grupe de ani de căsătorie, și anume sub 5 ani de căsătorie, între 6-10 ani, între 11-15 ani și peste 15 ani. În ceea ce privește nivelul studiilor subiecților, aceștia au studii liceale, post-liceale, facultate, master și doctorat.

Bateria de testare a fost aplicată în format online, Google Forms. Respondenții au fost fie clienți care mi s-au adresat pentru terapie de cuplu, fie persoane care făceau parte din diverse

grupuri la care eu am acces – grup de studenți adulți la ID, grup de foști colegi, grup de Facebook.

Tabelul 1. Distribuția respondenților după gen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
feminin	36	50.0	50.0	50.0
Valid masculin	36	50.0	50.0	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Tabelul 2. Distribuția respondenților după vârstă

N	Valid	72
	Missing	0
Mean		37.50
Minimum		26
Maximum		54

Tabelul 3. Distribuția respondenților după anii de căsătorie

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
sub 5 ani	24	33.3	33.3	33.3
6-10 ani	22	30.6	30.6	63.9
Valid 11-15 ani	14	19.4	19.4	83.3
peste 15 ani	12	16.7	16.7	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Tabelul 4. Distribuția respondenților după nivelul studiilor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
liceale	12	16.7	16.7	16.7
post-liceale	2	2.8	2.8	19.4
Valid facultate	36	50.0	50.0	69.4
master	19	26.4	26.4	95.8
doctorat	3	4.2	4.2	100.0
Total	72	100.0	100.0	

4. Instrumente de cercetare

Pentru a testa strategiile de gestionare a conflictelor în cuplu am folosit testul Thomas Kilmann care evaluează 5 modalități de gestionare a conflictelor, și anume confruntare, colaborare, compromis, evitare și adaptare.

5. Rezultate

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului de prelucrare statistică SPSS 20.0.

H1. În ceea ce privește ipoteza 1 “Există diferențe semnificative statistic între bărbați și femei, legate de strategiile de gestionare a conflictelor”, aceasta a fost confirmată parțial de prelucrarea statistică a datelor.

Există diferențe semnificative statistic între bărbați și femei doar în ceea ce privește strategia „evitare”. Analizând mediile rangurilor, constatăm faptul că bărbații folosesc mai mult strategia „evitare” decât femeile.

Din Testul U Mann-Whitney a reieșit că:

- scorul la scala de evitare este semnificativ mai mare la bărbați decât la femei ($U=410.5$, $N1=36$, $N2=36$, p two-tailed $p=0,007$).

Se constată diferențe mari și la strategiile colaborare și compromis (femeile tind să abordeze mai mult decât bărbații aceste strategii) dar rezultatele nu sunt semnificative statistic.

Tabelul 5. Ranguri strategii de gestionare a conflictelor

	Genul respondentului	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Confruntare	feminin	36	37.68	1356.50
	masculin	36	35.32	1271.50
	Total	72		
Colaborare	feminin	36	40.32	1451.50
	masculin	36	32.68	1176.50
	Total	72		
Compromis	feminin	36	38.60	1389.50
	masculin	36	34.40	1238.50
	Total	72		
Evitare	feminin	36	29.90	1076.50
	masculin	36	43.10	1551.50
	Total	72		
Adaptare	feminin	36	35.83	1290.00
	masculin	36	37.17	1338.00
	Total	72		

Tabelul 6. Diferențe între femei și bărbați

	Confruntare	Colaborare	Compromis	Evitare	Adaptare
Mann-Whitney U	605.500	510.500	572.500	410.500	624.000
Wilcoxon W	1271.500	1176.500	1238.500	1076.500	1290.000
Z	-.481	-1.562	-.859	-2.700	-.273
Asymp. Sig. (2-tailed)	.631	.118	.390	.007	.785

a. Grouping Variable: Genul respondentului

H2. Cât privește ipoteza 2 “Există diferențe semnificative în funcție de anii de căsătorie și de nivelul studiilor, în ceea ce privește strategiile de gestionare a conflictelor în cuplu”, am constatat că aceasta a fost confirmată parțial de prelucrarea statistică a datelor.

Diferențele sunt semnificative statistic doar în privința strategiei colaborare, și anume cuplurile care sunt căsătorite de mai puțin de 5 ani folosesc mai des această strategie, comparativ cu cuplurile maritale care au peste 15 ani de căsătorie, între 6-10 ani și între 11-15

ani de căsătorie. Și la celelalte strategii se observă diferențe între diferitele strategii abordate, de exemplu la evitare, cuplurile care au între 6-10 ani o folosesc cel mai mult, urmate de cuplurile între 11-15 ani, apoi de cele peste 15 ani, dar aceste rezultate nu sunt semnificative statistic.

Din testul Kruskal Wallis a reieșit faptul că:

- scorurile la scala de Colaborare sunt semnificativ mai mari la cuplurile care au sub 5 ani de căsătorie ($\chi^2=11.239$, $N_1=24$, $N_2=22$, $N_3=14$, $N_4=12$, $df=3$, $p=0,011$);

- în funcție de nivelul studiilor, scorurile la scala Evitare sunt semnificativ mai mari la cuplurile care au studii liceale ($\chi^2 = 9779$, $N_1=12$, $N_2=2$, $N_3=36$, $N_4=19$, $N_5=3$, $df=4$, $p=0.044$).

Tabelul 7. Ranguri ani de căsătorie și strategii de gestionare a conflictului în cuplu

	Ani de casatorie	N	Mean Rank
Confruntare	sub 5 ani	24	35.17
	6-10 ani	22	36.16
	11-15 ani	14	38.71
	peste 15 ani	12	37.21
	Total	72	
Colaborare	sub 5 ani	24	48.04
	6-10 ani	22	30.77
	11-15 ani	14	29.50
	peste 15 ani	12	32.08
	Total	72	
Compromis	sub 5 ani	24	35.94
	6-10 ani	22	36.98
	11-15 ani	14	38.71
	peste 15 ani	12	34.17
	Total	72	
Evitare	sub 5 ani	24	32.02
	6-10 ani	22	40.43
	11-15 ani	14	39.96
	peste 15 ani	12	34.21
	Total	72	
Adaptare	sub 5 ani	24	33.96
	6-10 ani	22	38.64
	11-15 ani	14	32.64
	peste 15 ani	12	42.17
	Total	72	

Tabelul 8. Diferențe - ani de căsătorie

	Confruntare	Colaborare	Compromis	Evitare	Adaptare
Chi-Square	.276	11.239	.342	2.449	1.973
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.964	.011	.952	.485	.578

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ani de casatorie

Tabelul 9. Ranguri – nivelul studiilor și strategii de gestionare a conflictelor în cuplu

	Nivelul studiilor	N	Mean Rank
Confruntare	liceale	12	42.79
	post-liceale	2	56.75
	facultate	36	30.86
	master	19	40.32
	doctorat	3	41.33
	Total	72	
Colaborare	liceale	12	26.17
	post-liceale	2	32.75
	facultate	36	35.44
	master	19	43.05
	doctorat	3	51.50
	Total	72	
Compromis	liceale	12	35.00
	post-liceale	2	32.50
	facultate	36	38.64
	master	19	34.84
	doctorat	3	30.00
	Total	72	
Evitare	liceale	12	50.42
	post-liceale	2	29.75
	facultate	36	37.64
	master	19	27.26
	doctorat	3	30.17
	Total	72	
Adaptare	liceale	12	27.04
	post-liceale	2	29.00
	facultate	36	41.36
	master	19	35.05
	doctorat	3	30.17
	Total	72	

Tabelul 10. Diferențe – la nivelul anilor de studii

	Confruntare	Colaborare	Compromis	Evitare	Adaptare
Chi-Square	6.422	6.597	.939	9.779	5.104
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.170	.159	.919	.044	.277

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nivelul studiilor

H3. În ceea ce privește ipoteza a treia “Presupunem că există o asocier negativă între factorul vârstă și strategiile *colaborare* și *compromis*”, am constatat că aceasta a fost confirmată parțial de prelucrarea statistică a datelor.

Vârsta se asociază negativ cu strategia *colaborare*, și anume cu cât crește vârsta, cu atât scade nivelul colaborării. Acesta este un nivel de corelație mediu, semnificativ statistic. Pe de altă parte, vârsta se asociază tot negativ cu strategia *compromis*, dar rezultatul nu este semnificativ statistic.

Testul Pearson a concluzionat că:

- coeficientul de corelație între vârsta respondenților și colaborare este $r=-.304$, pragul de semnificație $p=0.009$, $N=72$

Tabelul 11. Corelații vârsta și strategii de gestionare a conflictelor în cuplu

		Colaborare	Varsta respondentului	Compromis
Colaborare	Pearson Correlation	1	-.304**	-.101
	Sig. (2-tailed)		.009	.400
	N	72	72	72
Varsta respondentului	Pearson Correlation	-.304**	1	-.001
	Sig. (2-tailed)	.009		.993
	N	72	72	72
Compromis	Pearson Correlation	-.101	-.001	1
	Sig. (2-tailed)	.400	.993	
	N	72	72	72

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

Discuții și concluzii

Rezultatele obținute confirmă parțial alte studii în domeniu. Și anume, faptul că bărbații tind să folosească mai mult strategia de evitare în conflicte, a fost subliniat și de studiile lui Gottman și Levenson ca și de cel al lui Mackey, Diemer și O'Brien. Actualul studiu realizat pe un eșantion românesc între anii 2023-2024, reliefează faptul că și bărbații români preferă strategia evitare în conflictele de cuplu marital. O explicație posibilă ar fi faptul că în cultura noastră băieții sunt încurajați de mami să nu-și arate vulnerabilitatea în fața fetelor și astfel, de multe ori, ajung să evite conflictele pentru că le percep pe acestea ca fiind momente în care ei se arată vulnerabili.

Studiul acesta a raportat ceva diferit față de alte studii referitoare la cum gestionează conflictele cuplurile de diferite vârste. Și anume, am constatat că strategia colaborare este mai degrabă preferată de cuplurile mai tinere, iar această strategie este mai puțin folosită de cuplurile cu mai mulți ani de căsătorie. Probabil se întâmplă astfel în prezent pentru că tinerii au învățat să aprecieze mai devreme colaborarea și lucrează mai mult împreună în ultimii ani. Un motiv ar fi faptul că mulți dintre ei lucrează de acasă și astfel au ocazia să vorbească mai mult și încearcă să colaboreze mai des atunci când au discuții conflictuale. În același sens merge și ipoteza a treia, care a concluzionat că subiecții mai în vârstă tind să folosească strategia colaborare mai puțin decât subiecții mai tineri.

În ceea ce privește strategiile de gestionare a conflictelor de cuplu în funcție de nivelul studiilor, am constatat că acele cupluri care au studii liceale tind să folosească mai des strategia evitare decât celelalte cupluri. Probabil că subiecții cu studii liceale cunosc mai puține modalități de exprimare a sentimentelor negative și de confruntare și de aceea aleg să evite mai mult conflictele decât subiecții cu studii superioare.

În viitorul apropiat, ne propunem să extindem cercetarea, folosind un eșantion mai mare și introducând în studiu și alte variabile care pot fi mediatori pentru a analiza cum gestionează cuplurile din România conflictele maritale.

Bibliografie

1. BLANCHARDS-FIELDS, F. Everyday Problem Solving and Emotion: An Adult Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 2007. 16(1), 26-31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00469.x>
2. DELATORE, M., WAGNER, A. Marital conflict management of married men and women. Jun 2018. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 23(2):229-240. DOI: [10.1590/1413-82712018230204](https://doi.org/10.1590/1413-82712018230204)
3. GOTTMAN, J.M., LEVENSON, R.W. Marital processes predictive of later dissolution: behavior, physiology, and health. *J Pers Soc Psychol*. 1992 Aug;63(2):221-33. doi: 10.1037//0022-3514.63.2.221. PMID: 1403613.
4. HOLLEY, S. R. The Demand-Withdraw Communication Pattern in Middle-Aged and Older Couples: A Longitudinal Study. 2010. *UC Berkeley*. ProQuest ID: Holley_berkeley_0028E_10365. Merritt ID: ark:/13030/m5cr5zhk. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/1g37d6w6>
5. IVENIUK, J., WAITE, L.J., McCLINTOCK, M.K., TEIDT, A.D. Marital Conflict in Older Couples: Positivity, Personality, and Health. *J Marriage Fam*. 2014 Feb;76(1):130-144. doi: 10.1111/jomf.12085. Epub 2014 Jan 13. PMID: 27274569; PMCID: PMC4891625.
6. MACKEY, R.A., DIEMER, M.A., O'BRIEN, B.A. Relational factors in understanding satisfaction in the lasting relationships of same sex and heterosexual couples. *J Homosex*. 2004;47(1):111-36. doi: 10.1300/J082v47n01_07. PMID: 15189789. http://dx.doi.org/10.1300/J082v47n01_07
7. SMITH, T.W., BERG, C.A., FLORSHEIM, P., UCHINO, B.N., PEARCE, G., HAWKINS, M., HENRY, N.J., BEVERIDGE, R.M., SKINNER, M.A., OLSEN-CERNY, C. Conflict and collaboration in middle-aged and older couples: I. Age differences in agency and communion during marital interaction. *Psychol Aging*. 2009 Jun;24(2):259-73. doi: 10.1037/a0015609. PMID: 19485646; PMCID: PMC4560488.

REZILIENȚA ÎN FAȚA ADVERSITĂȚII: TEHNICI ȘI STRATEGII PENTRU DEPĂȘIREA PROVOCĂRILOR

RESILIENCE IN THE FACING OF ADVERSITY: TECHNIQUES AND STRATEGIES FOR OVERCOME CHALLENGES

Popa Roxana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-1407-4400>

Popa Roxana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-1407-4400>

CZU: 37.015.3

Adnotare

Articolul de față aduce în prim plan factorii de potențare a rezilienței individuale în diferite contexte, cu precădere cel educațional. Strategiile folosite și tehnicile abordate de către psihologia pozitivă derivă din nevoia de a accesa resursele proprii, în vederea motivării elevilor de a trece peste evenimentele stresante. *Perma* sau *Tehnica Celor patru S* devin precursori ai instaurării stării de bine și facilitării rezilienței atât în context educațional, cât și în viața de zi cu zi.

Cuvinte-cheie: reziliența, elevi, mediul educațional, părinți, tehnici.

Annotation

This article highlights the factors that enhance individual resilience in different contexts, especially education. The strategies and techniques used by positive psychology derive from the need to access one's own resources in order to motivate students to overcome stressful events. The Perma or Four S technique becomes a precursor to building well-being and facilitating resilience both in educational contexts and in everyday life.

Keywords: resilience, students, educational environment, parents, techniques.

„Reziliența este capacitatea de a se recupera rapid din perturbări ale funcționării ce rezultă din aprecierea nivelurilor de stres și de a reveni la nivelul anterior de funcționare” [20, p.455].

Conform lui Masten și Coatsworth „reziliența se poate identifica prin doi indicatori simplii: existența unei amenințări semnificative la adresa individului, precum și calitatea adaptării și revenirii la starea inițială de bine” [12, p.206]. „Este un proces de adaptare la situațiile stresante care se ivesc de-a lungul vieții și, implicit, în carieră, dar și în sfera emoțională” [19, p.2]. Reziliența este valorificată și manifestată de către indivizi în diferite contexte ale vieții, cu scopul de a se putea instaura starea de bine, ulterioară aversiunilor apărute. Reziliența este o trăsătură individuală manifestată în timpul momentelor traumatice [2].

Procesul de reziliență este individual, se întâmplă diferit, la un moment diferit și este determinat de factori diferiți. În același timp, „din punct de vedere al conținutului, este mai mult un proces holistic, referindu-se la schimbări în funcționarea generală a individului” [15, p.10]. Încă din copilărie, evenimentele stresante apar la tot pasul, datorită etapelor de dezvoltare prin care fiecare persoană o parcurge. Agenții stresori determină diferite niveluri de toleranță în rândul copiilor și favorizează dezvoltarea accelerată sau normală, în funcție de trăsăturile de personalitate individuale, dar și calitatea educației părinților.

Personalitatea copilului este pusă la încercare din primi ani de viață, fără a exista un tipar al adversităților ce trebuie respectat, în vederea impactării minimale a individului. Modalitatea de percepere a factorilor stresanți reflectă calitățile individului, fără a dezbină integritatea personalității acestuia. „Punctele forte care favorizează capacitatea unui individ de a se dezvolta în fața adversității pot proveni din trăsături personale, procese relaționale și caracteristici contextuale, fiind dinamice și maleabile” [16, p.2]. Influențele parentale pot determina succesul sau eșecul unui copil în fața adversităților, cu precădere dezvoltarea unui atașament securizant ce poate spori siguranța emoțională a acestuia și capacitatea de a reflecta și conștientiza dezechilibrul produs de către factorii externi.

În contextul istoric există „principii universale de consolidare a rezilienței, moștenită de la străbuni” [3, p.18], prin tenacitatea și rezistența culturilor în fața războiului, calamităților sau a procesului de excludere socială din comunitate. Spre exemplu, cultura persoanelor de culoare greu încercate de-a lungul istoriei, determină și astăzi motivarea acestora de a face față adversiunilor, prin creșterea nivelului de reziliență.

„Cunoașterea factorilor de risc și de protecție asociați cu problemele sociale și comportamentale ale copiilor, adolescenților și adulților tineri a crescut exponențial în ultimele câteva decenii” [6, p.147]. În contextul educațional, elevii trec prin schimbări majore din punct de vedere psiho-socio-afectiv. Încă din primii ani de școală, apariția cerințelor diverse și a responsabilizării acestora, poate favoriza apariția agenților stresori. La nivel cognitiv apar schimbări privind percepția modului în care cerințele educaționale trebuie să fie îndeplinite precum și persistența conectivității cu actorii mediului școlar. Schimbul de experiență, determină și o introspecție a valorilor promovate de către mediul în sine și pot intra în conflict cu resursele personale de gestionare a stresului. Schimbarea ciclului de învățământ, de la cel primar la cel gimnazial, aduce o nouă componentă a rutinei școlare. Absenteismul, abandonul școlar, abuzul de substanțe și chiar agresivitatea sub orice formă a acesteia, rezultă din etapa de dezvoltare pe care o tranzitează și favorizează mecanisme de coping defectuoase, pentru dezvoltarea psihologică armonioasă a acestora. Toate aceste comportamente dezadaptative pot fi gestionate și depistate rapid de către profesori, familie, colegi și aplanate prin programe de manageriere a stresului, creșterea nivelului de reziliență și favorizarea stării de bine.

Elevii ce prezintă un atașament sigur și au parte de un sprijin social al colegilor, profesorilor și a familiei, au mai multe șanse să depășească momentele stresante din viața de zi cu zi, reducând semnificativ manifestarea anxietății și a riscului de depresie [10]. Nevoia universal valabilă a indivizilor este de a se simți în siguranță, în orice context se găsesc aceștia, fără a depune prea mari eforturi, ceea ce îngreunează de cele mai multe ori munca părinților de a le crea un mediu sigur și armonios de dezvoltare. În majoritatea situațiilor, părinții nu au avut parte de atașamente sigure, atunci când erau copii, deoarece propriile lor experiențe cu părinții nu au fost favorabile, cu precădere datorită contextelor istorice sau chiar familiale. Astfel încât, traumele părinților se pot concretiza, în absența unui demers terapeutic, în atașamente dezorganizate, anxioase sau chiar evitante. Provocarea părinților este dublă în contextul actual, deoarece transferul emoțional și receptivitatea copiilor este mult mai crescută în fața evenimentelor majore de viață. Părinții se gândesc adesea la copii lor, ca „ființe sociale ale căror comportamente le vor determina succesul la școală și în viață” [16, p.2]. Încercarea structurării unui atașament securizant asupra propriilor copii, reprezintă o provocare a vieții curente și o centrare asupra propriei capacități de a crește nivelul de reziliență personală.

Copiii care se confruntă cu „un nivel ridicat de adversitate cumulativă pot atribui situațiilor problematice propriile neajunsuri, făcând comparații sociale negative între ei și alții mai norocoși” [5, p.24]. Comparația adversităților în contextul educațional ar trebui să fie redundantă, însă naivitatea și lipsa de angajament activ a părinților determină lacune în propria gestionare a conflictului intern. Unicitatea adversităților este complementară unicității persoanei și a propriei raportări la aceasta. Mai mult decât atât, stima și imaginea de sine pot fi factorii determinanți ai capacității de reziliență în fața agenților stresori. Acestea sunt cu precădere cele mai importante aspecte ce țin de personalitatea elevului în contextul școlar, deoarece etapele de dezvoltare impactează aceste arii. Neimplicarea părinților, a profesorilor sau a grupului social în susținerea elevului în momentul unei etape complicate în viața acestuia, poate duce chiar la tulburări de comportament suficient de grave, cât să dezbină structura personalității.

Literatura de specialitate atestă rolul rezilienței ca fiind un cumul al influențelor genetice și ambientale deopotrivă, ceea ce evidențiază atât rolul caracteristicilor temperamentului în contexte nefavorabile de viață, dar și a experiențelor proprii de până în momentul etapei de dezvoltare în care se află. Astfel încât, Luthar și colaboratorii săi în 2000 au descris acest procesul tranzitoriu al rezilienței ca fiind alcătuit din:

- „atributele copiilor
- aspecte ale familiilor lor
- mediul social extins” [11, p.544].

Atributele copiilor reflectă influențele genetice cu care aceștia au fost înzestrați și le valorifică în procesul de formare a rezilienței în momentele stresante. De asemenea, familia joacă cel mai important rol privind implementarea unui stil securizant de atașament prin încurajarea acestuia de a se simți capabil să acționeze facil în orice situație mai puțin favorabilă contextului în care se află, de încredere în propria persoană și facilitarea alegerilor eficiente ce se află în corelație cu structura personalității, dar și generarea unor comportamente adaptative din punct de vedere social. Mediul social extins (profesori, colegi) ajunge să devină și acesta, un factor în vederea exercitării unor mecanisme de coping pozitive în fața adversităților apărute în viața elevului, atât la clasă, cât și înafara acesteia. Mai mult decât atât, „motivația și reziliența personală depind în mare măsură de context și de solicitările actuale la care suntem supuși” [13, p.100]. Caracteristicile mediului care favorizează dezvoltarea rezilienței elevilor includ:

• „un parenting eficient sau o relație puternică și de încredere cu un adult competent și grijuliu

- oportunitățile de a-și exercita responsabilitatea
- capacitatea decizională
- învățarea din greșelile și succesele lor” [8, p.202].

Literatura de specialitate aduce în prim plan recunoașterea elevilor cu niveluri crescute de reziliență prin următoarele caracteristici:

- „stima de sine ridicată
- localizarea controlului intern
- optimism și aspirații clare
- realizarea și orientarea către obiective
- capacitatea de reflecție și de rezolvare a problemelor

- respectul pentru autonomia proprie și a celorlalți
- modele sănătoase de comunicare
- capacitatea de a căuta relații de mentorat cu adulții” [20, pp.26-27].

Mai mult decât atât, copiii și adolescenții rezilienți prezintă caracteristici comune între grupurile etnice, chiar dacă există diferențe de grup în ceea ce privește tipurile de strategii de coping asociate cu valorile și experiențele culturale. Strategiile specifice de coping pentru a face față incidentelor discriminatorii susțin, de asemenea, reziliența. Biculturalismul, „existența unei identități etnice pozitive și conectarea la comunitate pot fi factori de protecție pentru elevii supradotați din rândul afro-americanilor, nativi americani și latino-americani” [8, p.203].

Reziliența generează diferite rezultate pozitive pentru educația profesorilor la nivel macro și pentru profesori și studenții la nivel micro. Mai exact, aceasta minimizează stresul și epuizarea cadrelor didactice, îmbunătățește angajamentul acestora, satisfacția profesională, calitatea instruirii, identitatea profesională și autoeficacitatea, [17]. În mod corespunzător, „reziliența profesorilor afectează angajamentul elevilor, motivația și performanța academică” [22, p.2]. În vederea favorizării acțiunilor productive ale profesorilor și deopotrivă elevilor este necesară „biasarea comportamentelor adaptative ce contribuie semnificativ la atingerea obiectivului de a trece peste adversiune și minimizarea emoțiilor negative ce interferează judecata morală” [9, p.71].

În literatura de specialitate există studii longitudinale privind „dezvoltarea copilului ce identifică familia, școala și comunitatea ca fiind medii sociale care joacă roluri critice în oferirea de oportunități pentru dobândirea factorilor de protecție interni, cât și a celor externi asociați cu reziliența” [21, p.27]. „Menținerea și utilizarea rețelelor de transmitere comunicațională se concentrează pe contactarea legăturilor puternice și slabe pentru sfaturi, ocrotire și tutelă emoțională” [9, p.71], prin prisma teoriei comunicării rezilienței.

Perioada adolescențină vine cu noi provocări și comportamente urmate de bullying-ul celor din jur, pe diferite motive, astfel încât gestionarea emoțiilor devine un proces din ce în ce mai dificil. Impactul bullying-ului poate fi devastator pentru adolescenți, având consecințe pe termen lung asupra sănătății lor emoționale și psihologice. Victimizarea constantă poate duce la scăderea stimei de sine, depresie, anxietate și chiar gânduri suicidare. De asemenea, agresorii pot avea propriile lor probleme de sănătate mentală și pot avea dificultăți în stabilirea relațiilor sănătoase în viitor. Reziliența este mai mult decât o adaptare și recuperare, aceasta influențează modul în care este evaluat un eveniment, precum și evaluarea propriei capacități de a face față acelui eveniment [1].

Prevenirea și gestionarea bullying-ului implică eforturi din partea tuturor - părinți, cadre didactice, colegi de școală și comunitatea în ansamblu. Este important să se promoveze o cultură a respectului și a empatiei, să se ofere sprijin și resurse pentru victime, să se abordeze comportamentele agresive într-un mod eficient și să se ofere formare pentru a învăța cum să recunoaștem și să gestionăm bullyingul în diferite contexte sociale. De cele mai multe ori, evenimentele stresante de tipul bullying-ului determină apariția emoțiilor negative și a comportamentelor dezadaptative din punct de vedere social. Expriemarea emoțiilor este esențială în momentul declanșării adversităților, datorită cumulului de stres și a neputinței individului de a trece peste. Reprimarea emoțiilor determină izbucnirea întârziată a acestora, în momente inoportune prin manifestarea agresivității atât verbale, cât și fizice, determinând confuzia sinelui în raport cu ceilalți, dar și cu propria persoană.

Există în literatura de specialitate un model ce promovează capacitatea tinerilor de a se dezvolta într-un mod pozitiv și armonios, favorizând ideea conform căreia fiecare persoană este o resursă proprie în vederea trecerii peste adversitățile cotidiene. Modelul de dezvoltării pozitive a tinerilor este caracterizat de un simț al responsabilității, de conectivitate și de valori pozitive ale persoanelor [6]. Acest model conceptual al dezvoltării pozitive evidențiază importanța recunoașterii și cultivării punctelor forte și resurselor tinerilor în cadrul informal, dar și în contextul relațiilor și oportunităților de angajare, respectiv creștere. Modelul reprezintă o abordare bazată pe favorizarea și impunerea punctelor forte în relațiile de sprijin, precum și susținerea de către familie și a cadrelor didactice de a se dezvolta și contribui cu folos și într-o manieră asertivă și reziliență în societate și mediile în care aceștia activează.

Controlabilitatea personală devine o tehnică de exercitare a rezilienței ce se poate practica cel mai bine în următoarele condiții:

- „Setarea corectă a mediului
- Atenție relaxată
- Motivația de a se antrena
- Atitudinea sau așteptarea corectă
- Practica sistematică” [7, p.69].

Resursele individuale de reziliență includ „caracteristicile personale și abilitățile învățate care susțin psihologia internă a unei persoane” [18, p.1032]. Stima de sine crescută, atașamentul securizant, curajul, motivația, precum și localizarea controlului, determină factorii principali în gestionarea situațiilor stresante din contexte diferite. În ceea ce privește reziliența socială și resursele acesteia, mediul educațional joacă un rol crucial în favorizarea și facilitarea implicării în activități de dezvoltare personală. Resursele de reziliență existențială reprezintă „instrumentele pe care oamenii le folosesc pentru a identifica sensul și scop în timpul al adversității, cum ar fi credința, spiritualitatea, relațiile pozitive și recunoștință” [18, p.1032].

Modelul de reziliență personală bazat pe abilități este, în esență, un program de formare care oferă indivizilor cunoștințele necesare despre abilitățile care s-au dovedit a fi importante în obținerea unei reziliențe îmbunătățite [1]. Resursele personale fac referire cu precădere la emoțiile și valorile pe care familia ni le insuflă de când ne naștem, ceea ce determină un bagaj incipient mediului educațional integrat. Barierele cognitive pot fi depășite cu ușurință prin prisma programelor ce pot fi implementate de către consilierii școlari, meniți să ajute elevul în gestionarea eficientă a raționamentelor defectuoase asupra propriei persoane și a celor din jur. Importanța recunoașterii emoțiilor negative și gestionarea acestora în grupul școlar, social sau familial reprezintă un prim pas al modelării personalității într-un mod adaptativ și compliant structurii temperamentale. Dezvoltarea abilităților de a recunoaște și de a depăși barierele emoționale și cognitive în calea schimbării și cum acestea le afectează alegerile de adaptare duc la posibilitatea alegerii comportamentelor reziliente, favorizând recuperarea și echilibrul [1, pp.7-12].

Procesul de reziliență îi face pe elevi să gândească cu mai multă lejeritate și acuratețe experiențele nefavorabile la care sunt supuși zilnic și să favorizeze luarea unor decizii raționale, favorabile tuturor. Câteva sugestii prin care putem îmbunătăți procesul de luare a deciziilor sunt:

- „analiza cost-beneficiu
- restrângerea opțiunilor
- evaluarea semnificației
- lipsa grijilor pentru lucrurile mărunte
- cercetarea
- obținere opinie informată” [7, p.277].

Psihologia pozitivă adoptă câteva tehnici de consolidare și îmbunătățire a rezilienței care pot fi implementate de către orice individ aflat într-o situație stresantă. De asemenea, pe lângă activitățile propuse de către cei din domeniul psihologiei pozitive, este imperios necesară voința de a trece peste adversități printr-o modalitate mult mai rațională și echilibrată.

Modelul celor patru S este un plan structurat ce se concentrează pe sursele pe care indivizii și le pot accesa în momentul adversităților. Cei patru S se concentrează în jurul personalității individului și a resurselor externe de care aceștia beneficiază în mediul social și familial:

- „Suport- susținere din partea celor din jur
- Strategii- motivarea celorlalți în vederea soluționării
- Sagacitate- oferirea confortului și speranței
- Căutarea de soluții” [14, p.20].

Modelul PERMA este, de asemenea, o teorie din psihologia pozitivă ce subliniază importanța echilibrului și integrării a cinci elemente în viața personală, pentru a experimenta fericirea și împlinirea pe termen lung. Acest model evidențiază cele cinci elemente cheie care contribuie la bunăstarea și fericirea umană, implicit și a creșterii nivelului de reziliență:

- „Emoții pozitive
- Implicare
- Relații apropiate
- Sensul în viață
- Succesele” [4, p.51].

Utilizarea acestui model de către actorii mediului educațional îi poate ajuta pe elevi să-și îmbunătățească sfera emoțională și să-și construiască un mediu de activitate mult mai sănătos și echilibrat, prin ușurința depășirii adversităților și creșterii rezilienței.

Prin analizarea conceptului de reziliență în contextul său psiho-social și cu precădere educațional, acesta este un proces dinamic ce poate fi învățat de la orice vârstă, ținându-se cont de bagajul genetic și ambiental în care indivizii își desfășoară activitatea. Programele de intervenție, politicile sociale și abordarea de către consilierii școlari a tehnicilor de potențare a rezilienței sunt imperios necesare în vederea cultivării acestei capacități.

Bibliografie

1. BAKER, F.R.L.; BAKER, K.L. & BURRELL, J. Introducing the skills-based model of personal resilience: Drawing on content and process factors to build resilience in the workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2021, vol. 94, nr. 2, pp. 458–481. DOI 10.1111/joop.12340.
2. BELTMAN, S. Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. În: MANSFIELD, Caroline F. (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. Singapore : Springer, 2020, p. 11–26. DOI 10.1007/978-981-15-5963-1_2.

3. BIRKHOLM, M. Building Your Resilience: Finding Meaning in Adversity. Chantilly, Virginia: The Great Courses. ASIN : 1629977284.
4. BODRUG-LUNGU, V., REABOI-PETRACHI, V., ȘEVCIUC, M., TARNOVSCHI, A. *Reziliența psiho-emoțională a cadrelor didactice în contextul crizei umanitare: Ghid pentru profesori*. Chișinău: Stratum plus, 2023.
5. CIORBEA I., VOINEA, A. Adverse childhood events and resilience strategies in adolescents. *The "Black Sea" Journal of Psychology*. 2006, 6 (1), pp. 21-35.
6. FORREST-BANK, S.S. et al. Finding their Way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review*. August 2015, Vol. 55, p. 147–158. DOI 10.1016/j.childyouth.2015.05.015.
7. KAUR, R., SINGH, A.J. Psychological Skills Training for Human Wellness. B1/I-1 Mohan Cooperative Industrial Area, Mathura Road New Delhi 110 044 : SAGE Publications Pvt. Ltd, 2021. DOI 10.4135/9789354792786
8. KITANO, M.K., LEWIS, R.B. Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*. 2005, vol. 27, nr. 4, pp. 200–205. DOI 10.1080/02783190509554319.
9. KUANG, K. et al. Development and validation of a culturally adapted measure of communication resilience processes for Chinese contexts. *International Journal of Intercultural Relations*. 2022, vol. 91, pp. 70–87. DOI 10.1016/j.ijintrel.2022.09.003
10. LEE, C. et al. A Closer Look at Self-Esteem, Perceived Social Support, and Coping Strategy: A Prospective Study of Depressive Symptomatology Across the Transition to College. *Journal of Social and Clinical Psychology*. Iunie 2014, Vol. 33, nr. 6, p. 560–585. DOI 10.1521/jscp.2014.33.6.560.
11. LUTHAR S.S., CICCHETTI D., BECKER B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev*. 2000 May-Jun;71(3):543-62. doi: 10.1111/1467-8624.00164. PMID: 10953923; PMCID: PMC1885202
12. MASTEN, A.S., COATSWORTH, J.D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. Februarie 1998, Vol. 53, nr. 2, p. 205–220. DOI 10.1037/0003-066X.53.2.205
13. MORRIS, E., CASEY, J. Developing Emotionally Literate Staff: A Practical Guide. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom : SAGE Publications Ltd, 2006. DOI 10.4135/9781446212486.
14. PENNOCK, S.F., ALBERTS, H. Positive Psychology Program. The Netherlands: *Positive Psychology Program B.V.*, 2019
15. PETROVA-DIMITROVA, N. *Introducere în reziliență*. Sofia: Social Activities and Practices Institute., 2017.
16. PHILLIPS, S.P., LAKKADGHATWALA, R. Brief interventions to build social and emotional strengths and foster resilience in children: A Delphi consensus study. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. Iunie 2023, Vol. 1, p. 100007. DOI 10.1016/j.sel.2023.100007
17. RICHARDS, K.A.R. et al. The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*. Septembrie 2016, Vol. 19, nr. 3, p. 511–536. DOI 10.1007/s11218-016-9346-x.
18. SALSAMAN, J.M., ROSENBERG, A.R. Fostering resilience in adolescence and young adulthood: Considerations for evidence-based, patient-centered oncology care. *Cancer*. Aprilie 2024, Vol. 130, nr. 7, p. 1031–1040. DOI 10.1002/cncr.35182.

19. SLIFOS, L. Reziliența în carieră. În M. Vatamanu, E. Suff, & V. Scurtu, *Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA*, 6 (130), 2021, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA. ISSN 1810-6455
20. STEINHARDT, M., DOLBIER, C. Evaluation of a Resilience Intervention to Enhance Coping Strategies and Protective Factors and Decrease Symptomatology. *Journal of American College Health*. Ianuarie 2008, Vol. 56, nr. 4, p. 445–453. DOI 10.3200/JACH.56.44.445-454.
21. STEWART D., JLING SUN, C.P., LEMERLE K., HARDIE M. Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive 'Health Promoting School' Approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, vol. 6 (2004), no. 3, pp. 26–33.
22. WANG, Yi. Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China. *Frontiers in Psychology*. August 2021, Vol. 12, p. 738606. DOI [10.3389/fpsyg.2021.738606](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606).

**ANALIZA CALITĂȚILOR PSIHOMETRICE A SCALEI GRIT: PUTEREA
PASIUNII ȘI A PERSEVERENȚEI LA STUDENȚI ȘI ELEVİ. STUDIU
PRELIMINAR**

**ANALYSIS OF THE PSYCHOMETRIC QUALITIES OF THE GRIT SCALE: THE
POWER OF PASSION AND PERSEVERANCE IN STUDENTS AND PUPILS.
PRELIMINARY STUDY**

Preda Crenguța Elena

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1950-4140>

Preda Crenguța Elena

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-1950-4140>

CZU: 159.9.072

Adnotare

Studiul de față și-a propus să analizeze calitățile psihometrice ale celor trei variante ale Scalei Grit, respectiv versiunea cu 12 itemi, versiunea cu 10 itemi și versiunea scurtă cu 8 itemi. Scala Grit este un instrument de autoevaluare a perseverenței și pasiunii pentru obiective pe termen lung. La studiu au participat 555 de subiecți, studenți și elevi la o școală postliceală din România. Variantele scalei Grit-O și Grit-S păstrează structura cu 2 factori. A fost examinată structura factorială a scalelor cu ajutorul analizei factoriale exploratorii și confirmatorii, precum și consistența internă a acestora. Analiza a relevat un model valid al Scalei Grit-S, cu o consistență internă semnificativă, cuprinsă între .86 și .89.

Cuvinte-cheie: studenți, elevi, pasiune, perseverență, obiective, scală, validare.

Annotation

The present study aimed to analyze the psychometric qualities of the three versions of the Grit Scale, namely the 12-item version, the 10-item version, and the short 8-item version. The Grit Scale is a self-assessment tool for perseverance and passion for long-term goals. The study involved 555 subjects, students, and pupils at a post-secondary school in Romania. The variants of the Grit-O and Grit-S scales retain the 2-factor structure. The factorial structure of the scales was examined using exploratory and confirmatory factor analysis and their internal consistency. The analysis revealed a valid Grit-S Scale model with significant internal consistency between .86 and .89.

Keywords: students, pupils, passion, perseverance, goals, scale, validation.

1. Introducere

În ultimul deceniu, un interes deosebit a fost acordat studierii predictorilor non-cognitivi ai succesului la locul de muncă, la școală, precum și în alte domenii ale vieții, în general [16, 31]. Între aceștia, conceptul de grit a însumat un corpus substanțial de cercetări în literatura de specialitate, acumulându-se astfel un număr considerabil de dovezi empirice privind implicarea sa în predicția obținerii unor rezultate valoroase și a succesului școlar [14, 18, 35], în producerea unor comportamente organizaționale pozitive [3, 36] și a avantajelor organizațiilor „gritty” [25], precum și a stării de bine [8, 26].

Conceptul de grit este definit ca fiind „perseverența și pasiunea de a urmări obiective pe termen lung” [14, p.1087]. Deși grit este conceptualizat la nivel de trăsătură, literatura de specialitate a arătat că acesta este diferit de constructele psihologice relevante, cum ar fi

conștiinciozitatea, nevoia de realizare și autocontrolul. De exemplu, conștiinciozitatea, ca trăsătură de personalitate, se referă la munca susținută, concentrare pe scopuri, urmărirea obiectivelor propuse [29], în timp ce grit implică efortul susținut pentru un anumit interes și persistența în sarcini dificile pe o perioadă lungă de timp. În ce privește nevoia de realizare [28], aceasta presupune depunerea efortului și a timpului pentru activități potențial „recompensatoare”, comparativ cu gritul care nu necesită neapărat stimulente și feedback pentru a crește dorința de a realiza obiective pe termen lung [Datu, 2020]. De asemenea, grit se deosebește de autocontrol, el fiind mai degrabă aplicabil în contexte sau situații extrem de solicitante, în timp ce auto-controlul este mai potrivit pentru provocările cotidiene cu care individul se confruntă în mod obișnuit [13, 17].

Încă de când a fost introdus, conceptul de grit s-a bucurat de o largă aplicabilitate în înțelegerea succesului și performanței în general și academice, în special, nu doar pentru că este considerat la fel de eficient precum abilitățile cognitive și personalitatea în predicția performanței [12], ci și pentru că el poate fi modelat prin intervenție, comparativ cu alți factori generatori de succes, cum ar fi capacitatea cognitivă și statutul socio-economic [13].

A. Duckworth și colaboratorii săi (2007) au operaționalizat grit ca fiind un construct ierarhic cu două dimensiuni distincte, dar totodată interrelaționate și anume: consecvența intereselor și perseverența în efort. Perseverența în efort se referă la tendința individului de a fi tenace și de a munci din greu, în ciuda eșecurilor sau obstacolelor întâmpinate în atingerea unui obiectiv stabilit pe termen lung, în timp ce consecvența intereselor reprezintă tendința sa de a nu schimba frecvent obiectivele și interesele [14]. Ambele dimensiuni descriu dispoziția față de obiective care necesită timp îndelungat pentru a fi îndeplinite [27]. Cele două fațete ale gritului se disting una de cealaltă prin faptul că perseverența în efort corespunde străduinței de a atinge obiectivele, în timp ce consecvența intereselor reflectă angajamentul de lungă durată față de obiective.

Cercetările din ultimii ani s-au concentrat pe diferențele individuale în evaluarea gritului. În acest sens, au fost examinate în diferite culturi ambele scale de evaluare a gritului [11], atât scala Grit-O originală [14], cu 12 itemi, cât și Scala Grit-S (Short) [15], cu 8 itemi. În ciuda rezultatelor relevante, concluziile privind validitatea psihometrică a scalelor au fost diferite [5, 10].

În acest sens, numeroase studii empirice au examinat validitatea structurală a celor două scale [27]. În literatura de specialitate, modelele structurale cu doi factori ale gritului au fost testate prin analiză factorială confirmatorie, rezultând doi factori de ordinul întâi care se încarcă pe un factor de ordinul doi [30, 34]. A. Duckworth și P.D. Quinn (2009), de asemenea, au raportat o potrivire mai bună a modelului cu doi factori, comparativ cu modelul cu un singur factor. O altă structură factorială este un model cu doi factori care permite corelația dintre cei doi factori [19, 23]. K. Foshnight și colaboratorii săi (2019), de exemplu, au raportat, la studenții americani, un model cu doi factori corelați. Cu toate acestea, atât modelul de ordin superior, cât și modelul cu doi factori cu corelația factorilor sunt inadecvate pentru a testa structura factorială a gritului [5].

Alte studii realizate în societățile non-occidentale au raportat probleme de consistență internă la itemii aparținând dimensiunii intereselor. De exemplu, în Japonia [7, 37] și Filipine [8, 9, 10], itemi specifici subscalei (de exemplu „Interesele mele se schimbă de la an la an” și „Am dificultăți în a-mi menține concentrarea asupra proiectelor care durează mai mult de câteva

luni pentru a fi finalizate”) nu s-au încărcat pe dimensiunea consecvența intereselor. Y. Suzuki și colaboratorii săi (2015), de exemplu, i-au omis din analiză. În mod similar, într-o investigație realizată în rândul adulților români, au fost identificate probleme în formularea itemilor, excluderea lor din analiză conducând la un model de măsurare acceptabil al gritului [21].

Scalele de evaluare ale gritului au fost traduse în multe limbi și adaptate și validate în diferite populații (de exemplu germană, spaniolă, română, japoneză, coreeană, chineză) și, în ciuda faptului că ele necesită studii de validitate aprofundate, s-au dovedit a fi valide în predicția performanței [27]. Studiile care s-au concentrat asupra gritului în rândul studenților au arătat că studenții gritty perseverează și reușesc din punct de vedere academic [2, 6, 14, 35]. Numeroase dovezi indică faptul că gritul corelează pozitiv cu adaptarea academică, satisfacția, sentimentul de apartenență și interacțiunea dintre facultate și student, angajamentul și rezultatele academice [1, 2].

Studiul de față și-a propus să examineze structura gritului în context academic, pe eșantioane de studenți și elevi. Un interes deosebit a fost acordat structurii factoriale a gritului, având în vedere opinia autorilor conform căreia cele două subscale ale gritului alcătuiesc un construct unic și coerent [14]. În acest sens au fost analizate calitățile psihometrice a celor trei variante a scalelor de evaluare a gritului, respectiv modelul cu 12 itemi [14], modelul cu 10 itemi [12] și modelul cu 8 itemi [15].

2. Metoda

2.1. Obiectivele studiului

Obiectivele studiului de față au vizat traducerea, adaptarea și analiza calităților psihometrice ale Scalei de autoevaluare a gritului, modelul cu 12 itemi, modelul cu 10 itemi și modelul cu 8 itemi.

2.2. Participanți

Studiul a fost realizat pe un eșantion de conveniență constituit din 415 studenți la diferite programe de studiu de licență și masterat, din ani de studiu diferiți (237 femei, 57,10% și 178 bărbați, 42,9%), la o universitate de stat și 140 de elevi ai unei școli postliceale cu profil sanitar (82 de femei, 58,6% și 58 de bărbați, 41,4%), din România. Vârsta este cuprinsă între 18-29 de ani ($M=22,98$; $AS=2,74$) în rândul studenților și între 18-38 de ani ($M=23,45$; $AS=3,19$) la elevii de la nivelul de studii postliceale. În ce privește criteriile legate de mărimea eșantionului, s-a avut în vedere recomandarea „ca raportul număr de subiecți per număr de variabile să fie cel puțin egal cu cinci” [32, p. 163], cu un minim de 100-200 de subiecți, astfel că, în studiul de față raportul itemi-subiecți este mai mare sau egal cu 14.

2.3. Instrumente

Scala Grit, varianta originală (Grit-O) [14] conține 12 itemi. 6 itemi încarcă dimensiunea consecvența interesului - CI (de exemplu, „Adesea îmi stabilesc un obiectiv, dar mai târziu aleg să urmăresc un altul diferit”) și se codifică invers și 6 itemi încarcă dimensiunea perseverența în efort – PE (de exemplu, „Obstacolele nu ma descurajează”). Scorul total al scalei este oferit de media celor 12 itemi. Varianta originală a scalei Grit-O are o consistență internă semnificativă, atât pe dimensiuni, cât și la scorul total.

Scala grit forma scurtă (Grit-S) este un instrument de auto-evaluare cu 8 itemi care măsoară perseverența la nivel de trăsătură și pasiunea pentru obiective pe termen lung [15]. Varianta scurtă a scalei exclude 4 itemi din varianta originală, 2 itemi care încarcă dimensiunea CI și doi itemi care încarcă dimensiunea PE. Grit-S are două componente: Consecvența

interesului -CI și Perseverența în efort – PE și un scor total. Patru itemi ai Grit-S se codifică invers (de exemplu, „Ideile și proiectele noi mă distrag uneori de la cele anterioare”). Atât subscalele, cât și scorul total al scalei Grit-S, versiunea originală, au o fiabilitate semnificativă, Alpha Cronbach pentru consecvența interesului, perseverența în efort și scorul total fiind $> .73$, $> .60$ și, respectiv, $> .73$.

Scala Grit, varianta cu 10 itemi, (Grit-10) exclude 2 itemi din Scala Grit-O, respectiv itemul „Am trecut prin obstacole pentru a depăși o provocare importantă” și itemul „Mi-am atins un obiectiv care a necesitat ani de muncă”. Scorul maxim al scalei este 5 (extrem de gritty), iar cel mai mic scor posibil este 1 (deloc gritty). Itemii sunt dispuși, de asemenea, pe două dimensiuni, respectiv CI și PE.

Pentru fiecare dintre cele trei variante ale Scalei Grit, răspunsurile la afirmații se înregistrează pe o scală de tip Lickert în cinci trepte, unde 1=nu mă caracterizează deloc și 5=mă caracterizează foarte mult. A fost păstrat formatul de răspuns al instrumentului original.

2.4. Procedura

Chestionarele au fost generate și aplicate online, prin intermediul platformei GoogleDrive. Fiecărui chestionar i-a fost atașată o scală demografică. Apelul la cercetare s-a făcut prin informare la sala de curs, de către șefii de an și profesorii îndrumători de an/diriginți. Participarea la studiu a fost voluntară, fără a se oferi recompense de orice natură, pe baza consimțământului informat atașat instrumentelor. Având în vedere vârsta participanților, nu a fost necesar acordul conducerii instituțiilor de învățământ. Participanții la studiu au fost rugați să completeze răspunsurile la afirmațiile Scalelor Grit, fără limită de timp. Itemii chestionarului au fost traduși cu succes în limba română și retraduși în limba engleză de un profesor universitar. Pentru modelul cu 10 itemi, traducerea nu a fost necesară, aceasta fiind prezentat de A. Duckworth (2018) în cartea *Grit: puterea pasiunii și a perseverenței* (Tabelul 1 din anexă). Au fost obligatorii răspunsuri pentru toți itemii, astfel că nu s-au înregistrat scoruri lipsă.

3. Rezultate și discuții

Analiza statistică a vizat examinarea structurii factoriale a scalelor, utilizând analiza factorială exploratorie (AFE) și analiza factorială confirmatorie (AFC). În acest sens, au fost calculați indicatorii statistici utilizați în studierea fidelității și a validității instrumentelor psihologice. Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată cu ajutorul SPSS.26 și AMOS.18. Pentru a testa modelele AFC a fost utilizată eroarea de maximă verosimilitate (ML). Evaluarea modelelor s-a realizat cu ajutorul indicatorilor statistici: $\chi^2/df < 3$; $.05 < RMSEA < .08$; $.90 \leq NFI \leq .97$; $.95 \leq CFI \leq .97$ [33].

Studiul 1. Datele au fost culese prin administrarea online a Scalei Grit-O de la un număr de 213 subiecți (115 femei, 54% și 98 de bărbați, 46%), cu vârste cuprinse între 18-29 de ani ($M=22,79$, $AS=2,74$), studenți la diferite facultăți ale unei universități de prestigiu din România, zona Sud-Muntenia, la programe de studiu diferite și niveluri de studiu de licență sau masterat. Subiecților le-a fost administrată Scala Grit-O.

Analiza statistică a datelor a relevat valori ale indicelui de simetrie cuprinse între $-.42$ și $-.53$ și valori ale indicelui de boltire cuprinse între -1.30 și $.24$, ceea ce indică o distribuție oarecum asimetrică negativă a scorurilor. Media scorurilor la itemi este 3.52 (între 2.96 și 4.13) și media abaterilor standard este 1.11 ($.85$ și 1.33), ceea ce demonstrează o valoare ce se îndepărtează de media teoretică a scalei (Tabelul 2). Având în vedere că abaterea de la normalitate este moderată și faptul că pentru analiza factorială transformarea datelor nu este

recomandată, analiza a continuat cu datele obținute [20].

Analiza factorială exploratorie (AFE) a fost utilizată pentru verificarea structurii factoriale. Rezultatul testului KMO (.77) și semnificația testului Bartlett ($p < 0,05$) sugerează utilitatea analizei factoriale [$\chi^2(66) = 851,45$, $p = 0,000$], valorile obținute indicând prezența unuia sau mai multor factori comuni.

Analiza factorială exploratorie a fost realizată pe baza analizei factorilor principali, *Principal Axing Factoring*, aceasta fiind mai puțin sensibilă la normalitatea distribuției datelor. Pe baza valorilor eigenvalorilor ($\text{eigenvalue} > 1$) au fost extrași 3 factori cu un total al varianței de 60,03% din varianța totală. Primul eigenvalue extras a fost de 3,90, al doilea 2,26, iar ultimul de 1,03, ceea ce poate fi interpretat ca fiind indiciul unui factor de ordin superior, puterea explicativă a primului factor fiind net superioară următorilor factori. După rotația oblică s-a remarcat o relativă egalitate între primul și al treilea factor (eigenvalue de 2,73, respectiv 2,42), în timp ce cel de-al doilea factor extras a înregistrat o putere explicativă mai redusă (1,95) (Figura 1).

Având în vedere că autorii Grit-O au identificat doi factori în structura originală a scalei, pentru a verifica selectarea adecvată a numărului de factori, a fost utilizată metoda analizei paralele. Analiza paralelă (Horn, 1965) a sugerat reținerea a 2 factori (Figura 2).

Matricea structurii factoriale a relevat faptul că itemii it_4, it_11 și it_12 nu încarcă niciun factor, motiv pentru care s-a decis excluderea lor. Reluarea analizei a permis identificarea a doi factori, a două dimensiuni, respectiv consecvența intereselor-CI care încarcă cinci itemi (it_2, it_3, it_5, it_7, it_8) și perseverența în efort-PE care încarcă patru itemi (it_1, it_6, it_9, it_10) (Tabelul 2).

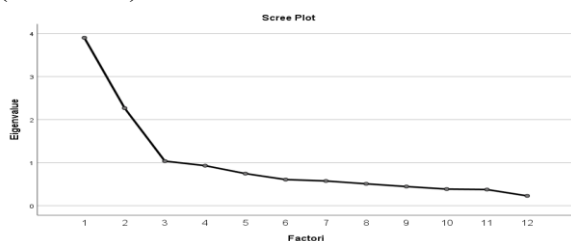


Fig. 1. Scree plot-ul pentru Grit-O

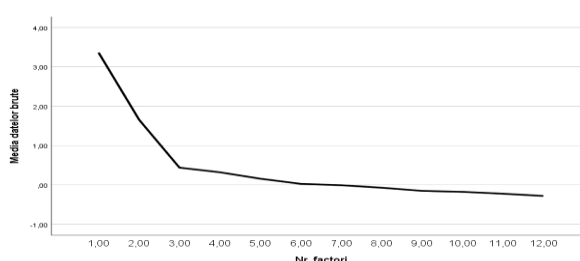


Fig. 2. Rezultatele analizei paralele pentru Grit-O

Studiul 2. La cercetare au participat 140 de elevi ai unei școli postliceale cu profil sanitar (82 de femei, 58,6% și 58 de bărbați, 41,4%) din România, cu vârste cuprinse între 18-38 de ani ($M = 23.45$; $AS = 3.19$). Datele au fost culese prin administrarea online a Scalei Grit-10. Scala este alcătuită din 10 itemi, cinci dintre aceștia fiind dispuși pe dimensiunea consistența intereselor - CI și cinci itemi pe dimensiunea persistența în efort - PE.

Analiza datelor obținute a demonstrat că indicele KMO=.76 și testul Bartlett al sfericității ($p < 0,001$) sunt semnificative statistic, ceea ce relevă adecvarea eșantionului și utilitatea analizei factoriale pentru reducerea datelor [$\chi^2(45) = 370.78$, $p = 0.000$].

AFE s-a realizat pe baza analizei factorilor principali, fiind extrași doi factori cu un eigenvalue > 1 , cu un total al varianței de 52,62 % din varianța totală. Primul eigenvalue extras a fost de 3.25, iar al doilea 2.00, motiv pentru care a fost considerată pertinentă analiza factorială. Rotația oblică a demonstrat diferențe între cei doi factori (eigenvalue de 2.40, respectiv 1.95) (Figura 3). Analiza paralelă utilizată pentru a selecta numărul optim de factori,

a relevat un factor principal (Figura 4).

Valorile indicelui de simetrie sunt cuprinse între $-.39$ și $-.78$ și valorile indicelui de boltire sunt cuprinse între -1.00 și $.37$, ceea ce indică o distribuție oarecum asimetrică negativă a scorurilor. Media scorurilor la itemi este 3.06 (între 1.95 și 4.24) și media abaterilor standard este 1.09 (între $.81$ și 1.30), ceea ce demonstrează o valoare apropiată de media teoretică a scalei (Tabelul 2).

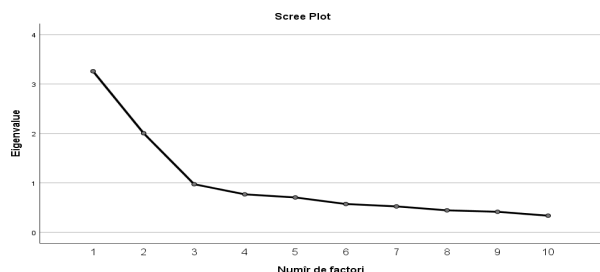


Fig. 3. Scree plot-ul pentru Grit-10

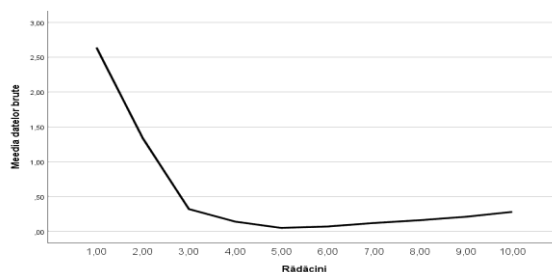


Fig. 4. Rezultatele analizei paralele pentru Grit-10

Matricea structurii factoriale a relevat încărcarea majorității itemilor pe factorul 1 (it_2, it_3, it_5, it_7, it_8, it_9), cu excepția itemului it_6, care încarcă factorul 2. Itemii încărcați pe factorul 1 fac referire atât la CI, cât și la PE. Mai mult decât atât, itemii it_9, it_8, it_6 și it_5 se încarcă cu semn negativ, ceea ce presupune inversarea scalei de codare, deși au fost recodați în vederea analizei. Pentru it_6, ținând cont de comunalitatea scăzută ($.36$) și de faptul că încarcă singur un factor, decizia statistică a fost aceea de a-l elimina din analiză. Itemii it_1 și it_4 nu au încărcat niciun factor, astfel că au fost retrași, de asemenea, din analiză. În consecință, a fost obținut un factor major denumit, general, implicarea în atingerea obiectivelor pe termen lung – IO (Tabelul 2).

Tabel 2. Rezultatele analizei factoriale exploratorii - Grit-O, Grit-10, Grit-S

Grit-O						Grit-10						Grit-10					
Item	M	AS	Skew	Kurt	Factor	Item	M	AS	Skew	Kurt	Factor	Item	M	AS	Skew	Kurt	Factor
CI						IO						CI					
it_1	3.76	.93	-.52	.24	.599	it_1	3.74	.99	-.73	.37	.595	it_1	2.84	1.89	.16	-.83	.682
it_2	2.96	1.24	-.05	-.96	.735	it_2	3.12	1.23	-.14	-.88	.595	it_2	3.23	1.22	-.11	-1.00	.643
it_3	3.22	1.19	-.04	-.91	.573	it_3	3.25	1.23	-.14	-.98	.530	it_3	3.48	1.20	-.35	-.87	.515
it_4	3.54	1.15	-.26	-.89	.703	it_4	3.51	1.19	-.39	-.80	.544	it_4	3.30	1.29	-.31	-1.01	.628
it_5	3.16	1.26	-.24	-.95	.703	it_5	2.70	1.30	.31	-1.00	.544	it_5	3.87	.93	-.32	-.87	.616
it_6	3.83	.96	-.12	-1.17	.594	it_6	2.13	.94	-.31	-.91	.616	it_6	3.19	1.16	-.57	-.43	.596
it_7	3.60	1.12	-.35	-.83	.645	it_7	3.59	1.09	.53	-.42	.616	it_7	3.03	.93	-.77	-.03	.696
it_8	3.39	1.33	-.27	-1.10	.756	it_8	2.45	1.20	.51	-.59	.621	it_8	3.29	.78	-.75	-.38	.654
it_9	3.89	.97	-.42	-.740	.649	it_9	1.95	.93	.78	.01	.641	it_9					
it_10	3.81	1.10	-.59	-.48	.502	it_10	4.24	.81	-.63	-.71	.507	it_10					
it_11	3.03	1.27	-.03	-.94								it_11					
it_12	4.13	.85	-.33	-1.30								it_12					
					$\alpha = .79$						$\alpha = .80$						$\alpha = .86$
N=213						N=140						N=202					

Notă: M=media; AS=abaterile standard a mediei; Skew=indicele de simetrie Skewness; Kurt=indicele de boltire Kurtosis; α =Alpha Cronbach

Studiul 3. Studiul a fost realizat pe un eșantion de 202 de studenți la diverse programe de studii în cadrul unei universități din România, nivel de studii licență, (119 femei, 58,9% și 83 de bărbați, 41,1%), cu vârste cuprinse între 18-29 de ani ($M=23.22$; $AS=2.71$). A fost administrată scala Grit-S, forma scurtă, prin intermediul platformei GoogleDrive. Scala este alcătuită din 8 itemi, patru dintre aceștia fiind dispuși pe dimensiunea consistența intereselor - CI și patru itemi pe dimensiunea persistența în efort – PE.

Indicele KMO=.70 și testul Bartlett al sfericității ($p<0,001$) sunt semnificative statistic,

ceea ce relevă adecvarea eșantionului și utilitatea analizei factoriale pentru reducerea datelor [$\chi^2(28) = 374.94$, $p = 0.000$]. Analiza factorilor principali a extras doi factori cu un eigenvalue > 1 , cu un total al varianței de 55,70 % din varianța totală. Rotația oblică a demonstrat valori relativ apropiate între cei doi factori (eigenvalue de 1.85, respectiv 1.75). Analiza paralelă utilizată pentru a selecta numărul optim de factori, a relevat doi factori.

Media scorurilor la itemi este 3.27 (între 2.84 și 3.87) și media abaterilor standard este 1.09 (între .78 și 1.294), ceea ce demonstrează o valoare apropiată de media teoretică a scalei (Tabelul 2). Indicele de simetrie înregistrează valori cuprinse între -.75 și .16 și valorile indicelui de boltire sunt cuprinse între -1.07 și -.31, ceea ce indică o distribuție oarecum asimetrică negativă a scorurilor (Tabelul 2). Structura factorială a Grit-S a relevat doi factori, respectiv CI (it_1, it_2, it_4, it_6) și PE (it_3, it_5, it_7 și it_8) (Tabelul 2).

Pentru a evalua structura factorială a scalei Grit-O și a scalei Grit-S, analiza factorială confirmatorie a estimat modele diferite pentru fiecare eșantion: (a) un model cu un singur factor care încarcă toți itemii; (b) un model cu doi factori necorelați, în care itemii din fiecare dimensiune a gritului se încarcă doar în factorul specific lor; (c) un model cu doi factori corelați, în care itemii din fiecare dimensiune a gritului se încarcă doar în factorul destinat lor și se permite corelarea celor doi factori. Rezultatele analizei factoriale de confirmare sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabel 3. Analiza factorială de confirmare a modelelor alternative ale scalelor Grit-O și Grit-S

	Model	χ^2	df	RMSEA	RMR	CFI	NFI
Eșantion 1	Model cu un factor	207,75	27	.178 [.156 - .201]	.14	.68	.65
	Model cu doi factori necorelați	183,89	27	.166 [.146 - .189]	.20	.72	.69
	Model cu doi factori corelați	147.83	26	.149 [.146 - .189]	.13	.78	.75
Eșantion 2	Model cu un factor	75.80	19	.113 [.106 - .129]	.09	.76	.70
	Model cu doi factori necorelați	56.78	20	.070 [.059 - .075]	.08	.89	.96
	Model cu doi factori corelați	53.29	19	.062 [.062 - .069]	.08	.90	.91

Notă*: RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; RMR=Root Mean Square Residual; CFI=Comparative Fit Index; NFI=Normed Fit Index

Din tabel se poate observa că dintre modele propuse spre a fi testate, doar ultimele două par a fi adecvate. Primul model, care prezintă scala Grit-O cu 12 itemi, este inadecvat. De asemenea, modelul cu 8 itemi a scalei care încarcă un singur factor este inadecvat. Între modelele prezentate, valorile indicatorilor absoluți sunt apropiate de valorile de referință menționate, observându-se un avantaj în favoarea ultimului model ($\chi^2/df=2.8$, RMSEA=.06, RMR=.08, CFI=.90; NFI=.91).

În ce privește fiabilitatea, coeficientul Alpha Cronbach obținut pe scale este semnificativ statistic, el înregistrând valori cuprinse între .79 și .89, ceea ce dovedește o bună consistență internă a chestionarelor (Tabelul 2). Rezultatele obținute sunt comparative cu cele ale altor studii din literatura de specialitate dedicate analizei psihometrice a scalei gritului.

Duckworth și colaboratorii săi (2007) au elaborat o scală de măsurare a gritului, respectiv Grit-O, o scală de 12 itemi, pe care, ulterior au revizuit-o în Grit-S, o scală de 8 itemi [15].

Scala măsoară acest atribut non-cognitiv pe două dimensiuni: perseverența în efortul și consecvența interesului. Analiza validității și fidelității scalei de măsurare a gritului a constituit o preocupare susținută în rândul cercetătorilor în ultima perioadă, căutându-se adaptarea sa în diferite culturi din lumea întreagă. Cu toate acestea, există critici la adresa validității acesteia în populații și culturi diferite de cea americană, unde a fost dezvoltată. Credé și colaboratorii săi (2017), de exemplu, au criticat consistența internă a dimensiunii interes și aplicabilitatea sa în evaluarea gritului. Perseverența în efort, pe de altă parte, este un indicator fiabil al realizărilor academice, însă nu a corelat cu consecvența interesului. De asemenea, Credé (2018) a subliniat faptul că gritul nu are validitate de construct discriminantă și predictivă, insistând asupra necesității îmbunătățirii instrumentului și a fațetelor sale pentru investigațiile empirice [4]. Pe de altă parte, Datu și colaboratorii săi (2017), în studii pe populații de filipinezi, au considerat perseverența în efort și consecvența interesului ca fiind două trăsături interdependente, dar distincte. Prima dimensiune a prezis angajamentul academic și bunăstarea, în timp ce a doua nu. Alți autori au elaborat o măsură tri-ierarhică a gritului, ceea ce a dus la sporirea flexibilității măsurării gritului [22, 24].

4. Concluzii

În studiul de față au fost prezentate dovezi și date preliminare pentru validitatea și fidelitatea versiunii în limba română a Scalelor de măsurare a pasiunii și perseverenței, Scala Grit-O și Scala Grit-S. Scala Grit, indiferent de varianta sa, este un instrument surt, economic, care se administrează și se scorează ușor, oferind posibilitatea evaluării gritului, o trăsătură non-cognitivă, bun predictor al succesului și performanței, precum și a stării de bine a indivizilor.

Datele obținute demontrează un model valid al scalei Grit-S, varianta cu 8 itemi, în rândul studenților. Structura factorială a fost evaluată cu ajutorul analizei factoriale exploratorii și confirmatorii, utilizând indicatori statistici adecvați. Rezultatele obținute susțin structura cu doi factori corelați, respectiv consistența intereselor și perseverența în efort, cele două dimensiuni care descriu gritul. În ciuda limitelor studiului, referitoare mai ales la tipurile de validitate care să evidențieze calitățile instrumentului, rezultatele au relevat un instrument fiabil, demn de interes în cercetare.

Bibliografie

1. AKOS. P., KRETCHMAR, J. Investigating grit at a non-cognitive predictor of college success. *The Review of Higher Education*, 2017, 40(2):163-186. DOI:10.1353/rhe.2017.0000
2. BOWMAN. N. A., HILL. P. L., DENSON. N., BRONKEMA. R. Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement. Satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 2015, 6(6), pp. 639-645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>
3. CESCHI, A., SARTORI, R., DICKERT, S., COSTANTINI. A. Grit or honesty-humility? New insights into the moderating role of personality between the health impairment process and counterproductive work behavior. *Frontiers in Psychology*, 2016, 7(1799), pp. 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01799
4. CREDÉ, M. What Shall We Do About Grit? A Critical Review of What We Know and What We Don't Know. *American Educational Research Association*, 2018, 47(9), pp. 1-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X18801322>
5. CREDÉ, M., TYNAN, M.C., HARMS, P.D. Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017, 113(3), pp. 1-66. https://www.researchgate.net/publication/304032119_Much_Ado_About_Grit_A_Meta-Analytic_Synthesis_of_the_Grit_Literature

6. CROSS, T. The gritty: Grit and non-traditional doctoral student success. *Journal of Educators Online*, 2014, 11(3), 1-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033306.pdf>
7. DATU, J.A.D. Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526>
8. DATU, J.A.D., YUEN, M., CHEN, G. The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly*, 2018, 33(3), 33, 428–438. DOI:10.1037/spq0000234
9. DATU, J.A.D., VALDEZ, J.P.M., KING, R.B. Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 2016, 35, 121–130. https://www.researchgate.net/publication/280978767_Perseverance_Counts_but_Consistency_Does_Not_Validating_the_Short_Grit_Scale_in_a_Collectivist_Setting
10. DATU, J.A.D., YUEN, M., CHEN, G. Development and validation of the triarchic model of grit scale (TMGS): evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 2017, 114, 198–205. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.012
11. DISABATO, D.J., GOODMAN, F.R., KASHDAN, T.B. Is grit relevant to well-being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of Personality*, 2018, 2, pp. 1-18. <https://static1.squarespace.com/static/567e18590e4c11744881ca05/t/5b1a956c0e2e72866e33ccc9/1528468845264/Disabato+et+al+%282018%29+grit+and+healthy+functioning.pdf>
12. DUCKWORTH, A. *Grit: puterea pasiunii și a perseverenței*. Ed. A-2-a rev. Trad. din engleză de Iulia Berteau. București: Editura Publica. 2018, 428p. ISBN: 978-606-722-105-0
13. DUCKWORTH, A., GROSS, J.J. Self-control and grit related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 2014, 23(5), pp. 319-325. https://www.researchgate.net/publication/280771582_Self-Control_and_Grit_Related_but_Separable_Determinants_of_Success
14. DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, 92, pp. 1087–1101. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
15. DUCKWORTH, A.L., QUINN, P.D. Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 2009, 91, pp. 166–174. DOI: 10.1080/00223890802634290
16. DUCKWORTH, A.L., YEAGER, D.S. Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 2015, 44(4), pp. 237-251. DOI: 10.3102/0013189X15584327
17. ESKREIS-WINKLER, L., GROSS, J.J., DUCKWORTH, A.L. Grit: Sustained Self-Regulation in the Service of Superordinate Goals. *National Institute on Aging (Grants K01-AG033182-02 and R24-AG048081-01)*, 2016, pp. 1-17. https://vaalpsychologists.co.za/wp-content/uploads/Eskreis-winkler_Duckworth_inpress_Grit_self-regulation.pdf
18. ESKREIS-WINKLER, L., SHULMAN, E.P., BEAL, S.A., DUCKWORTH, A.L. The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 2014, pp. 5-36. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00036
19. FOSNACHT, K., COPRIDGE, K., SARRAF, S.A. How valid is grit in the postsecondary context? A construct and concurrent validity analysis. *Indiana University Center for Postsecondary Research*, 2019, pp. 1-39. <https://scholarworks.iu.edu/iuwrrest/api/core/bitstreams/e4de2c84-bdaf-4d98-99cc-fcd8cf72a4c4/content>
20. GAO, S., MOKHTARIAN, P.L., JOHNSTON, R.A. Non-normality of Data in Structural Equation Models. *Transportation Research Record Journal of the Transportation Research Board*, 2008, 2082(2082), pp. 1-18. https://www.researchgate.net/publication/251735699_Nonnormality_of_Data_in_Structural_Equation_Models
21. ION, A., MINDU, A., GORBĂNESCU, A. Grit in the workplace: hype or ripe? *Personality and Individual Differences*, 2017, 111, 163–168. DOI: 10.1016/j.paid.2017.02.012
22. JORDAN, S. L., FERRIS, G. R., HOCHWARTER, W. A., WRIGHT, T. A. Toward a work motivation conceptualization of grit in organizations. *Group & Organization Management*, 2019, 44(2), pp. 320–360. https://www.researchgate.net/publication/331573537_Toward_a_Work_Motivation_Conceptualization_of_Grit_in_Organizations

23. KARAMAN, M. A., JAVIER, C.V., AGUILAR, A.A., SALDANA, K., MONTENEGRO, M.C. Psychometric properties of U.S.–Spanish versions of the grit and resilience scales with a Latinx population. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2019, 41(1). 125–136. https://www.academia.edu/38350574/Psychometric_Properties_of_U_S_Spanish_Versions_of_the_Grit_and_Resilience_Scales_with_a_Latinx_Population
24. KARDAŞ, F., EŞKİSU, M., ÇAM, Z., TAYTAŞ, M. Development and Validation of the Grit Scale: Test of Measurement Invariance across University and High School Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2022, 9(3), 571-588. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1354873.pdf>
25. LEE, T.H., DUCKWORTH, A.L. Organizational grit. Turning passion and perseverance into performance: the view from the health care industry. *Harvard Business Review*, 2018, pp.98–105. <https://hbr.org/2018/09/organizational-grit>
26. LI, J., LIN, L., ZHAO, Y., CHEN, J., WANG, S. Grittier Chinese adolescents are happier: the mediating role of mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 2018, 131, pp. 232–237. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.007>
27. LI, M., FAN, W., LEONG, F.T.L. Psychometric assessment of the Grit Scale: Evidence from US and Chinese samples. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 2023, 17(1–18), pp. 1-18. DOI: 10.1177/18344909221147108
28. MCCLELLAND, D.C. *The Achieving Society*. New York: Irvington Publishers. 1976, 552 p. ISBN 470-01397-4. <https://gwern.net/doc/economics/1971-mcclelland-theachievingociety.pdf>
29. MINULESCU, M. *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*. Bucureşti: Editura Garell Publishing House. 1996, 400 p. ISBN: 973-97471-2-4
30. MULLEN, P.R., CROWE, A. A psychometric investigation of the short grit scale with a sample of school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2018, 51, pp. 151–162. DOI: 10.1080/07481756.2018.1435194
31. ROBBINS, S.B., ALLEN, J., CASILLAS, A., PETERSON, C.H., LE, H. Unraveling the differential effects of motivational and skills. social. and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98, pp. 598–616. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.598
32. SAVA, A.F. *Analiza datelor în cercetarea psihologică*. Bucureşti: Editura ASCR. 2011, 346p. ISBN: 978-606-8244-23-5
33. SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., MULLER, H. Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 2003, 8(2), pp. 23–74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
34. SCHMIDT, F.T.C., FKECKENTEIN, J., RETELSDORF, J., ESKREIS-WINKLER, L., MÖLLER, J. Measuring grit: a German validation and a domain-specific approach to grit. *European journal of psychological assessment: official organ of the European Association of Psychological Assessment*, 2019, 35(3), pp. 436-447. DOI: 10.1027/1015-5759/a000407
35. STRAYHORN, T.L. What role does grit play in the academic success of black male collegians at Predominantly White Institutions? *Journal of African American Studies*, 2014, 18, 1–10. DOI: 10.1007/s12111-012-9243-0
36. SUZUKI, Y., TAMESUE, D., ASAHI, K., ISHIKAWA, Y. Grit and work engagement: a cross-sectional study. *PLoS ONE*, 2015, 10:e0137501. DOI: 10.1371/journal.pone.0137501
37. YOSHITSU, J., NISHIKAWA, K. Development of the Japanese Grit Scale. *The Japanese Journal of Personality*, 2013, 24(2), pp. 167-169. DOI: 10.2132/personality.24.167

Anexă

Tabel 1. Itemii scalelor Grit-O, Grit-S, Grit-10

Grit-O		Grit-10		Grit-S	
Itemii		Itemii		Itemii	
it_1	Am trecut prin obstacole pentru a depăși o provocare importantă.	it_1	Ideile și proiectele noi mă distrag uneori de la cele anterioare.	it_1	Ideile și proiectele noi mă distrag uneori de la cele anterioare.
it_2	Ideile și proiectele noi mă distrag uneori de la cele anterioare.	it_2	Obstacolele nu mă descurajează.	it_2	Adesea îmi stabilesc un obiectiv, dar mai târziu aleg să urmăresc un altul diferit.
it_3	Interesele mele se schimbă de la an la an.	it_3	Adesea îmi stabilesc un obiectiv, dar mai târziu aleg să urmăresc un altul diferit.	it_3	Obstacolele nu mă descurajează.
it_4	Obstacolele nu mă descurajează.	it_4	Sunt un om care muncește asiduu.	it_4	Mi s-a întâmplat să mă inspire puternic o idee sau un proiect pentru scurt timp, dar mai târziu mi-am pierdut interesul.
it_5	Mi s-a întâmplat să mă inspire puternic o idee sau un proiect pentru scurt timp, dar mai târziu mi-am pierdut interesul.	it_5	Am dificultăți în a rămâne focalizat pe proiectele care necesită mai mult de câteva luni.	it_5	Sunt un om care muncește asiduu.
it_6	Sunt un om care muncește asiduu.	it_6	Termin tot ce încep.	it_6	Am dificultăți în a rămâne focalizat pe proiectele care necesită mai mult de câteva luni.
it_7	Adesea îmi stabilesc un obiectiv, dar mai târziu aleg să urmăresc un altul diferit.	it_7	Interesele mele se schimbă de la an la an.	it_7	Termin tot ce încep.
it_8	Am dificultăți în a rămâne focalizat pe proiectele care necesită mai mult de câteva luni.	it_8	Sunt tenace.	it_8	Sunt tenace.
it_9	Termin tot ce încep.	it_9	Mi s-a întâmplat să mă inspire puternic o idee sau un proiect pentru scurt timp, dar mai târziu mi-am pierdut interesul.		
it_10	Mi-am atins un obiectiv care a necesitat ani de muncă.	it_10	Am trecut prin obstacole pentru a depăși o provocare importantă.		
it_11	La fiecare câteva luni devin interesat de noi activități.				
it_12	Sunt tenace.				

ANALIZA DINAMICII SINGURĂTĂȚII ÎN RÂNDUL PERSOANELOR DE VÂRSTĂ AVANSATĂ: O ABORDARE MULTIDISCIPLINARĂ

ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF LONELINESS AMONG THE ELDERLY: A MULTIDISCIPLINARY APPROACH

Vlaicu Cristina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-9999-4546>

Vlaicu Cristina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-9999-4546>

CZU: 159.922.6.072

Adnotare

Cercetarea explorează relația dintre singurătate și factori variabili precum caracteristicile socio-demografice, percepția asupra calității vieții, și stările emoționale în rândul populației vârstnice. Utilizând instrumente validate științific, precum Scala de Singurătate UCLA, Inventarul Calității Vieții (QOLI) și Scalele de Depresie, Anxietate și Stres (DASS21-R), și analizând datele colectate de la 200 de participanți vârstnici, studiul relevă asocieri semnificative între singurătate și factorii studiați, evidențiind complexitatea acestui fenomen. Aceste descoperiri accentuează complexitatea singurătății ca experiență subiectivă și multi-dimensională, subliniind necesitatea unor intervenții personalizate, adaptate nevoilor diverse ale vârstnicilor. Mai mult, cercetarea evidențiază importanța continuării explorării acestei tematici prin cercetări suplimentare, cu scopul de a dezvolta și implementa strategii inovative care să promoveze o îmbătrânire respectabilă, să îmbunătățească calitatea vieții și să sprijine bunăstarea generală a persoanelor vârstnice.

Cuvinte-cheie: singurătate, vârstnici, determinanți ai singurătății, bunăstare, calitatea vieții, depresie.

Annotation

The research explores the relationship between loneliness and various factors such as socio-demographic characteristics, perception of quality of life, and emotional states among the elderly population. Using scientifically validated tools, such as the UCLA Loneliness Scale, the Quality of Life Inventory (QOLI), and the Depression, Anxiety, and Stress Scales (DASS21-R), and analyzing data collected from 200 elderly participants, the study reveals significant associations between loneliness and the studied factors, highlighting the complexity of this phenomenon. These findings emphasize the complexity of loneliness as a subjective and multi-dimensional experience, underlining the need for personalized interventions tailored to the diverse needs of the elderly. Furthermore, the research highlights the importance of continuing to explore this topic through further studies, with the aim of developing and implementing innovative strategies to promote respectful aging, improve the quality of life, and support the overall well-being of the elderly.

Keywords: loneliness, elderly, determinants of loneliness, well-being, quality of life, depression.

Introducere. În societatea contemporană, preocuparea pentru legăturile interpersonale a evidențiat singurătatea ca o problemă majoră de sănătate publică, în special printre vârstnici, atrăgând atenția comunității academice și a societății. Dezbaterile din secolul XXI subliniază o "creștere a izolării sociale" sau o "epidemie de singurătate", cu o prevalență accentuată în societățile occidentale [Drennan et al., 2008]. Fenomenul îmbătrânirii, în contextul schimbărilor demografice rapide, reprezintă o provocare pentru sănătatea publică și asistența socială, având în vedere creșterea singurătății și efectele sale asupra sănătății mentale și fizice a seniorilor.

Prezentul studiu își propune să analizeze complexitatea singurătății în rândul vârstnicilor, abordând factorii care contribuie la acest fenomen și relația dintre singurătate, calitatea vieții și

stările emoționale. Se concentrează pe singurătate ca pe o experiență subiectivă personală, depășind bariere demografice precum vârsta, genul și statutul socio-economic, subliniind provocările înțelegerii datorate utilizării interschimbabile a termenilor „singurătate”, „percepția singurătății” și „starea de izolare” [Rokach & Bacanli, 2001].

Analiza fenomenului dezvăluie complexitatea și pluralitatea dimensiunilor sale, de la sentimente profunde de goliciune și abandon până la evaluări subiective ale calității relațiilor sociale. Abordând metodologii cantitative și calitative, cercetarea își propune să identifice intervenții eficiente pentru îmbunătățirea calității vieții seniorilor, evidențiind diversitatea cauzelor și manifestărilor singurătății.

Studiul subliniază contradicțiile și paradoxurile inerente fenomenului singurătății, care variază de la o condiție existențială individuală la o experiență influențată de relațiile umane diverse și complexe. Abordările teoretice ale singurătății, de la perspective existențiale la sociale și cognitive, evidențiază impactul negativ al acesteia asupra sănătății fizice și mentale [Weiss, 1989; Perlman & Peplau, 1982].

Consecințele singurătății asupra sănătății și stării de bine ale vârstnicilor sunt profunde, ducând la probleme serioase cum ar fi depresia, comportamentul suicidar și consumul de substanțe, toate acestea diminuând calitatea vieții [Lindgren, Sundbaum, Eriksson & Graneheim, 2014]. Factorii determinanți, cum ar fi procesele de îmbătrânire biologică, creșterea prevalenței problemelor de sănătate și scăderea capacității funcționale, sunt recunoscuți pentru impactul lor în intensificarea scăderii calității vieții în rândul acestei categorii demografice [Karnick, 2005]. Studiile efectuate de Singh, Lohia și Chand (2017) și de Hassan (2017) au explorat influența contextului rezidențial asupra nivelurilor de stres și anxietate ale vârstnicilor, raportând că indivizii instituționalizați prezintă, în general, niveluri mai ridicate de anxietate și stres în comparație cu cei care trăiesc în mediul familial. Această variație a rezultatelor reflectă diversitatea factorilor ce afectează bunăstarea psihologică a vârstnicilor, inclusiv impactul factorilor culturali datorită caracterului internațional al cercetării. Un aspect remarcabil identificat de Singh, Lohia și Chand (2017) este că vârstnicii instituționalizați care mențin conexiuni de comunicare active cu familiile lor tind să experimenteze niveluri mai scăzute de anxietate, subliniind importanța vitală a suportului social în atenuarea impactului negativ al singurătății și al stresului asupra acestei populații.

Analiza detaliată a singurătății în rândul seniorilor arată că aceasta este influențată de factori socio-demografici, cum ar fi genul, vârsta, educația, starea civilă și condițiile de locuire [Chow, Wong & Choi, 2021]. În plus, variabile precum pierderea partenerilor de viață, scăderea veniturilor și mobilitatea limitată accentuează riscul de izolare socială [Victor, Scambler, Bond, & Bowling, 2000]. Determinanții primari ai singurătății includ genul feminin, vârsta avansată, nivelul redus de educație și condițiile de sănătate precare [Mansfield et al., 2021].

Prin explorarea dinamicii complexe a singurătății, lucrarea urmărește să identifice strategii de sprijin pentru îmbunătățirea bunăstării demografiei vârstnice, adoptând o perspectivă multidisciplinară esențială pentru abordarea adecvată a acestui fenomen și promovarea unei stări de bine optimale în această etapă a vieții.

Metodologie. Această cercetare explorează relația dintre singurătate și vârstă înaintată, cu scopul de a identifica factorii care contribuie la această condiție și efectele sale asupra calității vieții. Pornind de la presupunerea că singurătatea este influențată semnificativ de variabile socio-demografice și de percepția calității vieții, studiul își propune să descopere corelații statistice relevante între nivelul de singurătate și factori precum mediul de rezidență, genul, starea civilă, sănătatea, educația și profilul profesional. Se examinează, de asemenea, legătura dintre singurătate și experiențele emoționale negative.

Metodologia aplicată este de tip corelațional, evaluând interacțiunea dintre diferite variabile pentru a înțelege multiplele fațete ale singurătății în rândul seniorilor. Studiul include 200 de participanți cu vârste între 65 și 95 de ani, selectați aleator din mediul instituționalizat

și cel comunitar, pentru a permite analize comparative. Eșantionul reflectă diversitatea socio-demografică și profesională și respectă criteriile de selecție riguroase, inclusiv distribuția pe gen și vârstă, mediul urban, starea civilă și sănătatea.

Selecția participanților la studiu a fost realizată conform unor criterii specifice, incluzând segmentarea pe grupe de vârstă (65-74, 75-84, peste 85 de ani), paritatea de gen (50% femei, 50% bărbați), majoritatea urbană (70%), predominanța văduviei (37%), starea de sănătate bună la 11% din respondenți, 34% practicanți religioși, varietatea nivelului educațional (5% fără educație formală până la 8,5% cu studii superioare) și distribuția ocupațională (74% pensionari, 22,5% fără ocupație, 3,5% activi pe piața muncii).

Pentru colectarea și analiza datelor, cercetarea se folosește de instrumente metodologice precum: Scala de Singurătate UCLA [Russell, 1996], Inventarul Calității Vieții (QOLI) dezvoltat de Frisch (1992) și Scalele de Depresie, Anxietate și Stres (DASS-21) elaborate de Lovibond și Lovibond (1995), adaptate la contextul populației vârstnice din România. Aceste instrumente permit evaluarea singurătății, satisfacției generale în viață și severității stărilor emoționale negative. Prin aplicarea acestor metode, cercetarea oferă o perspectivă profundă asupra impactului singurătății asupra bunăstării seniorilor și sugerează strategii de intervenție eficiente pentru îmbunătățirea calității vieții acestui segment demografic.

Rezultate. Această cercetare a avut ca obiectiv analiza impactului factorilor socio-demografici asupra nivelului perceput de singurătate în populația vârstnică, aplicând Scala de Singurătate UCLA și colectând date demografice relevante. Studiul a inclus un eșantion de 200 de persoane vârstnice, cu un scor mediu de singurătate de 50,13 și o deviație standard de 15,05, indicând un nivel general crescut de singurătate, conform clasificării scalei UCLA. Aproximativ 49% dintre respondenți au raportat niveluri înalte sau foarte înalte de singurătate. Utilizând Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuției datelor, s-a obținut un prag de semnificație de $p=0,415$, confirmând astfel distribuția normală a scorurilor de singurătate în eșantion. Distribuția procentuală a nivelurilor de singurătate a fost de 18,4% foarte ridicat, 32,3% ridicat, 27,4% moderat și 21,4% scăzut, subliniind că majoritatea vârstnicilor experimentează niveluri de singurătate superioare mediei populației generale.

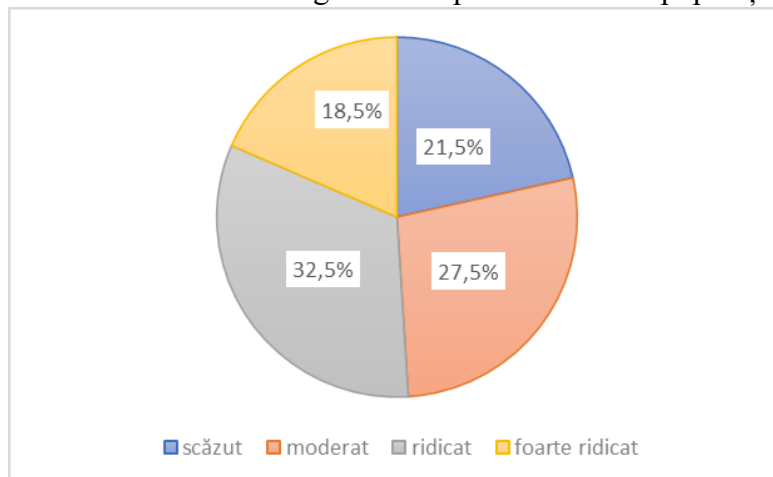


Fig.1. Nivelul de singurătate la vârstnici

În cadrul investigației privind efectele mediului de locuit și a altor factori socio-demografici asupra nivelurilor de singurătate în rândul populației vârstnice, s-a utilizat o abordare cantitativă pentru a evalua corelațiile dintre variabilele selectate și percepția

singurătății. Prin aplicarea analizei de varianță (ANOVA), studiul a identificat diferențe semnificative între vârstnicii care locuiesc în instituții și cei din medii familiale, cu un procent de 28,7% din primul grup experimentând niveluri foarte ridicate de singurătate comparativ cu 11,9% din cel din urmă. Aceste diferențe au fost confirmate ca fiind statistic semnificative ($p < 0,05$), cu valori medii ale scorului de singurătate de 54,97 pentru vârstnicii instituționalizați și de 46,74 pentru cei neinstituționalizați.

În plus, analiza stării civile a dezvăluit că vârstnicii necăsătoriți, divorțați și văduvi prezintă niveluri superioare de singurătate (cu medii ale scorurilor de 56,27, 56,04 și respectiv 54,35) față de cei recăsătoriți sau în concubinaj, care au raportat niveluri inferioare (cu medii de 40,75 și respectiv 42,43), evidențiindu-se diferențe semnificative între aceste categorii ($p < 0,05$). Referitor la variabila stării de sănătate, s-a observat că vârstnicii cu afecțiuni cronice sunt mai predispuși la niveluri înalte de singurătate (25% și respectiv 43% raportând niveluri foarte ridicate și ridicate de singurătate) comparativ cu cei în stare de sănătate bună, dintre care 59% au indicat niveluri scăzute de singurătate. Testul ANOVA a confirmat diferențele semnificative între stările de sănătate ($p = 0,000$).

Tabelul 1. ANOVA relația dintre singurătate și caracteristici sociodemografice

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
MEDIU						
Singurătate	Between Groups	3386,64	1	3386,64	15,4	0
	Within Groups	43530,15	198	219,85		
	Total	46916,79	199			
GEN						
Singurătate	Between Groups	528,13	1	528,13	2,25	0,135
	Within Groups	46388,67	198	234,29		
	Total	46916,79	199			
VÂRSTĂ						
Singurătate	Between Groups	2726,19	2	1363,1	6,08	0,003
	Within Groups	44190,6	197	224,32		
	Total	46916,79	199			
DOMICILIU						
Singurătate	Between Groups	286,8	1	286,8	1,22	0,271
	Within Groups	46629,99	198	235,51		
	Total	46916,79	199			
STARE CIVILĂ						
Singurătate	Between Groups	7130,02	5	1426	6,95	0
	Within Groups	39786,78	194	205,09		
	Total	46916,79	199			
STARE DE SĂNĂTATE						
Singurătate	Between Groups	9402,66	2	4701,33	24,69	0
	Within Groups	37514,14	197	190,43		
	Total	46916,79	199			
AFLILIERE RELIGIOASĂ						
Singurătate	Between Groups	178,78	4	44,7	0,19	0,945
	Within Groups	46738,01	195	239,68		
	Total	46916,79	199			
CREDINȚĂ						

Singurătate	Between Groups	136,05	1	136,05	0,58	0,449
	Within Groups	46780,75	198	236,27		
	Total	46916,79	199			
STUDII						
Singurătate	Between Groups	8402,22	6	1400,37	7,02	0
	Within Groups	38514,58	193	199,56		
	Total	46916,79	199			
OCUPAȚIE						
Singurătate	Between Groups	313,29	2	156,64	0,66	0,517
	Within Groups	46603,51	197	236,57		
	Total	46916,79	199			

Analiza impactului nivelului educațional asupra singurătății a arătat că vârstnicii fără studii sau cu educație primară tind să raporteze niveluri mai ridicate de singurătate comparativ cu cei cu educație superioară, cu cele mai înalte scoruri medii de singurătate înregistrate de cei cu educație primară (58,55). Diferențele dintre categoriile educaționale au fost semnificative ($p=0,000$). În ceea ce privește vârsta, s-a constatat o corelație pozitivă între înaintarea în vârstă și creșterea nivelurilor de singurătate, cu diferențe statistic semnificative între diferitele categorii de vârstă ($p=0,003$). Cel mai scăzut nivel de singurătate a fost observat în grupul de vârstă 65-74 ani (48,86), urmat de un nivel intermediar pentru grupa de vârstă 75-84 ani (56,43), și cel mai înalt nivel în grupa de peste 85 de ani (62,50). Aceste descoperiri validează ipoteza cercetării referitoare la impactul semnificativ al factorilor socio-demografici asupra nivelului de singurătate în rândul vârstnicilor. Rezultatele accentuează necesitatea implementării unor intervenții țintite și furnizarea suportului personalizat pentru combaterea singurătății, subliniind rolul crucial al relațiilor sociale, al stării de bine și al accesului la educație în promovarea unei vieți împlinite și satisfăcătoare la vârsta a treia.

Studiul a evaluat influența calității vieții asupra perceputei singurătăți în rândul seniorilor, utilizând date din QOLI și Scara de Singurătate UCLA pentru un eșantion de 200 de indivizi, identificând că un procent semnificativ de 59,5% percepe o calitate a vieții scăzută. Preliminarii, verificarea normalității distribuției scorurilor QOLI a indicat o distribuție normală a datelor ($D=1,29$; $p=0,056$). Media scorurilor calității vieții a fost stabilită la $M=-0,52$, cu o deviație standard de 3,38, reflectând predominanța unei calități a vieții scăzute în rândul eșantionului studiat.

Analiza comparativă între vârstnicii instituționalizați și cei neinstituționalizați a evidențiat o disparitate în calitatea vieții, cu 70% dintre vârstnicii instituționalizați raportând scoruri foarte scăzute comparativ cu 49% dintre cei neinstituționalizați. Această diferență a fost statistic semnificativă ($p=0,000$), indicând o calitate medie a vieții inferioară pentru vârstnicii instituționalizați ($M1=-1,41$) față de cei din mediul familial ($M2=0,38$). Corelația Pearson între singurătate și calitatea vieții a dezvăluit o relație negativă puternică ($r=-0,657$), demonstrând că nivelurile înalte de singurătate sunt asociate cu o calitate scăzută a vieții. Această corelație a fost confirmată ca fiind semnificativă ($p=0,000$), subliniind impactul determinant al calității vieții asupra experienței singurătății în rândul vârstnicilor.

Explorarea nivelurilor de satisfacție în diferite domenii ale calității vieții a arătat o satisfacție scăzută în toate ariile, cu niveluri de satisfacție cele mai scăzute înregistrate în domeniile comunității ($M16=-0,67$), iubirii ($M10=-0,65$) și sănătății ($M1=-0,61$). Aceste

rezultate evidențiază domeniile critice ce necesită intervenție pentru îmbunătățirea calității vieții. Coeficienții de corelație între singurătate și ariile individuale ale calității vieții au confirmat o relație negativă consistentă, indicând că insatisfacția în aceste domenii este corelată cu niveluri mai ridicate de singurătate. Aceste descoperiri reiterează importanța calității vieții în influențarea percepției singurătății și subliniază necesitatea abordărilor de intervenție orientate spre ameliorarea calității vieții pentru a reduce sentimentul de singurătate și a promova bunăstarea în rândul vârstnicilor.

Cercetarea a abordat ipoteza existenței unei corelații statistice între nivelul de singurătate și intensitatea stărilor emoționale negative (depresie, anxietate, stres) în rândul populației vârstnice, folosind date colectate prin scalele DASS21-R și UCLA de la 200 de subiecți. Normalitatea distribuției scorurilor DASS21-R, verificată prin testul Kolmogorov-Smirnov, a indicat o distribuție normală (stres $p=0,071$; anxietate $p=0,222$; depresie $p=0,177$). Scorurile medii au reflectat niveluri înalte de stres, anxietate și depresie, cu un procent remarcabil de 68,5% dintre participanți indicând niveluri foarte ridicate de anxietate.

Tabelul 2. Ariile calității vieții (QOLI) – statistici descriptive

	N	Mean	S.E. Mean	Std Dev	Var.	Kurt.	S.E. Kurt	Skew.	S.E. Skew	Range	Min.	Max.	Sum
Sănătate	200	-0,61	0,29	4,1	16,79	-1,34	0,34	0,19	0,17	12	*	6	-122
Stima de sine	200	-0,54	0,3	4,25	18,1	-1,38	0,34	0,22	0,17	12	*	6	-107
Țeluri	200	-0,44	0,27	3,88	15,02	-1,17	0,34	0,17	0,17	12	*	6	-88
Bani	200	-0,38	0,3	4,27	18,21	-1,44	0,34	0,11	0,17	12	*	6	-75
Munca	200	-0,53	0,3	4,2	17,63	-1,38	0,34	0,19	0,17	12	*	6	-106
Joc	200	-0,46	0,3	4,19	17,58	-1,36	0,34	0,21	0,17	12	*	6	-92
Învățare	200	-0,6	0,29	4,08	16,63	-1,25	0,34	0,23	0,17	12	*	6	-120
Creativitate	200	-0,37	0,29	4,17	17,37	-1,42	0,34	-0,02	0,17	12	*	6	-73
Ajutor	200	-0,55	0,3	4,29	18,42	-1,45	0,34	0,17	0,17	12	*	6	-109
Iubire	200	-0,65	0,31	4,34	18,83	-1,44	0,34	0,11	0,17	12	*	6	-130
Prieteni	200	-0,53	0,29	4,15	17,24	-1,37	0,34	0,13	0,17	12	*	6	-105
Copii	200	-0,23	0,29	4,13	17,04	-1,39	0,34	0,05	0,17	12	*	6	-45
Rude	200	-0,53	0,29	4,17	17,36	-1,42	0,34	0,17	0,17	12	*	6	-106
Acasă	200	-0,42	0,29	4,1	16,79	-1,36	0,34	0,13	0,17	12	*	6	-83
Cartier	200	-0,3	0,26	3,68	13,57	-1,15	0,34	0,2	0,17	12	*	6	-59
Comunitate	200	-0,67	0,27	3,83	14,64	-1,17	0,34	0,35	0,17	12	*	6	-133

Analiza ANOVA a identificat diferențe semnificative între vârstnicii instituționalizați și cei neinstituționalizați, arătând că mediul de locuire afectează severitatea stărilor emoționale negative (anxietate $p=0,001$; stres $p=0,000$; depresie $p=0,000$). Corelațiile, determinate prin testul Pearson, între singurătate și stările emoționale au fost pozitive și semnificative (anxietate $r=0,519$, $p=0,000$; stres $r=0,470$, $p=0,000$; depresie $r=0,564$, $p=0,000$), demonstrând o asociere directă între niveluri înalte ale acestor stări și gradul de singurătate.

Rezultatele confirmă legătura puternică dintre stările emoționale negative și singurătatea vârstnicilor, subliniind importanța intervențiilor focalizate pe emoțiile negative pentru reducerea singurătății și îmbunătățirea bunăstării psihologice. Aceste descoperiri evidențiază

necesitatea programelor integrate care să adreseze simultan emoțiile negative și singurătatea, pentru a spori calitatea vieții și sănătatea mentală în rândul seniorilor.

Interpretarea rezultatelor studiului este condiționată de constrângerile metodei de auto-raportare și generalizare, influențată de biasuri precum stereotipurile, reticența la dezvăluire și conformitatea socială, precum și de limitările designului transversal și efectul vârstei în analiza datelor, cerând o abordare circumspectă în evaluarea și extrapolarea concluziilor.

Tabelul 3. Matricea corelației – testul Pearson pentru variabilele cercetării

		Singurătate	Anxietate	Stres	Depresie	QOLI
Singurătate	Pearson Correlation	1	0,519	0,47	0,564	-0,657
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	
	N	200	200	200	200	200
Anxietate	Pearson Correlation	0,519	1	0,842	0,592	-0,691
	Sig. (2-tailed)	0		0	0	0
	N	200	200	200	200	200
Stres	Pearson Correlation	0,47	0,842	1	0,551	-0,666
	Sig. (2-tailed)	0	0		0	0
	N	200	200	200	200	200
Depresie	Pearson Correlation	0,564	0,592	0,551	1	-0,729
	Sig. (2-tailed)	0	0	0		0
	N	200	200	200	200	200
QOLI	Pearson Correlation	-0,657	-0,691	-0,666	-0,729	1
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	
	N	200	200	200	200	200

Discuții și concluzii. Această cercetare academică avansează înțelegerea factorilor ce influențează singurătatea și izolarea la vârstnici, accentuând rolul mediului de trai, stării civile, sănătății, nivelului educațional și vârstei. Prin compararea vârstnicilor din medii instituționalizate cu cei din medii familiale, studiul subliniază importanța unei abordări holistice pentru a aborda această problemă complexă. Rezultatele confirmă și extind descoperirile anterioare, evidențiind diferențe marcante de singurătate între aceste grupuri și asocierea între singurătate și stări emoționale negative. Contribuția la literatura de specialitate și implicațiile pentru politici și programe vizează îmbunătățirea calității vieții vârstnicilor. Studiul recunoaște limitările sale și sugerează necesitatea unei abordări longitudinale și multidisciplinare în cercetările viitoare pentru o înțelegere mai profundă și intervenții eficiente în domeniul gerontologiei.

Bibliografie

1. CHOW, S.K.Y., WONG, F.M.F., CHOI, E.K.Y. *Loneliness in Old Age, the Related Factors, and Its Association with Demographics and Districts of Residence*. Int. J. Environ. Res. Public Health. 2021, 18(17), pp. 93-98. doi: 10.3390/ijerph18179398.
2. DRENNAN, J., TREACY, M., BUTLER, M., et al.. *The experience of social and emotional loneliness among older people in Ireland*. Ageing and Society. 2008, 28(8), pp.1113-1132. doi:10.1017/S0144686X08007526.
3. FRISCH, M. B. *Use of the Quality of Life Inventory in problem assessment and treatment planning for cognitive therapy of depression*. În Freeman, A. & Dattilio, F. M. eds., *Comprehensive casebook of cognitive therapy*. Springer, Boston, MA. 1992, pp. 27–52. ISBN 978-0-306-44070-0

4. HASSAN, W., EL-HALIM, Z., AHMED, S., MOSTAFA, N. *Psychological Problems as Perceived by Institutionalized and Non-Institutionalized Elderly*, Journal of Education and Practice. 2017, 8(33), pp. 61-67. ISSN 2222-1735
5. KARNICK, P.M. *Feeling Lonely: Theoretical Perspectives*, Nursing Science Quarterly. 2005, 18(1), pp. 7-12. doi: 10.1177/0894318404272483.
6. LINDGREN, B.-M., SUNDBAUM, J., ERIKSSON, M., GRANEHEIM, U.H. *Looking at the world through a frosted window*, J Psychiatr Ment Health Nurs. 2014, 21, pp. 114-120. doi: 10.1111/jpm.12053.
7. LOVIBOND, S.H., LOVIBOND, P.F. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*, Sidney: Psychology Foundation, 1995.
8. MANSFIELD, L.; VICTOR, C.; MEADS, C.; DAYKIN, N.; TOMLINSON, A.; LANE, J.; GRAY, K.; GOLDING, A. *A Conceptual Review of Loneliness in Adults: Qualitative Evidence Synthesis*, Int. J. Environ. Res. Public Health. 2021, 18, pp. 11522. doi: 10.3390/ijerph182111522
9. PERLMAN, D., PEPLAU, L., *Theoretical approaches to loneliness*, In L. A. Peplau & D. Perlman eds, *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, New York, John Wiley & Sons, 1982, p. 123-134.
10. ROKACH, A., BACANLI, H. *Perceived Causes Of Loneliness: A Cross-Cultural Comparison*. Social Behavior And Personality: An International Journal. 2001, 29(2), pp. 169–182.
11. RUSSELL, D.W. *UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structure*, Journal of Personality Assessment. 1996, 66, 1, pp. 20-40. doi: 10.1207/s15327752jpa6601_2.
12. SINGH, R., LOHIA, P., CHAND, H.. *Assessment and Comparison of Emotional Health of Institutionalized and Non-institutionalized Elderly of Uttarakhand*, Journal of Human Ecology. 2017, 60, pp. 29-33. doi:10.1080/09709274.2017.1305617.
13. VICTOR, C., SCAMBLER, S., BOND, J., BOWLING, A. *Being alone in later life: loneliness, social isolation and living alone*, Reviews in Clinical Gerontology. 2000, 10(4), pp. 407–417. doi:10.1017/S0959259800104101.
14. WEISS, R. S., *Reflections on the present state of loneliness research*, In M. Hojat & R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, Research and Applications*, p. 51-56, 1989, California, Sage Publications

EXPLORAREA IMPACTULUI PSIHOTERAPIEI ASUPRA BUNĂSTĂRII ȘI SENSULUI VIEȚII ÎN RÂNDUL PERSOANELOR ÎN VÂRSTĂ

EXPLORING THE IMPACT OF PSYCHOTHERAPY ON WELL-BEING AND MEANING IN LIFE AMONG OLDER PEOPLE

Voicu Florin

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7476-241X>

Racu Jana

Republica Moldova,

Dr.hab., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

Voicu Florin

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7476-241X>

Racu Jana

Republic of Moldova,

Dr.habil., professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

CZU: 159.922.6

Adnotare

În articol sunt prezentate abordările teoretico-experimentale privind evidențierea percepțiilor adulților de vârstă a treia cu privire la scopul și sensul vieții, anxietate, depresie și bunăstarea psihologică, precum și Programul de psihoterapie bazat pe logoterapie aplicat acestor subiecți experimentali. Cercetarea dorește să demonstreze că intervențiile psihoterapeutice prin abordarea provocărilor unice cu care se confruntă persoanele de vârstă a treia sunt eficiente și pot îmbunătăți bunăstarea generală a lor.

Cuvinte-cheie: sensul în viață, bunăstarea psihologică, psihoterapie, persoanele de vârstă a treia.

Annotation

The article presents theoretical-experimental approaches regarding the highlighting of the perceptions of adults of the third age regarding the purpose and meaning of life, anxiety, depression, and psychological well-being, as well as a Psychotherapy Program based on logotherapy applied to these experimental subjects. Psychotherapeutic interventions by addressing the unique challenges faced by older adults are shown to be effective and improve their overall well-being.

Keywords: meaning in life, psychological well-being, psychotherapy, elderly.

Introducere. În domeniul psihologiei, urmărirea înțelegerii factorilor care contribuie la bunăstarea generală a fost un efort de lungă durată. Pe măsură ce indivizii îmbătrânesc, menținerea unei bune sănătăți mentale și fizice devine din ce în ce mai crucială pentru o viață împlinită și plină de sens. În acest context, conceptul de sens al vieții a apărut ca un factor determinant semnificativ al bunăstării, atrăgând atenția unor psihologi proeminenți precum Viktor Frankl [1, p. 110].

Viktor Frankl, un reprezentant de seamă al psihologiei existențiale, a subliniat importanța găsirii unui sens în viață ca o nevoie umană fundamentală. Potrivit lui Frankl, indivizii care își percep viața ca fiind plină de sens au mai multe șanse să experimenteze un sentiment de scop,

satisfacție și reziliență, chiar și în fața dificultăților [1, p. 76]. Pornind de la ideile lui Frankl, cercetătorii contemporani au aprofundat rolul sensului vieții și impactul potențial al acestuia asupra sănătății mentale și fizice, în special la adulții în vârstă.

Această cercetare își propune să exploreze semnificația creșterii sensului vieții prin psihoterapie ca mijloc de promovare și menținere a unei bune sănătăți mentale și fizice la bătrânețe. Pentru a atinge acest obiectiv, vom examina rezultatele și contribuțiile mai multor cercetători notabili din domeniu, printre care Michael Steger, Carol Ryff, Deci și Ryan și T.P. Wong.

Populația vârstnică se confruntă cu numeroase provocări care pot avea un impact negativ asupra bunăstării lor fizice și mentale [2]. Factori precum sănătatea în declin, pierderea celor dragi și interacțiunile sociale reduse pot duce la sentimente de singurătate, depresie și lipsa unui scop în viață [3]. Cercetările au arătat că intervențiile care vizează sensul vieții pot avea efecte pozitive semnificative asupra bunăstării generale [4]. Logoterapia, dezvoltată de Viktor Frankl, este o abordare psihoterapeutică care se concentrează pe ajutarea indivizilor să găsească un sens și un scop în viață [1, p. 104]. Acest studiu își propune să dezvolte și să implementeze un program de psihoterapie bazat pe logoterapie, adaptat în mod specific pentru persoanele în vârstă, pentru a le îmbunătăți bunăstarea fizică și mentală prin creșterea sensului vieții.

Prin sinteza lucrărilor cercetătorilor, acest articol își propune să ofere o înțelegere cuprinzătoare a importanței creșterii sensului vieții prin psihoterapie pentru menținerea unei bune sănătăți mentale și fizice la bătrânețe. Constatările prezentate aici vor contribui la fondul tot mai mare de cunoștințe din domeniul psihologiei și vor informa viitoarele intervenții menite să sporească bunăstarea la adulții în vârstă.

Studiul explorează posibilitățile oferite de psihoterapie în a ajuta clienții să-și dezvolte sau să regăsească sensul în viață.

Modele teoretice relevante. Michael Steger, un cercetător important în domeniul psihologiei pozitive, a studiat pe larg conceptul de sens în viață și implicațiile acestuia pentru bunăstare. Lucrările sale au pus în lumină diferitele dimensiuni ale sensului, cum ar fi scopul, coerența și semnificația, precum și asocierea acestora cu nivelul de sănătate psihologică și fizică [5]. Cercetările lui Steger au oferit informații valoroase despre beneficiile potențiale ale sporirii sensului vieții prin intervenții terapeutice.

Cercetările lui Carol Ryff privind bunăstarea psihologică au evidențiat rolul scopului și al creșterii personale în promovarea unui sentiment de sens în viață. Modelul ei multidimensional de bunăstare subliniază importanța acceptării de sine, a relațiilor pozitive și a stăpânirii mediului, toate acestea contribuind la un sentiment mai mare de scop și sens [3].

Teoria autodeterminării propusă de Deci și Ryan a explorat motivația intrinsecă care stă la baza comportamentului uman. Cercetările lor au demonstrat că persoanele care se simt autonome și competente în activitățile lor sunt mai susceptibile de a experimenta un sentiment de semnificație și bunăstare. Înțelegerea principiilor teoriei autodeterminării poate îmbunătăți abordarea psihoterapeutică care vizează sporirea sensului vieții [7].

Cercetările lui T.P. Wong privind psihologia existențială pozitivă au subliniat importanța intervențiilor centrate pe semnificație în promovarea bunăstării și a rezilienței. Lucrările lui Wong au evidențiat importanța abordării preocupărilor existențiale și a facilitării căutării sensului ca mijloc de îmbunătățire a sănătății mentale și fizice, în special la adulții în vârstă [8, 9].

Psihoterapia centrata pe sensul în viață. Psihoterapia este o intervenție psihologică eficientă pentru o multitudine de probleme, simptome și tulburări psihologice, comportamentale și somatice. Ea este considerată o abordare principală în managementul

îngrijirii sănătății mintale și somatice [10, 11]. Psihoterapia oferă un context care permite clienților să transforme sensul experiențelor și simptomelor lor, astfel încât să ajute clienții să se simtă mai bine și să funcționeze mai adaptativ [12].

Psihoterapia are ca scop motivarea participanților pentru a dezvolta un sens în viață, folosind strategia de intervenție „ABCDE” și modelul teoretic de management al sensului [8]. Folosind reframing-ul, analiza existențială, conștientizarea mindfulness, auto-reflecția, imageria dirijată, abordarea paradoxală, construcția sensului (și alte tehnici și procedee descrise în logoterapie cât și în alte orientări psihoterapeutice) clienții vor fi ajutați să-și depășească problemele personale și anxietățile pentru a redescoperi sensul, scopul și semnificația proprie a unei vieți ce merită trăită.

Terapia Sensului, sau terapia centrată pe sens, este o abordare existențială integrativă, pozitivă a consilierii și psihoterapiei. Terapia are originea în logoterapia lui Viktor Frankl [1].

Sensul Terapiei se concentrează asupra psihologiei pozitive, a faptului că viața merită trăită în ciuda suferințelor și a limitărilor [8].

Sentimentele de lipsă de sens stau la baza „triadei nevrotice de astăzi, adică depresie-dependență-agresivitate [1, p. 143].

Cercetări relevante. Un studiu ce a examinat relația dintre motivația pentru a trăi, sensul vieții și ideile de suicid în rândul adulților în vârstă care locuiesc în comunitate a evidențiat că nivelurile mai ridicate de semnificație ale vieții au fost asociate cu niveluri mai scăzute de ideate suicidare. Autorii au sugerat că intervențiile care vizează sensul vieții pot fi eficiente în reducerea riscului de suicid în rândul adulților în vârstă [13].

Martela și Steger (2016) au propus un cadru conceptual care face distincția între trei dimensiuni ale sensului vieții: coerență, scop și semnificație. Aceștia au evidențiat că intervențiile care vizează aceste dimensiuni pot spori bunăstarea și satisfacția vieții în rândul persoanelor, inclusiv al adulților în vârstă. Acest studiu oferă o bază teoretică pentru dezvoltarea intervențiilor de psihoterapie centrate pe semnificație [14].

Wong (2017) a introdus terapia de sens ca o abordare psihoterapeutică existențială integrativă și pozitivă. Această terapie se concentrează pe ajutarea indivizilor să găsească un sens și un scop în viață, ceea ce poate duce la creșterea bunăstării și a rezilienței psihologice. Autorul a sugerat că terapia sensului poate fi deosebit de benefică pentru adulții în vârstă care se confruntă cu provocări existențiale legate de îmbătrânire și mortalitate [8].

Un studiu mai recent (2023) ce a explorat sensul în viață din rândul adulților în vârstă a evidențiat relația de mediere pe care o are acesta în relația dintre suportul familial și depresie sau calitatea vieții. Studiul evidențiază importanța surselor de sens în îmbunătățirea sensului vieții și promovarea sănătății mintale la adulții în vârstă [15].

Sales (2022) a investigat rolul sensului vieții în procesul de adaptare psihologică la îmbătrânire. Studiul a constatat că nivelurile mai ridicate de semnificație în viață au fost asociate cu o mai bună adaptare psihologică și bunăstare subiectivă în rândul adulților în vârstă. Autorul a sugerat că intervențiile centrate pe semnificație pot promova îmbătrânirea pozitivă și pot spori starea de bine la adulții în vârstă [16].

În cadrul studiului au fost analizate valențele psihoterapiei în restructurarea sensului vieții la persoanele de vârstă a treia instituționalizate și cu locuință personală. În cadrul elaborării programului de intervenție au fost evidențiate metodele și tehnicile consilierii psihologice având ca obiectiv sprijinirea și motivarea persoanelor de vârstă a treia pentru a descoperi sau reformula valoarea vieții, scopul ei și semnificația, de a stabili manipulând variabila independentă (psihoterapia) ce se întâmplă la nivel de grup (prin comparații cu grupul de control) cu variabilele dependente (starea dispozițională - nivelul depresiei și anxietății,

sistemul de valori specifice, prezența și căutarea sensului, starea de bine psihologică și subscalele ei).

Scopul cercetării: Evidențierea percepțiilor adulților de vârstă a treia cu privire la scopul și sensul vieții, anxietate, depresie și bunăstarea psihologică, precum și programul de psihoterapie bazat pe logoterapie aplicat acestor subiecți experimentali. Cercetarea dorește să demonstreze că intervențiile psihoterapeutice prin abordarea provocărilor unice cu care se confruntă persoanele de vârstă a treia sunt eficiente și pot îmbunătăți bunăstarea generală a lor.

Obiectivele cercetării:

1. Investigarea impactului unui program de psihoterapie bazat pe logoterapie în creșterea semnificației vieții la persoanele de vârstă a treia instituționalizate și cu locuință personală.

2. Examinarea efectelor programului de psihoterapie în ceea ce privește starea dispozițională precum și semnificația propriei vieți evidențiată de sistemul de valori personale.

3. Evidențierea metodelor și tehnicilor psihoterapiei având ca obiectiv sprijinirea și motivarea persoanelor de vârstă a treia pentru a descoperi sau reformula valoarea vieții, scopul ei și semnificația.

4. Stabilirea eventualelor conexiuni între nivelul de prezență a sensului (scala prezenta din Chestionarul Sensului în Viață), starea dispozițională (Scala pentru depresie Hamilton, Scala pentru anxietate Hamilton) și sistemul de valori personale a persoanelor de vârstă a treia prin evaluarea acestora înainte și după intervenția psihoterapeutică.

5. Examinarea impactului intervenției de psihoterapie asupra bunăstării psihologice a participanților, incluzând dimensiuni precum acceptarea de sine, creșterea personală, scopul în viață, relațiile pozitive cu ceilalți, stăpânirea mediului și autonomia (Scala pentru Starea de Bine Psihologică).

Ipoteza generală a studiului: Se presupune că programul de psihoterapie bazat pe logoterapie va duce la îmbunătățiri semnificative atât în ceea ce privește bunăstarea fizică, cât și cea mentală a participanților vârstnici. În mod specific, ipoteza postulează că participanții vor raporta niveluri crescute de semnificație a vieții după ce au urmat intervenția de psihoterapie. Studiul anticipează că abordarea provocărilor unice cu care se confruntă persoanele în vârstă prin intermediul psihoterapiei va contribui la echilibrul emoțional și la o îmbunătățire generală a stării de bine la această grupă de vârstă.

Metodologia cercetării. Participanți pentru acest studiu vor fi selectați în total 20 de persoane cu vârsta de 65 de ani și peste. Zece participanți vor fi selectați din centrul rezidențial din București (Centrul Rezidențial de Stat aparținând Primăriei Generale a Municipiului București - DGASMB), iar alți zece participanți vor fi selectați dintre persoanele care locuiesc la domiciliul lor în București. Criteriile de includere pentru participare sunt:

- a face parte din grupul de vârstă țintă,
- a fi disponibili de a participa la cercetare
- a avea o capacitate cognitivă suficientă.

Consimțământul informat va fi obținut de la toți participanții înainte de implicarea lor în studiu.

Design: În cadrul studiului vor participa două grupuri de subiecți, fiecare dintre ele cuprinzând zece participanți. Pentru fiecare grup, se va constitui un grup de control format din zece persoane (din 2 grupuri de subiecți un grup este experimental altul este de control). Grupul de control va fi format din persoane care îndeplinesc aceleași criterii de includere, dar nu vor beneficia de intervenția de psihoterapie.

Pentru colectarea datelor se vor efectua evaluări pre și post-intervenție pentru a măsura schimbările în ceea ce privește bunăstarea fizică și mentală, precum și sensul vieții. Vor fi administrate teste standardizate detaliate în lucrare. Ipotezele formulate vor fi testate cu ajutorul unor metode specifice de prelucrare statistică cantitativă a datelor.

Intervenția de psihoterapie: Cea de-a doua parte a studiului va implica o intervenție de psihoterapie constând în zece ședințe de grup. Prima și ultima sesiune vor fi folosite pentru evaluarea pre- și, respectiv, post-intervenție. Ședințele de psihoterapie vor fi programate la intervale egale, cu două ședințe pe săptămână pentru fiecare participant.

Evaluarea rezultatelor: Eficacitatea intervenției de psihoterapie va fi evaluată prin măsurarea nivelului de semnificație a vieții, așa cum reiese din rezultatele chestionarelor administrate în post-test. Chestionarele post-test vor fi folosite pentru a confirma sau infirma impactul sesiunilor de consiliere asupra sentimentului de sens în viață al participanților.

Analiza datelor: datele cantitative vor fi analizate folosind metode statistice adecvate, cum ar fi testul t, pentru a determina eficacitatea programului de psihoterapie bazat pe logoterapie. Datele calitative vor fi analizate folosind analiza tematică pentru a identifica teme și modele comune.

Vor fi administrate următoarele chestionare:

1. Chestionar demografic.
2. Chestionarul Sensului în Viață (MLQ) [4].
3. Chestionar de valori personale.
4. Scala multidimensională a sprijinului social perceput (MSPSS) [17].
5. Scala pentru depresie Hamilton (HDRS) [18].
6. Scala pentru anxietate Hamilton (HRSA) [19].
7. Scala pentru Starea de Bine Psihologică (PWBS) [6].

Programul de psihoterapie bazat pe logoterapie va duce la îmbunătățiri ale stării de bine fizice și mentale, precum și la o creștere a sentimentului de sens al vieții în rândul participanților vârstnici. Constatările acestui studiu vor contribui la volumul tot mai mare de literatură privind intervențiile de psihoterapie pentru persoanele în vârstă [20] și vor oferi informații valoroase despre rolul sensului în promovarea bunăstării generale la această grupă de vârstă. Psihoterapia poate schimba percepțiile persoanelor referitoare la Sine, la relații, modul de evaluare a vieții și de a orienta individul către găsirea unui sens personal semnificativ pentru experiențele vieții trăite. Psihoterapia echilibrează emoțional persoanele participante la studiu.

Acest studiu își propune să dezvolte și să implementeze un program de psihoterapie bazat pe logoterapie pentru a îmbunătăți bunăstarea fizică și mentală prin creșterea sensului vieții în rândul unui grup de 20 persoane în vârstă. Prin abordarea provocărilor unice cu care se confruntă această populație [3], acest studiu urmărește să contribuie la cunoștințele existente privind intervențiile eficiente pentru persoanele în vârstă. Constatările acestei cercetări vor avea implicații pentru dezvoltarea de intervenții viitoare care vizează îmbunătățirea bunăstării generale a persoanelor în vârstă [20].

Cercetarea este în curs de desfășurare iar rezultatele ei vor acoperi un domeniu al cercetării puțin explorat și anume interdependența între sensul în viață, calitatea vieții, și sistemul de valori specific la persoanele de vârstă a treia instituționalizate și cu locuință personală.

Bibliografie

1. FRANKL, V.E. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York, N.Y., Washington Square Press. MLA (7th ed.), 1963.
2. COHEN-MANSFIELD, J., PARPURA-GILL, A. Loneliness in older persons: a theoretical model and empirical findings. *International Psychogeriatrics*. Online. April 2007. Vol. 19, no. 2, p. 279–294. DOI 10.1017/S1041610206004200.
3. PINQUART, M., SÖRENSEN, S. Influences on Loneliness in Older Adults: A Meta-Analysis. *Basic and Applied Social Psychology - BASIC APPL SOC PSYCHOL*. 1 December 2001. Vol. 23, p. 245–266. DOI 10.1207/S153248301753225702.
4. STEGER, M.F., FRAZIER, P., OISHI, S., KALER, M. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53, p. 80–93. DOI 10.1037/0022-0167.53.1.80
5. STEGER, M.F. Making Meaning in Life. *Psychological Inquiry*. Online. 1 October 2012. Vol. 23, no. 4, p. 381–385. DOI 10.1080/1047840X.2012.720832.
6. RYFF, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, no. 6, p. 1069–1081. DOI 10.1037/0022-3514.57.6.1069
7. DECI, E.L., RYAN, R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Online. 1 October 2000. Vol. 11, no. 4, p. 227–268. DOI 10.1207/S15327965PLI1104_01.
8. WONG, P. Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 1 June 2009. Vol. 40, p. 85–93. DOI 10.1007/s10879-009-9132-6.
9. WONG, P. From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In : . 2012. p. 619–647. ISBN 978-0-415-87677-3.
10. PRINCE, M., PATEL, V., SAXENA, S., MAJ, M., MASELKO, J., PHILLIPS, M.R., RAHMAN, A. No health without mental health. *The Lancet*. Online. 8 September 2007. Vol. 370, no. 9590, p. 859–877. DOI 10.1016/S0140-6736(07)61238-0.
11. GOLDFRIED, M.R. What should we expect from psychotherapy? *Clinical Psychology Review*. 8 April 2013. Vol. 33, no. 5, p. 654–662. DOI 10.1016/j.cpr.2012.09.006.
12. LOCHER, C., MEIER, S., GAAB, J. Psychotherapy: A World of Meanings. *Frontiers in Psychology*. Online. 22 March 2019. Vol. 10, p. 460. [Accessed 1 December 2023]. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00460.
13. HEISEL, M.J., NEUFELD, E., FLETT, G.L. Reasons for living, meaning in life, and suicide ideation: investigating the roles of key positive psychological factors in reducing suicide risk in community-residing older adults. *Aging & Mental Health*. 2016. Vol. 20, no. 2, p. 195–207. DOI 10.1080/13607863.2015.1078279
14. MARTELA, F., STEGER, M. The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*. 27 January 2016. Vol. 11, p. 1–15. DOI 10.1080/17439760.2015.1137623
15. ZHOU, J.-J., ZHANG, Y., REN, Q.-Z., LI, T., LIN, G.-D., LIAO, M.-Y., CHEN, S.-H., TONG, P., GAO, Y.-L. Mediating effects of meaning in life on the relationship between family care, depression, and quality of life in Chinese older adults. *Frontiers in Public Health*. Online. 2023. Vol. 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2023.1079593Background>
16. SALES, A., PINAZO-HERNANDIS, S., MARTINEZ, D. Effects of a Reminiscence Program on Meaning of Life, Sense of Coherence and Coping in Older Women Living in Nursing Homes during COVID-19. *Healthcare*. Online. February 2022. Vol. 10, no. 2. DOI 10.3390/healthcare10020188
17. ZIMET, G., DAHLEM, N., ZIMET, S., FARLEY, G. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment - J PERSONAL ASSESS*. 1 March 1988. Vol. 52, p. 30–41. DOI 10.1207/s15327752jpa5201_2.
18. HAMILTON, M. A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. February 1960. Vol. 23, no. 1, p. 56–62. DOI 10.1136/jnnp.23.1.56.
19. HAMILTON, M. The assessment of anxiety states by rating. *The British Journal of Medical Psychology*. 1959. Vol. 32, no. 1, p. 50–55. DOI 10.1111/j.2044-8341.1959.tb00467.x.
20. CHOCHINOV, H.M., HACK, T., HASSARD, T., KRISTJANSON, L.J., MCCLEMENT, S., HARLOS, M. Dignity therapy: a novel psychotherapeutic intervention for patients near the end of life. *Journal of Clinical Oncology: Official Journal of the American Society of Clinical Oncology*. 20 August 2005. Vol. 23, no. 24, p. 5520–5525. DOI 10.1200/JCO.2005.08.391.

EXPLORAREA STĂRILOR EMOȚIONALE NEGATIVE LA ADULȚII TINERI, INTERVENȚIILE TERAPEUTICE ȘI ELIBERAREA EMOȚIONALĂ CONȘTIENTĂ: O PERSPECTIVĂ DIN PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

EXPLORING NEGATIVE EMOTIONAL STATES IN YOUNG ADULTS, THERAPEUTIC INTERVENTIONS, AND CONSCIOUS EMOTIONAL RELEASE: A DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY PERSPECTIVE

Zonenștain Iulian

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-5941-8712>

Zonenștain Iulian

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7476-241X>

CZU: 159.942.5

Adnotare

Stările emoționale negative la adulții tineri reprezintă o preocupare crescândă în psihologia dezvoltării, având impact direct asupra sănătății mintale și bunăstării generale. Această cercetare explorează corelația dintre emoțiile negative și eficacitatea intervențiilor terapeutice, cu un accent special pe metoda de Eliberare Emoțională Conștientă (EEC). Literatura de specialitate subliniază importanța abordărilor terapeutice în gestionarea emoțiilor negative în cadrul cercetărilor legate de anxietate, depresie și stres în rândul tinerilor adulți. EEC, caracterizată prin recunoașterea și procesarea intenționată a emoțiilor și este examinată ca o strategie promițătoare pentru promovarea vindecării emoționale, a creșterii personale și a bunăstării emoționale.

Cuvinte-cheie: stări emoționale negative, adulții tineri, eliberare emoțională conștientă, psihologia dezvoltării.

Annotation

Negative emotional states in young adults are a growing concern in developmental psychology, having a direct impact on mental health and general well-being. This research explores the correlation between negative emotions and the effectiveness of therapeutic interventions, with a particular focus on the Conscious Emotional Release (CEE) method. The specialized literature emphasizes the importance of therapeutic approaches in managing negative emotions in research related to anxiety, depression and stress among young adults. EEC, characterized by the recognition and intentional processing of emotions, is being examined as a promising strategy for promoting emotional healing, personal growth, and emotional well-being.

Keywords: negative emotional states, young adults, conscious emotional release, developmental psychology.

Stările emoționale negative la adulții tineri sunt din ce în ce mai îngrijorătoare în domeniul psihologiei datorită impactului lor potențial asupra sănătății mintale și bunăstării. Literatura recentă a explorat diferiții factori care contribuie la prevalența emoțiilor negative în această categorie demografică, inclusiv stresul, anxietatea și presiunile sociale. Studiile anterioare au evidențiat importanța modalităților de intervenție terapeutică în abordarea acestor probleme, cu accent pe eficacitatea diferitelor abordări de tratament. O astfel de modalitate este Eliberarea Emoțională Conștientă (EEC), care pune accent pe recunoașterea și procesarea emoțiilor negative pentru a promova vindecarea și creșterea emoțională.

Întelegerea stărilor afective negative la adulții tineri este fundamentală pentru studiul psihologiei dezvoltării. Obiectivul acestei investigații se concentrează pe analiza modului în care stările emoționale negative se corelează cu măsurile terapeutice și determinarea ratei de

succes a utilizării tehnicii de Eliberare Emoțională Conștientă (EEC). Teoria sugerează că prin examinarea acestor elemente, înțelegerea noastră privind sănătatea emoțională a adulților tineri ar putea fi îmbogățită, îmbunătățind ulterior rezultatele tratamentelor. Cercetările anterioare subliniază importanța utilizării strategiilor de intervenție pentru a controla emoțiile adverse și evidențiază valoarea pe care o are eliberarea conștientă emoțională în gestionarea răspunsurilor emoționale. Această analiză intenționează să reexamineze literatura existentă concentrându-se pe situațiile afective nefavorabile și manevrele terapeutice utilizate cu adulții tineri. Explorând cât de eficientă se dovedește a fi metoda de Eliberare Emoțională Conștientă, se anticipează că se vor face contribuții către rafinarea terapiilor în ceea ce privește acest segment de populație.

Importanța înțelegerii stărilor emoționale negative la adulții tineri

Înțelegerea esenței fazelor de dispoziție negativă la tineri deține o semnificație importantă datorită influenței sale potențiale de durată asupra sănătății lor mentale și evoluției. Dacă astfel de stări de spirit persistă fără intervenție, acestea pot determina strategii de coping nesănătoase, stânjenind progresul personal și deteriorând legăturile interpersonale. Investigațiile recomandă faptul că abordarea acestor emoții neplacute este vitală pentru îmbunătățirea abilităților de gestionare a sentimentelor [12].

Prin analiza atentă a acestor stări de dispoziție neplacute, cei care se ocupa de terapie pot oferi opțiuni terapeutice eficiente, care ajută la eliberarea conștientă a sentimentelor. Este esențial nu doar să recunoaștem, dar și să fie oferite mijloacele adecvate pentru a traversa cu eficiență turbulențele emoționale, promovând astfel sănătatea psihologică și bunăstarea în cadrul acestui grup vulnerabil.

Stările emoționale negative la adulții tineri, cum ar fi anxietatea, depresia și stresul, sunt probleme omniprezente care pot avea un impact semnificativ asupra sănătății mintale și bunăstării generale [1].

Cercetările au indicat că adulții tineri sunt deosebit de vulnerabili la experimentarea acestor emoții negative din cauza diferiților factori, inclusiv presiunile sociale, așteptările academice și relațiile personale. Mai mult, incapacitatea de a face față în mod eficient acestor emoții poate duce la rezultate adverse, cum ar fi abuzul de substanțe, autovătămarea și chiar ideile suicidare. Înțelegerea mecanismelor care stau la baza acestor stări emoționale negative și dezvoltarea intervențiilor eficiente este crucială pentru promovarea sănătății mintale a adulților tineri. Modalitățile terapeutice, cum ar fi Terapia Cognitiv Comportamentală (CBT) și Reducerea Stresului bazată pe Mindfulness, au arătat rezultate promițătoare în gestionarea acestor stări emoționale. Cu toate acestea, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a explora abordări inovatoare, cum ar fi Eliberarea Emoțională Conștientă, care se concentrează pe identificarea și eliberarea blocajelor emoționale profunde. Abordând aceste stări emoționale negative în mod holistic, adulții tineri pot cultiva reziliența și bunăstarea emoțională.

Intervențiile terapeutice în ceea ce privește stările emoționale negative

Modalitățile de intervenție terapeutică joacă un rol crucial în abordarea stărilor emoționale negative la adulții tineri. Studiile au arătat că abordările tradiționale, cum ar fi terapia cognitiv-comportamentală și tehnicile bazate pe mindfulness, sunt eficiente în gestionarea anxietății, depresiei și stresului în rândul acestei categorii demografice [8].

Mai mult, modalități emergente, cum ar fi Eliberarea Emoțională Conștientă (EEC) au câștigat atenția pentru abordarea lor inovatoare în facilitarea vindecării emoționale și promovarea bunăstării. EEC se concentrează pe accesarea și eliberarea emoțiilor adânc

înrădăcinate printr-o combinație de experiență somatică, mindfulness și terapii prin arte expresive. În general, o abordare integrativă care combină modalități terapeutice tradiționale și inovatoare este promițătoare în abordarea eficientă a stărilor emoționale negative la adulții tineri, îmbunătățind bunăstarea lor psihologică și calitatea generală a vieții.

Abordarea stărilor emoționale negative la adulții tineri este influențată semnificativ de strategiile terapeutice. Terapia Centrată pe Emoții (TCE) se remarcă ca fiind o abordare eficientă, concentrându-se pe ghidarea persoanelor să se angajeze profund și să navigheze prin sentimentele lor. Astfel de strategii oferă un mediu confidențial pentru indivizi pentru a se confrunta și a filtra prin emoțiile lor adverse, ceea ce îmbunătățește recunoașterea de sine și abilitățile de gestionare a emoțiilor. TCE motivează indivizii să caute cauzele de bază ale stărilor lor emoționale dăunătoare și să construiască mecanisme adecvate de coping pentru a le gestiona eficient [6].

Prin promovarea exprimării și înțelegerii emoțiilor, TCE echipează adulții tineri cu capacitatea de a naviga prin terenurile lor emoționale cu tenacitate și amabilitate față de sine, favorizând o sănătate cuprinzătoare și dezvoltare psihologică. Strategii precum TCE sunt cruciale în ajutarea persoanelor să depășească stările emoționale neplăcute, îmbunătățind în același timp bunăstarea emoțională.

Terapia Centrata pe Emoții (TCE), explorează fundamentul teoretic și aplicațiile practice care să ghideze terapeuții în procesul de asistare a clienților pentru a-și procesa emoțiile și propune o abordare psihoterapeutică care accentuează importanța emoțiilor în dezvoltarea personală și în procesul de vindecare.

Recunoașterea, acceptarea și transformarea emoțiilor pot juca un rol crucial în depășirea dificultăților psihologice. Prin intermediul exemplelor clinice și al tehnicilor bazate pe dovezi sunt oferite strategii detaliate pentru identificarea schemelor emoționale disfuncționale și lucrul terapeutic orientat spre reglarea emoțională și rezolvarea problemelor emoționale, pentru practicienii care doresc să-și îmbunătățească abilitățile de a sprijini clienții în explorarea și transformarea experiențelor lor emoționale într-un mod profund și vindecător [2].

Rolul metodei de eliberare emoțională conștientă în psihologia dezvoltării

În psihologia dezvoltării, metoda de Eliberare Emoțională Conștientă (EEC) joacă un rol esențial oferind perspective asupra modului în care stările emoționale negative la adulții tineri pot fi înțelese și gestionate [7].

EEC prezintă o manieră organizată pentru abordarea emoțiilor profunde și traumelor care ar putea împiedica dezvoltarea mentală. Prin participarea activă la activități de procesare emoțională conștientă, persoanele pot elibera sentimente acumulate și să se aprofundeze în călătoriile lor emoționale. Această strategie ajută nu doar la gestionarea emoțiilor, ci încurajează progresul individual și capacitatea de adaptare la adversitățile vieții. Includerea EEC în practicile terapeutice destinate adulților tineri oferă o cale concentrată și puternică de a naviga prin condițiile emoționale adverse, îmbunătățind astfel sănătatea psihologică și dezvoltarea personală. Eficiența sa provine din capacitatea de a încuraja recunoașterea de sine, exprimarea sentimentelor și integrarea scenariilor dificile în propria poveste de viață.

În abordarea stărilor emoționale negative la adulții tineri, rolul Eliberării Emoționale Conștiente (EEC) a apărut ca o intervenție terapeutică semnificativă. EEC se concentrează pe promovarea conștientizării de sine și a atenției pentru a ajuta indivizii să recunoască, să recunoască și să elibereze emoțiile reținute. Încurajând indivizii să se implice în mod conștient cu emoțiile lor, EEC își propune să faciliteze procesarea emoțională și exprimarea emoțională

sănătoasă. Cercetările sugerează că practicarea EEC poate duce la o echilibrare emoțională îmbunătățită, o adaptabilitate crescută și o bunăstare generală îmbunătățită [5]. În plus, oferind indivizilor instrumente pentru a naviga și a elibera emoțiile negative în mod eficient, EEC poate contribui la reducerea impactului acestor emoții asupra rezultatelor sănătății mintale la adulții tineri.

Revizuirea Literaturii privind Stările Emoționale Negative la Tineri Adulți

Prevalența și influența stărilor emoționale negative asupra sănătății psihologice a tinerilor adulți a fost subliniată în lucrările academice recente. Aceste studii au trasat legături între astfel de condiții emoționale adverse și numeroase tulburări psihiatrice [10].

Încercările exploratorii cu tratamente precum Terapia centrată pe emoții și Reducerea stresului bazată pe mindfulness au dezvăluit utilitatea lor în confruntarea cu aceste emoții nefavorabile, îmbunătățind capacitățile de gestionare a emoțiilor. Tehnica de Eliberare Emoțională Conștientă (EEC) câștigă, de asemenea, teren pentru capacitatea sa de a controla aceste stări emoționale dăunătoare la persoanele mai tinere. Înțelegerea modului în care sentimentele negative, măsurile terapeutice și eficacitatea abordării EEC se împletesc ar putea oferi perspective critice pentru promovarea bunăstării emoționale în acest grup demografic. Este esențială o investigație suplimentară pentru a determina avantajele de durată ale acestor strategii și influența lor asupra stării generale de sănătate mintală la tinerii adulți.

Studii Anterioare privind Intervențiile Terapeutice

Aprofundarea cercetărilor anterioare despre metodologiile terapeutice este crucială pentru a înțelege succesul și influența diverselor strategii în atenuarea condițiilor emoționale adverse. Astfel de examinări subliniază importanța adoptării unor metode susținute empiric, cum ar fi meditația contemplativă legată mindfulness, terapii orientate către emoții și tactici cognitiv-comportamentale pentru a ajuta la procesarea sentimentelor și la atingerea bunăstării mentale. Prin împletirea perspectivelor din aceste analize, oamenii de știință pot amplifica utilitatea măsurilor terapeutice menite să ajute adulții tineri să-și confrunte stările emoționale negative [2, 3, 9].

Eficacitatea Metodei de Eliberare Emoțională Conștientă

În domeniul psihologiei dezvoltării, capacitatea metodei de Eliberare Emoțională Conștientă (EEC) de a aborda condițiile emoționale nedorite a primit o atenție considerabilă. Cercetările indică faptul că EEC, o abordare care promovează adresarea activă și înțelegerea sentimentelor de către indivizi, este esențială în diminuarea nivelurilor de stres, anxietate și depresie [4].

Prin ventilarea sistematică a emoțiilor reprimite, EEC permite persoanelor să se angajeze activ și să atenueze experiențele lor emoționale neplacute. Această tehnică subliniază recunoașterea de sine și controlul asupra emoțiilor proprii ca elemente esențiale pentru prosperitatea mentală. Prin activități și sesiuni de lucru specifice, EEC urmărește să ofere persoanelor, competențele de a gestiona eficient sentimentele negative. Astfel, integrarea EEC în măsurile terapeutice pentru tinerii adulți ar putea îmbunătăți semnificativ bunăstarea mintală și rezistența emoțională.

Concluzie

Literatura existentă evidențiază prevalența și impactul stărilor emoționale negative la adulții tineri, subliniind importanța intervențiilor terapeutice eficiente. Studiile anterioare au explorat diferite modalități de intervenție, variind de la terapia tradițională de vorbire la abordări mai experiențiale, cum ar fi mindfulness și terapia somatică. Printre aceste modalități, EEC se

remarcă prin concentrarea pe accesarea și eliberarea emoțiilor adânc înrădăcinate printr-o combinație de tehnici centrate pe corp și procesare cognitivă.

Eficacitatea eliberării emoționale conștiente în gestionarea emoțiilor negative la adulții tineri a fost susținută de cercetări, demonstrând potențialul său de a facilita vindecarea emoțională de lungă durată și creșterea personală. Mergând mai departe, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a explora mecanismele specifice de acțiune și factorii care contribuie la succesul acestei abordări terapeutice în abordarea stărilor emoționale negative la această populație.

Examinarea stărilor emoționale neplacute, a măsurilor terapeutice și a semnificației tehnicii de Eliberare Emoțională Conștientă dezvăluie o înțelegere complexă și detaliată în domeniile psihologiei dezvoltării. Prin examinarea studiilor anterioare, au fost dezvăluite perspective asupra abordării emoțiilor adverse în rândul tinerilor adulți. Rezultatele acestei investigații subliniază importanța crucială a gestionării sentimentelor și eficacitatea opțiunilor de terapie, precum Tehnica de Eliberare Emoțională Conștientă. Discuțiile privind interpretarea acestor constatări, atât teoretice, cât și practice, au arătat avantajele posibile în împletirea acestei tehnici în practicile terapeutice. Acest studiu propune sugestii esențiale pentru cercetările viitoare și subliniază necesitatea de a aborda situațiile emoționale negative în populația tânără prin strategii terapeutice inovatoare. Contribuția Metodei de Eliberare Emoțională Conștientă către promovarea sănătății emoționale și susținerea dezvoltării individuale este semnificativ evidențiată, deschizând căi pentru investigații ulterioare și utilizări în cadrul psihologiei dezvoltării.

Bibliografie

1. GNARDELLIS, C., VAGKA, E., LAGIOU, A., NOTARA, V. Nomophobia and Its Association with Depression, Anxiety and Stress (DASS Scale), among Young Adults in Greece. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*. 2023, 13(12), p. 2765-2778. ISSN 2174-8144.
2. GREENBERG, L. S. *Emotion-Focused Therapy: Coaching Clients to Work Through Their Feelings (Second Edition)*. Washington, DC: American Psychological Association, 2022. ISBN 978-1-4338-1995-7. DOI: [10.3390/ejihpe13120191](https://doi.org/10.3390/ejihpe13120191).
3. GROSS, J. J. *Handbook of Emotion Regulation (Second Edition)*. New York: Guilford Press, 2014. ISBN 9781462520732.
4. HALOHO, C.B.R., URNIA, E.E., ASTUTI, R.D., MURTI, N.N. Enhancing breastfeeding self-efficacy in the postpartum period through emotional release with self-talk method. *Healthcare in Low-resource Settings*. 2024. eISSN: 2281-7824. DOI:10.4081/hls.2024.11880.
5. MATT, J. *Mental and Emotional Release*. Balboa Press, 2017-10-03. ISBN: 1504384504.
6. LEEDS, A. Foundations of the Positive Affect Tolerance Protocol: The Central Role of Interpersonal Positive Affect in Attachment and Self-Regulation. *Journal of EMDR Practice and Research*. 2023, No.3, p. 139-158. DOI: 10.1891/EMDR-2023-0006.
7. LERNER, R.M., OVERTON, W.M., MOLENAR, P.C. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method*. Wiley, 2015-03-31. ISBN: 978-1-118-95296-2.
8. SHAPIRO, V.B. Is long-term residential treatment effective for adolescents? A treatment outcome study. *ResearchGate*, January 2001.
9. SIEGEL, D.J. *Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Guilford Press, Feb 21 2012. ISBN 978-1-4625-4275-8.
10. SULLMAN, M. *Advances in Traffic Psychology*. CRC Press, 2019-07-23.
11. THOMAS, A., SIMON, S. Exploring the Interplay of Perceived Stress, Emotional/Social Loneliness, Isolation, and Fear of Negative Evaluation Among Young Adults. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2024. E-ISSN: 2582-2160.

CĂMAȘA CU ALTIȚĂ: DEZVOLTAREA ASPECTELOR TEHNICE

THE SHIRT WITH HEIGHT: THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL ASPECTS

Enachi Olesea

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0006-2525-0251>

Enachi Olesea

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-2525-0251>

CZU: 391:646.2

Adnotare

Această lucrare se concentrează pe studiul detaliat al componentelor cămășii cu altiță, cu accent pe pânză, materiale și croi. Sunt examinate caracteristicile pânzei utilizate pentru cămăși, evidențiind importanța unei texturi echilibrate pentru a fi aplicate mai ușor tehnicile de cusut. Este relevată importanța croiului cămășii, subliniind caracterul simplu al acestuia. Sunt oferite informații detaliate despre dimensiunile și componentele croiului cămășii cu altiță, stimulând învățarea și practicarea tradițiilor locale legate de confecționarea cămășii cu altiță.

Cuvinte-cheie: cămășă cu altiță, pânză, cânepă, în, pave/broscoțe, croiul simplu.

Annotation

This paper focuses on the detailed study of the components of the shirt with embroidery on the shoulder, with emphasis on the canva, materials and cut. The characteristics of the canva used for shirts are examined, highlighting the importance of a balanced texture to facilitate the application of sewing techniques. In the discussion it is mentioned the importance of the cut, emphasizing its simple character. Detailed information is provided on the dimensions and components of the cut of the shirt with embroidery on the shoulders, stimulating the learning and practice of local traditions related to the making of the shirt with embroidery on the shoulders.

Keywords: T-shirt, canvas, hemp, linen, paves/frogs, plain cut.

În prezenta lucrare ne propunem să aprofundăm cercetarea problematicii legate de pânza, materialele și croiul cămășii cu altiță. Până în prezent, în literatura de specialitate din Republica Moldova și România s-au constatat anumite aspecte tehnice ale acestora, însă nu s-a oferit o explicație detaliată în legătură cu modul în care diferitele tipuri de pânză și materiale, împreună cu croiala, contribuie la aspectul original și recunoscut al cămășii cu altiță. Actualitatea cercetării temei este determinată de interesul cetățenilor țării pentru costumele populare în special pentru cămașa cu altiță, dar și de înscrierea *Artei cămășii cu altiță – element de identitate culturală în România și Republica Moldova* pe Lista Patrimoniului Cultural Imaterial al Umanității UNESCO. În opinia mea, consider că este important și necesar să oferim un nou start al cercetărilor axate pe punerea în valoare a acestei piese.

Interesul deosebit al societății pentru cămașa cu altiță, demonstrat în recente cărți semnate de Varvara Buzilă [2, 3]. *Cercetători, purtători și admiratori ai costumului tradițional în secolul al XXI-lea*. Unde se dezvăluie și se prezintă meșterii populari care confecționează costumele tradiționale, iubitori de a purta cămașa cu altiță ca piesă separată de costum, sau

costumul după toate rigorile și ne face cunoștință cu cei care au înțeles valoarea artistică a acestei piese.

Retorică vestimentară: cămașa cu altiță/ Rhetoric of dress: the blouse with altiță” pune la dispoziție și ne prezintă o colecție de costume din patrimoniul Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală ne-a încurajat să orientăm cercetarea către punerea în valoare a aspectelor tehnice ale creării acestui element al portului tradițional. În cele ce urmează mă voi referi, la caracterizarea acestor componente care în final conlucrează la configurarea trăsăturilor cămășii cu altiță. Remarcăm un fapt vădit că cămășile cu altiță, de altfel ca și celelate cămăși din ansamblul care alcătuiesc costumul tradițional, sunt făcute din pânze albe. În urma analizei tehnicilor de confecționare a cămășii cu altiță constatăm că cu cât mai complicată este tehnica de realizare și designul cămășii, cu atât pânza trebuie să fie echilibrată ca structură. Femeile țeseau, pregătind meticuloasă fibrele de cânepă sau de in, încât să fie cât mai uniform toarse și firul de urzeală să fie egal cu cel al bătelii sau dacă nu se reușea în acest mod unul dintre ele, de cele mai multe ori al bătelii era de două ori mai gros. Pânza pentru cămăși se țesea și se mai țese și acum în condiții casnice în două ite.

Această tehnică permite firelor de urzeală și a celor de băteală să se încrucișeze formând prin alăturare pătratele de care se conduc femeile în timp ce cos motivele ornamentale pe pânză. Pânza cea mai bună are o mai mare densitate de fire pe centimetru pătrat. Din aceste considerente, putem formula ipoteza că cusutul artistic cel care decorează cămașa cu altiță s-a dezvoltat în strânsă legătură cu calitățile pânzei.

A devenit un loc cunoscut în literatura de specialitate, că la coaserea cămășilor s-au utilizat fibre de in, bumbac, lână și mătase. Este important să analizăm cum au evoluat în practică aceste materiale și cum fiecare a reușit să-i confere cămășii un anumit aspect.

Săpăturile arheologice și vechile scrieri atestă prelucrarea acestor fibre din cele mai vechi timpuri. Printre primii, și cei mai pricepuți în a toarce și transforma fibrele de cânepă în țesătură, au fost tracii. Herodot menționa în scrierile lui faptul că, tracii foloseau cu atâta dibăcie cânepa, atât cea cultivată cât și cea sălbatică la confecționarea îmbrăcămintei, încât țesăturile de cânepă puteau fi confundate cu cele de in [8, p. 87]. Și descrierile etnografice din secolul al XIX-lea arată utilizarea frecventă a cânepii și a inului în acest scop. Dar trebuie să arătăm și deosebiriile dintre fibrele acestor plante.

Întâi de toate, inul se cultiva mai mult în părțile nordului, iar cânepa în părțile sudului. Respectiv, locuitorii din părțile nordului au valorificat posibilitățile inului, iar cei din sud mai mult pe ale cânepii și bumbacului. Nu o să ne oprim acum la procedeele de cultivare și de prelucrare a acestor plante tehnice, au insistat asupra acestor aspecte alți autori. Va fi interesant să analizăm mai atent ce calități conferă pânzei firele de cânepă și cele de in. După un întreg proces de prelucrare a acestor fibre, începea selectarea celor mai lungi de cele mai scurte cu ajutorul ragilelor și a pieptenilor. Astfel încât din firle lungi era tors un fir subțire și uniform, iar din cele scurte rezulta la tors un fir mai puțin uniform și mai grosuț. Din firele subțiri ieșea la țesut o pânză ușoară, din care se croiau stanii cămășilor, iar din firele mai groase ieșea o pânză mai groasă, folosită la cusut poalele cămășii sau la izmenele pentru bărbați.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea la est de Prut se răspândește tot mai mult prin comerț bumbacul de diferite grosimi. Chiar dacă era un material scump, femeile îl cumpărau, îl țeseau apoi, pentru că își doreau să obțină o pânză cât mai ușoară și mai plăcută la atingere.

Folosirea bumbacului a produs o specializare distinctă în calitatea cămășilor secolului XIX și în secolul XX. Cele de sărbătoare erau făcute din bumbac, iar cele pentru viața de toate zilele rămân a fi făcute din pânză de cânepă sau de in.

Am analizat cămăși din patrimoniul mai multor muzee și am ajuns la concluzia că sec. al XIX -lea și în sec. al XX-lea, când femeile țesau singure pânza pentru cămăși, tineau cont de distanța firelor de urzeală față de cele de băteală, adică să le iasă câte fire pe urzeală atâtea fire pe băteală, încât ele să formeze un pătrat. Pătratul devenea unitatea de bază pentru coaserea ornamentelor. O pânză regulată asigură simetria ornamentelor și a compozițiilor ornamentale. În dependență de grosimea firului cu care țesea, putea să obțină pânză cu 16 fire pe centimetru sau 18 fire pe centimetru. Am identificat și pânză mai subțire care are 20 sau 22 fire pe centimetru. În cămășile vechi din patrimoniul Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală am observat că se găsește pânză cu 18 fire pe centimetru la cămașa cu altiță, de exemplu nr. de inv. 5674, care provine din comuna Naslvea, r-nul Ocnița, meșter Maria Ciumac clasată în categoria Fond, cusută în anul 1918 [3, p. 87].

Voi menționa o altă cămașă care are pânză subțire de bumbac cu 20 de fire pe centimetru este cămașa cusută cu mult fir metalic auriu și argintiu, cămașa cu altiță și poale, nr de inv. 22914, din satul Podoima, raionul Camenca, secolul XX ¼ [3, p. 253].

În prezent sunt puțini producători de pânză industrială bună pentru cusut cămăși tradiționale. Deocamdată producătorii nu au obținut textura pânzei asemenea celei din perioada interbelică. Iată de ce toată speranța se îndreaptă în continuare către producerea manuală a pânzei. În prezent meșterițele care țin în condiții casnice pânză pentru cămăși folosesc fire de bumbac, in și cânepă. Fiind în atelierelor lor, am avut ocazia să urmăresc în ce mod reușesc să obțină un fel sau altul de pânză. Fibrele pe care le folosesc la țesut sunt de proveniență industrială și au grosimi de la cele mai subțiri până la cele mai groase, încât și pânzele obținute sunt diferite. Doamnele care vor să creeze cămăși tradiționale, procură atât pânze de bumbac, cât și din in sau cânepă.

Din lână țigaie toarsă subțire s-a țesut pânza care a fost folosită la confecționarea cămășilor de sărbătoare. În Muzeul de Etnografie al Moldovei din Iași se păstrează cămăși de sărbătoare, având pânza din lână cu ornamente țesute. Pânza de lână țigaie folosită pentru cămășile de sărbătoare în secolul al XIX-lea și în secolul al XX-lea, astăzi nu este fabricată de producătorii industriali și nici de meșterii populari. Deocamdată, acest material va rămâne neutilizat până când va fi redescoperită și revitalizată tehnica tradițională de producere sau poate, dacă va fi găsită o modalitate modernă de a o fabrica în mod eficient și sustenabil. În secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea erau utilizate firele de lână colorată pentru brodatul cămășilor cu altiță. Ele ofereau o varietate de efecte artistice ale decorului, iată de ce sunt folosite și în ziua de astăzi, pentru că se găsesc în vânzare de la diferiți producători. Astfel, pentru brodarea cămășii cu altiță sunt utilizate diferite tipuri de fire care sporesc expresivitatea ornamentelor. Zone înguste de pe altiță erau cusute cu fire metalice numite și „sârmă” de culoare aurie sau argintie, adăugând un plus de strălucire și eleganță. În regiunile nordice, femeile cu venituri mai mari foloseau fire de mătase, lână, mărgele mici colorate și paiete, numite „fluturi” pentru a îmbogăți aspectul estetic al cămășilor. În zilele noastre, femeile întrunite în șezători învață să coase cămăși după tradiție și folosesc aceeași diversitate de materiale păstrând astfel baza specificului cămășii cu altiță.

Croiul cămășii servește drept criteriu de bază în tipologizarea cămășilor femeiești și bărbățești. [5, p. 27-57]. Voi prezenta în continuare câteva aspecte importante ale croiului, pentru a le face mai accesibile. În ziua de astăzi, foarte multe doamne și domni interesați să creeze cămașa cu altiță și costumul tradițional frecventează șezătorile/comunitățile, se implică activ la diverse ateliere, master-classuri, seminare organizate pentru a înlesni cunoașterea și practicarea cămășii cu altiță. La început, acești participanți simt o neîcredere în sine și evită să croiască cămașa, crezând că este un croi foarte complicat și greu de stăpânit.

Într-adevăr, este o etapă foarte responsabilă în crearea cămășii, trebuie să precizăm că atât croiul cămășii cu altiță dar și a întregului costum tradițional este bazat pe linii drepte. Este un mod arhaic de concepere a hainelor. Se crede că a supraviețuit până în prezent, din economia de a nu pierde nimic din materialul preconizat pentru croi [8, p.171].

Cercetările facute la Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală și la Muzeului Etnografic al Moldovei din Iași au confirmat faptul că croiul cămășii cu altiță este simplu, din forme dreptunghulare. Astfel, cămașa cu altiță este compusă din: - 2 dreptunghuri pentru altițe, - 3 dreptunghiuri pentru stanul cămășii, – 2 dreptunghiuri pentru mânecă și -2 pave/brosuțe, în total 9 piese care formează părțile componente a croiului cămășii cu altiță.

Dimensiunile pentru croirea cămășii se iau după persoana căreia îi este destinată cămașa. Mai jos voi expune piesele cămășii în dimensiuni pe centimetri, aceste măsuri sunt practice pentru marimile medii a unei femei. Pentru altițe este nevoie de două dreptunghiuri egale cu lățimea de 25 - 27 cm și înălțimea de 22-23 cm, (Fig 1) dacă cămașa va avea modalitatea cea mai veche de strângere la gât, adică cu brăzărău (cu sfoară/șnur). Pentru mâneci este nevoie de două dreptunghiuri cu lățimea de 46-50 cm și înălțimea de 60-65 cm, (fig 2). Pentru stanul cămășii este nevoie de trei dreptunghiuri cu lățimea de 46-50 cm și înălțimea de 60-65 cm (fig 3), iar pentru pave/brosuțe de 10 cm pe 10 cm (aici sunt calculate și rezervele de îmbinare a părților). Alțițele mânecilor și pavele, vezi (fig 4). Pentru a înțelege cum se assemblează alțițele, mânecile și pavele, vezi (fig 5). Îmbinarea mânecilor cu stanul cămășii (fig 6). Acesta fiind cel mai practic mod de croire a cămășii cu altiță pe pânza de casa. Aceleași părți componente le păstrăm și pentru a croi cămașa pe pânza industrială.

Prin aceste precizări tehnice sper să contribui la o cunoaștere cât mai bună a tradițiilor croirii și asamblării cămășii cu altiță și în acest mod să încurajez continuarea acestui domeniu.

Concluzii. Din cele relatate, concluzionăm că odată cu evoluția societății din Moldova, crește interesul pentru confecționarea cămășii cu altiță de către oamenii care au înțeles valoarea artistică a ei, dar și a întregului costum popular. Pânza folosită la coaserea cămășii a devenit tot mai subțire și mai adecvată pentru a fi împodobită cu cusături elaborate, la executarea cărora s-au folosit diverse materiale care au îmbogățit aspectul ei decorativ. Croiul cămășii a rămas cel vechi, fiindcă este și cel mai simplu și care conferă confort la purtarea costumului popular.

Bibliografie

1. APOLZAN L. Portul și industria casnică textilă în Munții Apuseni. Craiova: Tipografia Scrisul Românesc, 1944. 253 p.
2. BUZILĂ V. Cercetători, purtători și admiratori ai costumului tradițional în secolul al XXI-lea. Chișinău: Ed. EPIGRAF, 2022. 263 p. ISBN 978-9975-60-483-3
3. BUZILĂ V. Retorică vestimentară: cămașa cu altiță/ Rhetoric of dress: the blouse with „altiță”. Chișinău: Ed. Lexon-Prim, 2022. 311 p. ISBN 978-9975-163-16-3.
4. BUZILĂ V. Costumul popular din Republica Moldova. Ghid practic. Chișinău, 2011. 170 p. ISBN 978-9975-105-60-6

5. FORMAGIU H.M. Portul popular din România. București, Editat de Fondul Plastic – ARTICS, tiparul executat de I.P. Arta Grafică, 1974. 340 p.
6. NICULESCU-VARONE G.T. Costume naționale din România întregită, Vol. II. București: Ed. Ziarului Universul, 1940. 116 p.
7. SECOȘAN E., PETRESCU P. Portul popular de sărbătoare din România. București: Ed. Meridiane, 1984. 194 p.
8. ZAHARIA F. Textile tradiționale din Transilvania tehnologie și estetică. Suceava: Ed. Accent Print, 2008. 310 p. ISBN 978-973-1772-11-0

Lista ilustrațiilor:

1. Fig. 1. (altițe), execuție în material Enachi Olesea-artist plastic.
2. Fig 2. (mâneci), ib.
3. Fig.3. (stanul cămășii), ib.
4. Fig.4. (altița, mâneca, pava), ib.
5. Fig.5. (altițe, mâneci, pave), ib.
6. Fig.6. (îmbinarea mânecii cu stanul cămășii), ib.

Părțile componente a croiului cămășii cu altiță.

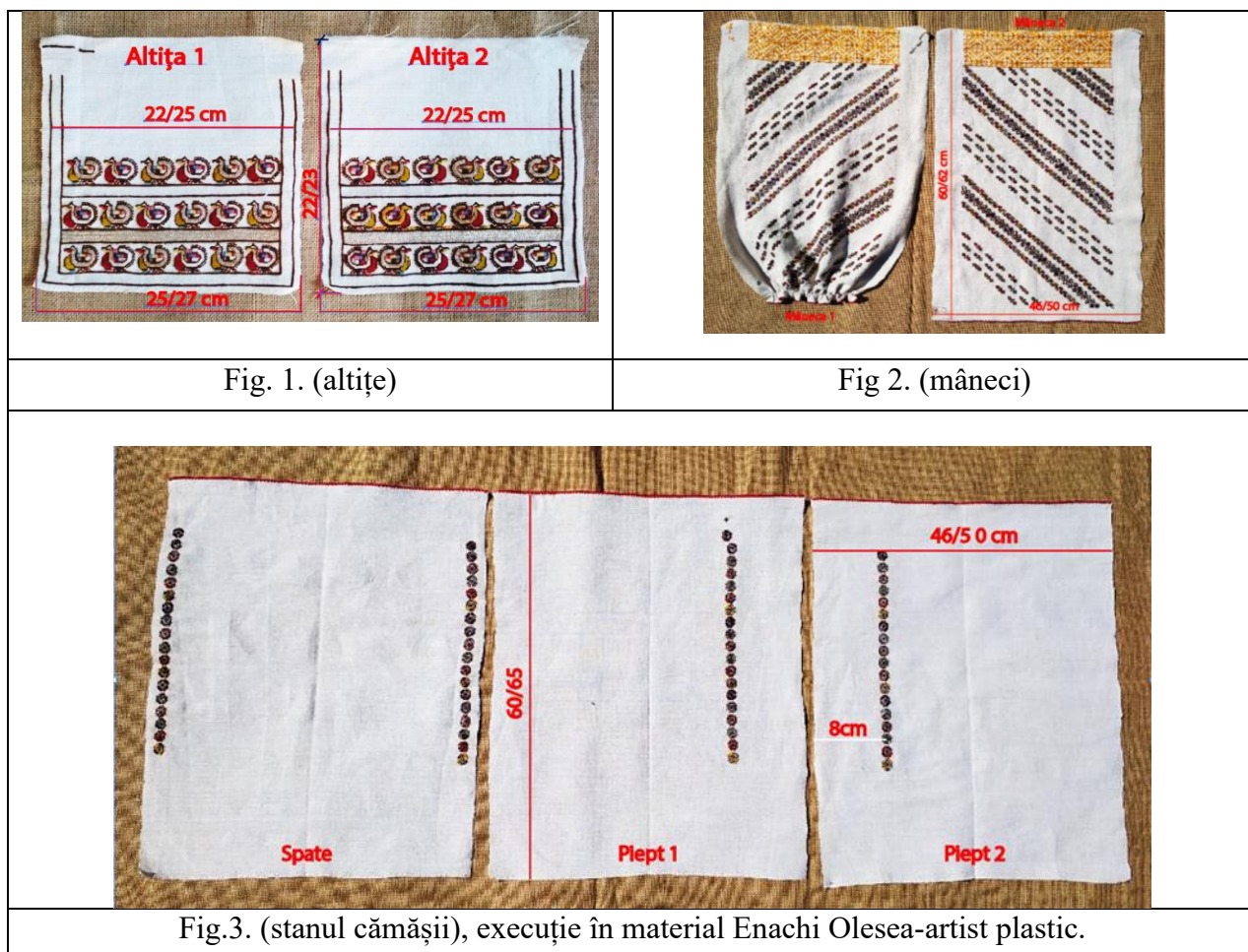




Fig.4. (altița, mâneca, pava)



Fig.5. (altițe, mâneci, pave), execuție în material Enachi Olesea-artist plastic.



Fig.6. (îmbinarea mânecii cu stanul cămășii), execuție în material Enachi Olesea-artist plastic.

ASPECTE ISTORIOGRAFICE PRIVIND PATRIMONIUL CULTURAL DIN REGIUNEA DE NORD A REPUBLICII MOLDOVA

HISTORIOGRAPHICAL ASPECTS REGARDING CULTURAL HERITAGE FROM THE NORTHERN REGION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Seu Alexandru

Republica Moldova,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-2652-3668>

Seu Alexandru

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-2652-3668>

CZU: 930:008(478)

Adnotare

Acest articol abordează referințele istoriografice privind patrimoniul cultural din nordul Republicii Moldova. Evoluția istorică a nordului Republicii Moldova are un impact vizibil asupra manifestărilor sociale și atitudinilor culturale, care au generat produse civilizatoare, exprimate în artă, arhitectură, valoroase atât în viziune artistică, cât și prin utilitate socială. Aceste manifestări sunt încă un domeniu de interes, întrucât patrimoniul cultural nu este perceput doar ca un aspect al trecutului, ci și drept o perspectivă de dezvoltare viitoare a culturii, societății și integrării culturale în spațiul european.

Cuvinte-cheie: patrimoniu cultural, istoriografie.

Annotation

This article approaches the historiographic references on cultural heritage of the north part of the Republic of Moldova. Historical evolution of the north of the Republic of Moldova has a visible impact on social manifestations and cultural attitudes, which generated civilisational products, expressed in arts, architecture, valuable both in artistic vision and by social utility. These manifestations are still a domain of interest, since the cultural heritage is not interpreted only as a matter of the past, but also a perspective for future development of culture, society and cultural integration within European space.

Keywords: cultural heritage, historiography.

Patrimoniul cultural ilustrează o serie de constante valorice civilizatoare, care sunt expresia unui parcurs istoric definit, care prezintă anumite serii de principii în relațiile interumane, precum și aderarea socială și etică a comunităților locale. În această ordine de idei, studiul patrimoniului cultural ne permite nu doar atestarea contribuției materiale a anumitor individualități sau grupuri sociale și culturale, ci și analizarea impactului și a proceselor sociale pe care le-a generat, le-a patronat sau le-a facilitat un anumit obiect de patrimoniu, particularizarea seturilor de practici și specificități în edificarea și funcționarea pieselor de patrimoniu cultural, factorii pragmatici care determinau existența acestora, viziunile filantropice care au consacrat funcționalitatea patrimoniului cultural, precum și perceperea și practicile actuale asupra salvărilor obiectelor patrimoniale.

Aceste principii constituie temeiul acțiunilor legislative și al activităților de cercetare privind conservarea și promovarea patrimoniului cultural în Republica Moldova. Republica Moldova s-a aliniat prevederilor internaționale cu referire la patrimoniul cultural încă de la începutul existenței sale ca stat independent, devenind membru UNESCO la data de 27 mai

1992. De asemenea, țara noastră a ratificat „Convenția UNESCO privind protejarea patrimoniului mondial natural și cultural” [1] și „Convenția privind salvagardarea patrimoniului cultural imaterial” [2], acțiuni care au determinat stabilirea unui cadru legal cu referire la obiectele de patrimoniu de importanță națională [3], crearea instituțiilor abilitate în domeniul supravegherii patrimoniului cultural [4,5,6], și a cercetării acestuia [7,8], selectarea obiectelor patrimoniale reprezentative [9,10], care exprimă valențe culturale ce necesită o atenție sporită din partea autorităților, precum și sublinierea clară a responsabilităților autorităților naționale și locale în raport cu acestea, armonizate cu practicile și experiențele internaționale.

Zona de nord a Republicii Moldova include municipiul Bălți și unsprezece raioane: Briceni, Edineț, Dondușeni, Drochia, Fălești, Florești, Glodeni, Ocnița, Rîșcani, Sîngerei și Soroca. Patrimoniul cultural din nordul țării cuprinde vestigii din diverse domenii patrimoniale și segmente cronologice: patrimoniu arheologic (așezări, stațiuni și tumuli preistorici), patrimoniu arhitectural ecleziastic medieval și modern (biserici, mănăstiri), instituții de patrimoniu utilitar/arhitectură civilă (școli, spitale) și social (reședințe, conacuri), monumente comemorative ale evenimentelor și personalităților de anvergură pentru contextul regional și național.

Firește, pe lângă domeniile patrimoniale protejate de stat, există și alte structuri și mostre patrimoniale de importanță locală și regională, ale căror valoare nu trebuie neglijată doar din considerentul neinclunderii lor în registrele naționale. Aceste obiecte reprezintă convergența spiritualității și ale viziunilor filantropice la nivel local, care se păstrează și astăzi în memoria băștinașilor anumitor comunități. Astfel, acestea necesită în egală măsură, conservarea și promovarea. Regiunea de nord denotă un potențial patrimonial înalt și se bucură de atenția cercetătorilor, fapt confirmat de numărul impunător de monumente protejate de stat și de for public, conform datelor actuale din registrele de profil.

Tabelul 1. Date privind numărul monumentelor ocrotite de stat și a celor de for public pe regiunea de nord a Republicii Moldova

Municipiul/raionul	Monumente ocrotite de stat	Monumente de for public
municipiul Bălți	42	6
raionul Briceni	192	2
raionul Edineț	379	2
raionul Dondușeni	184	-
raionul Drochia	134	3
raionul Fălești	194	1
raionul Florești	253	4
raionul Glodeni	161	1
raionul Ocnița	174	2
raionul Rîșcani	193	1
raionul Sîngerei	319	2
raionul Soroca	242	2
Total	2467	26

Problematica funcționării, salvărdării și promovării patrimoniului cultural constituie una dintre preocupările esențiale ale cercetărilor istorice și etnologice din Republica Moldova. Pe parcursul ultimilor ani au fost editate o serie de monografii și realizate mai multe conferințe științifice pe tematica patrimoniului cultural, care includ propuneri de reglementare și ajustare a legislației, documentări și referințe semnificative la construcția evoluția funcționalității obiectelor de patrimoniu, mai ales în perioada totalitară, inclusiv la patrimoniul cultural din zona de nord a Republicii Moldova.

Lucrarea „Patrimoniul cultural al Republicii Moldova: de la realitate la necesitate”, coord. Ion Ștefăniță [11] prezintă situația unor monumente ale arhitecturii locative din nordul Republicii Moldova, prezentând un scurt istoric al acestora și analizându-i starea actuală: conacul Rosetti-Rozovan din orașul Lipcani; conacul Krupenski din satul Corjeuți, raionul Briceni; conacul Cazimir din satul Cernoleuca, raionul Briceni; vila cu parc din satul Mândâc, raionul Dondușeni; conacul cu parc al lui V. Dombrovski din Rădiul Mare, raionul Dondușeni; conacul cu parc al lui A. I. Pommer din satul Țaul, raionul Dondușeni; conacul cu parc al lui Vasile Stroescu din satul Brînzeni, raionul Edineț; conacul cu parc al lui Cantacuzino din satul Poiana, raionul Edineț; vila cu parc a lui Aleinikov din orașul Soroca; spitalul din satul Stolniceni, raionul Edineț, ctitorie a familiei Stroescu; complexul de clădiri ale spitalului din orașul Lipacni, raionul Briceni și a multor alte edificii de importanță națională, aflate în majoritate în stare nesatisfăcătoare sau degradare avansată.

Semnificative în contextul studiat sunt monografiile și seriile de articole științifice publicate de cercetătorii de la institutele și catedrele de specialitate din țară în cadrul conferințelor și manifestărilor științifice. Remarcăm contribuția autorilor Valentina Ursu, Adrian Dolghi, Elena Ploșniță, Șlapac Marina, la cercetarea și popularizarea funcțiilor obiectelor de patrimoniu istoric, la analiza situațiilor actuale și a perspectivelor de salvărdare ale acestora.

Culegerea de documente „Cultura Moldovei Sovietice în documente și materiale 1944-1991. Ediția a doua revăzută și completată” [12] prezintă o serie de documente valoroase cu privire la administrarea patrimoniului cultural în perioada regimului totalitar comunist în RSSM, care subliniază impactul acestuia asupra modificării în sfera valorilor patrimoniale și impunerea sistemului de principii artistice socialiste, precum și a abordării componentei patrimoniale din perspectiva politicii culturale, artistice și memoriale a PCUS. Culegerea face referință la o serie de practici din domeniul patrimonial, precum înființarea căminelor culturale, popularizarea culturii moldovenești în context unional, cultura memoriei, precum și aspecte de salvărdare a patrimoniului material și natural.

Conferința "Patrimoniul cultural național și universal: Dialog istoric : In Honorem Valeria Cozma", Chișinău, Moldova, 13-14 noiembrie 2014 [13] aduce în discuție aspecte legate de mutațiile din domeniul patrimonial în perioada sovietică, aplicabile general, precum și impactul acestora în contextul evoluției Republicii Moldova. La fel, o temă de interes este și cultura memoriei militare raportată la monumentele Celui De Al Doilea Război Mondial și la cimitirele militare. Domeniul patrimoniului cultural din zona de nord include, practic pentru fiecare localitate, monumentele Celui De Al Doilea Război Mondial. În virtutea destinului istoric al Republicii Moldova în perioada postbelică, acest subiect determină divergențe și contradicții nu doar în rândurile societății civile, dar și acțiuni politice care atribuie, drept practică, dreptul

la memorie din perspectiva „eroului”, păstrând memoria celor căzuți în război de partea învingătorilor, or destinul istoric ne-a forțat să luptăm pe ambele fronturi.

Problematica majoră a patrimoniului memorial din zona de nord a Republicii Moldova este, fără îndoială, persistența îndelungată unei singure fațete memoriale a evenimentelor de anvergură pentru spațiul respectiv, diactată de conjunctura istorică în care s-a plasat spațiul dintre Prut și Nistru după Conferința de Pace de la Paris din 1946. Reintrarea Basarabiei în sfera valorilor socio-culturale rusești, impuse ostentativ odată cu sfârșitul Celui De Al Doilea Război Mondial, hiperbolizarea rolului eliberator și umanizator al armatei sovietice și a imaginii eroice a acesteia, forțarea până la extern a legăturilor civilizaționale dintre moldoveni și ruși precum și alimentarea ideologică a unui cult al eroului reprezentat de soldatul rus a generat reprezentări patrimoniale unilaterale, cu aspecte convenabile regimului comunist.

Căderea acestuia a determinat reintrarea în circuitul socio-cultural a memoriei multiperspectivă, care a presupus reprezentări patrimoniale menite să echilibreze esența proceselor și evenimentelor istorice și să stopeze interpretarea tendențioasă a acestora, reliefând obiectiv factologia istorică, fără a nega dimensiunea antiumană a regimului nazist și a celui comunist deopotrivă, și contracarând manifestările propagandistice. Pe lângă aceasta, impactul atrocităților regimului comunist a devenit în sine element care demasca politica regimului, însă acest fapt și-a găsit cu greu locul în sfera patrimonială publică. Mișcarea de eliberare națională a revitalizat afirmarea axiologiei românești și a catalizat revenirea la esența istorică care ne-a fost înnăscută. În această ordine de idei, reprezentările patrimoniale conturează specificul local și național. Coexistența ideatică a patrimoniului național autentic și a moștenirii culturale sovietice generează discuții și interpretări intense, în temeiul atitudinii civice, a nivelului și modalității de culturalizare, a apartenenței etnice, a opțiunilor politice a diverselor categorii sociale. Aceste contradicții determină receptarea cu reticență a prezenței materiale și spirituale a unui anumit monument, în unele cazuri chiar și acțiuni de vandalizare a respectivelor monumente.

Coexistența mai multor etnii în zona de nord a Republicii Moldova a determinat contacte interculturale inedite, de diferite manifestări și amploare. Practicile culturale, manifestările confesionale, modul de viață și percepțiile imagologice despre o etnie sau alta au dus la crearea anumitor prejudecăți care încă persistă în societatea noastră. Cert este că destinul istoric și civilizațional al grupurilor etnice conlocuitoare sau majoritare în anumite spații a temeinizat reprezentări patrimoniale durabile, care sunt o mărturie elocventă a parcursului istoric din zona respectivă, care se identifică factologic cu cadrul național. Acest set de particularități se identifică, mai cu seamă, în constanta civilizațională a comunităților evreiești din nordul Republicii Moldova. Prezența lor continuă, legăturile sociale cu populația majoritară, îndeletnicirile, iar ulterior sorții potrivnici ai istoriei, Holocaustul, și-a lăsat amprenta asupra elementelor de civilizație și a domeniului patrimonial, ilustrând, pe de o parte, un destin istoric crunt, iar pe de altă parte, un popor cu o conștiință istorică trainică.

În concluzie, patrimoniul cultural din zona de nord a Republicii Moldova reprezintă o componentă armonios integrată în sfera patrimoniului național românesc, fiind o reliefare veritabilă a continuității istorice în acest spațiu cultural-istoric. Republica Moldova a aderat la politicile internaționale de salvagardare și promovare a patrimoniului, creând, în acest sens, mecanisme legale și acționale de monitorizare și îmbunătățire a situației în domeniul

patrimoniului cultural. Autoritățile au un rol important în procesul de conservare și popularizare a patrimoniului cultural.

Istoriografia patrimoniului cultural din zona de nord ilustrează contextele istorico-sociale ale edificării și funcționării obiectelor de patrimoniu, se axează, în aceeași măsură, pe spectrul de realizări, dar și pe sistemul de curențe ale administrării patrimoniului cultural. Cercetătorii din țara noastră abordează obiectiv realitățile funcționale ale resurselor și obiectelor de patrimoniu cultural și propun, în finalitate, măsuri vizionare de redersare a contextelor dificile și controversate. Pe lângă aceasta, un rol important în consolidarea spectrului cultural și patrimonial îl au și edificiile care nu dețin statut care le-ar garanta protecția la nivel național, acesta asigurându-se prin implicarea autorităților publice locale.

Bibliografie

1. Agenția Națională Arheologică. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <https://www.facebook.com/AgentiaNationalaArheologica>
2. Consiliul Național al Monumentelor Istorice. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/consiliul-national-al-monumentelor-istorice>
3. Consiliul Național pentru Monumente de For Public. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/consiliul-national-pentru-monumente-de-public>
4. Institutul Patrimoniului Cultural. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <https://ich.md/>
5. LEGE Nr. 1113 din 06.06.2002 pentru aderarea Republicii Moldova la Convenția UNESCO privind protejarea patrimoniului mondial natural și cultural (UNESCO, Paris, 1972). [citat 03.04.2024]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=312913>
6. LEGE Nr. 12 din 10.02.2006 pentru ratificarea Convenției privind salvagardarea patrimoniului cultural imaterial. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=315222>
7. LEGE Nr. 1530 din 22.06.1993 privind ocrotirea monumentelor. [citat 03.04.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=119178&lang=ro
8. Ministerul Culturii. ORDIN Nr. 232 din 02.08.2021 cu privire la aprobarea Regulamentului Agenției de Inspectare și Restaurare a Monumentelor. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=335826>
9. Registrul monumentelor Republicii Moldova ocrotite de stat. [citat 03.04.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131512&lang=ro
10. Registrul național al monumentelor de for public. [citat 03.04.2024]. Disponibil: <https://www.mc.gov.md/sites/default/files/catalog.pdf>
11. ȘTEFĂNIȚĂ I. Patrimoniul cultural al Republicii Moldova: de la realitate la necesitate. Chișinău: Continental Grup SRL, 2011. 130 p.
12. URSU V. (Ed.). Cultura Moldovei Sovietice în documente și materiale 1944-1991. Ediția a II-a revăzută și completată. Selecție de Valentin Burlacu, Valeria Cozma, Valentina Enachi, Angela Lisnic, Valentina Ursu, Cristina Zagoreț-Rudei. Chișinău: Pontos, 2015. 272 p. [citat 05.04.2024] Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/175>;
13. URSU V. Conferința "Patrimoniul cultural național și universal: Dialog istoric : In Honorem Valeria Cozma", Chișinău, Moldova, 13-14 noiembrie 2014. [citat 03.04.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/en/collection_view/1112

**PRELIMINARII ISTORIOGRAFICE PRIVIND CERCETAREA „INSTITUȚIEI
ASIGURĂRILOR PUBLICE DE SĂNĂTATE” DIN PERIOADA PRE SI POST
REGULAMENTARĂ**

**HISTORIOGRAPHICAL PRELIMINARIES REGARDING THE RESEARCH
"PUBLIC HEALTH INSURANCE INSTITUTION" FROM THE PRE AND POST
REGULATORY PERIOD**

Ursachi Adrian

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-2881-916X>

Ursachi Adrian

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-2881-916X>

CZU: 930:364(498)

Adnotare

Segment important al ansamblului de instituții din domeniul protecției sociale, asigurarea sănătății în componenta sa publică a suscitat un viu interes în istoriografia de profil și în studiile istorice generale. Elocvența și consistența concluziilor abordărilor istoriografice elaborate în diversele etape evolutive ale instituțiilor de profil analizate sunt strâns legate de aria preocupărilor științifice, profilul ocupațional al cercetătorului și accesul acestuia la sursele de documentare și izvoarele istorice. Din această perspectivă, cercetarea instituțiilor din domeniul asistenței publice de sănătate este girată de două curente istoriografice principale, a istoricilor și a istoriografilor din instituțiile cu profil medical, interesați de evoluția și dezvoltarea proceselor istorice. Acestor două curente li se alătură într-o proporție mai mică, dar importantă prin conținut și consistență, cercetările din spectrul instituțional juridic și economic.

Cuvinte-cheie: breaslă, protecție socială, asistență medicală, bolniță, spital, instituție, istoriografie.

Annotation

An important segment of the set of institutions in the field of social protection, health insurance in its public component has aroused a keen interest in profile historiography and in general historical studies. The eloquence and consistency of the conclusions of the historiographical approaches developed in the various evolutionary stages of the profile institutions analyzed are closely related to the area of scientific concerns, the occupational profile of the researcher and his access to documentation sources and historical sources. From this perspective, the research of institutions in the field of public health assistance is driven by two main historiographic currents, of historians and historiographers from institutions with a medical profile, interested in the evolution and development of historical processes. These two currents are joined in a smaller proportion, but important in terms of content and consistency, by research from the legal and economic institutional spectrum.

Keywords: guild, social protection, medical assistance, hospital, hospital, institution, historiography.

Demersul istoriografic de față se înscrie unei abordări mai largi privind instituționalizarea sistemului public de asigurări sociale de sănătate din România [104, p. 5] epocilor modernă și contemporană. Cercetarea în ansamblul ei, presupune o abordare pluridisciplinară și vizează realizarea unor analize comparative secvențiale în parcursul istoric al instituției asigurărilor de sănătate.

Introducere

Asigurarea de sănătate reprezintă un segment al asistenței publice și private din cadrul politicilor colective de protecție socială, aflate în grija și coordonarea legală și politico-administrativă a statului. Instituția asigurării de sănătate individuale, în accepțiune modernă,

reprezintă un concept și o realitate istorică a cărei dezvoltare și evoluție este strâns legată de revoluția industrială și apariția unui nou produs comercializabil – munca salarizată [56, p. 4]. Analizând derularea și succesiunea evenimentelor istorice putem constata cu ușurință că în oricare din procesele de dezvoltare instituțională, politică, socială, culturală, tehnologică etc. distingem germeni și practici anterioare înscrise unui cerc evolutiv. Pentru o mai bună înțelegere a practicilor de protecție socială în societatea românească anterioară legiferării instituției asigurărilor de sănătate în sensul modern al termenului luăm ca reper juridicțional, adoptarea Regulamentelor Organice din Țara Românească și Moldova, considerate primele Constituții [39, p. 11-15; 87, p. 15; 99] ale Principatelor. În acest context aducem în discuție câteva elemente reprezentative extrase dintr-un glosar de termeni specifici care sintetizează problematica și funcțiile sociale ale asigurărilor de sănătate, definite de sociologul Eugen Blaga la începutul anilor 2000 [26]. Aceste concepte reflectă realități din societatea contemporană. Păstrând însă proporțiile și caracteristicile instituționale, ele pot fi extinse și pentru perioadele istorice anterioare.

„ASIGURĂRI SOCIALE – sunt partea componentă a sistemului de securitate socială care are drept obiectiv principal compensarea prin beneficii în bani sau în servicii a prejudiciilor suferite în anumite situații de risc (incapacitate temporară sau permanentă de muncă, bătrânețe, șomaj etc.) cu care se confruntă cei asigurați;

ASISTENȚĂ SOCIALĂ - ansamblu de instituții, programe, măsuri, activități profesionalizate de protejare a unor persoane, grupuri, comunități cu probleme sociale, aflate temporar în dificultate, în criză și, deci, vulnerabile. Acestea, din cauza unor motive personale de natură economico-materială, socio-culturală, biologică sau psihologică nu au posibilitatea de a se integra prin mijloace și eforturi proprii în colectivitate, în limitele unui mod decent, normal de viață. Pentru o anumită perioadă de timp, ele nu pot duce o viață activă, autosuficientă, fără un ajutor economico-material sau fără un suport fizic, moral, social, din exterior;

ASISTENȚĂ SOCIALĂ - se referă la orice beneficiu financiar sau serviciu social noncontributiv, finanțat din taxele și impozitele generale sau din fonduri sociale speciale;

COEZIUNE - proprietate fundamentală a grupurilor sociale, exprimând raporturile de îmbinare, solidaritate și unitate între membri, raporturi în virtutea cărora grupul funcționează ca o entitate coerentă, relativ de sine stătătoare;

INSTITUȚIE - în limbajul comun cuvântul păstrează sensul inițial, juridic, desemnând organizațiile care au statut, reguli de funcționare stabilite prin regulamente și/sau legi, având rolul sau funcția SOCIALĂ de a satisface anumite nevoi colective; în sociologie, denumește regulile de influențare și control social ale componentelor individuale, modelele specifice și stabile de organizare și desfășurare a interacțiunilor dintre indivizi și grupuri sociale orientate spre satisfacerea unor nevoi de bază, valori și interese cu importanță esențială, strategică pentru menținerea colectivităților sociale;

POLITICĂ SOCIALĂ - în sensul cel mai larg, prin politică SOCIALĂ se au în vedere atitudinile, programele și acțiunile îndreptate spre rezolvarea diferitelor probleme sociale. Politica SOCIALĂ cuprinde deopotrivă implicarea autorităților publice, acțiunile organizațiilor nonguvernamentale și ale persoanelor individuale, reunind sectoarele public, privat și voluntar;

PROTECȚIE SOCIALĂ - ansamblu de politici, măsuri, instituții, organisme care asigură sprijinul persoanelor și grupurilor aflate în dificultate și care nu pot să realizeze prin efort propriu condiții normale, minime de viață;

RISC - posibilitate obiectivă ca o persoană dintr-o populație sau subpopulație să sufere un anumit eveniment demografic;

SĂNĂTATE PUBLICĂ - este un domeniu interdisciplinar în care se regăsesc inputuri din diferite discipline precum epidemiologia, biostatistica, demografia, ecologia, igiena, etica, sociologia, economia, dreptul, managementul și organizarea serviciilor de sănătate; se preocupă de: prevenirea îmbolnăvirilor, prelungirea vieții, promovarea sănătății prin efortul organizat al comunității, educația pentru sănătate, organizarea sistemului de sănătate astfel încât să permită accesul la un pachet de servicii bazale pentru întreaga populație;

SISTEM SOCIAL - în general prin sistem se înțelege o mulțime de obiecte care acționează între ele atât de intens încât stările lor sunt interdependente, modificarea unuia ducând la modificări determinate în toate celelalte. Pin natura sa, viața SOCIALĂ prezintă caracteristica de sistem la toate nivelele sale de organizare: grupul de muncă, familia, întreprinderea, localitatea, societatea globală, umanitatea” [26, p. 296-316].

Analiză istoriografică

Ca și concept, sau rezultată a activităților economice, instituția asigurării nu este o noutate pentru societatea modernă. Primele atestări privind existența asigurărilor o regăsim în Codul lui Hammurabi, care reglementa asigurarea bunurilor comerciale transportate pe ape, ca apoi să se extindă și asupra asigurării vieții. Primele forme de asigurări de viață și medicale, apropiate ca formă și conținut de cele din zilele noastre, sunt atestate în zona mediteraneană, în societatea greacă și romană către anul 600 î. e. n., iar primele polițe individuale în forma actuală au apărut la Genoua în secolul al XIV [54, citat 31.03.2024; 30, p. 40-43] și erau practicate în special de persoanele de rang înalt și de comercianți cu vădit potențial economic, care dezvoltau operațiuni comerciale cu grade mari de risc.

Având în vedere precaritatea și inconsecvența înregistrării oficiale sau particulare a informațiilor despre sănătatea individuală [51, p. 7], foarte puțini istorici s-au aplecat asupra cercetării unor asemenea subiecte pentru perioada evului mediu și zorii modernității [51; 67; 68]. În general, abordările privind starea de sănătate, pornind de la particular spre general, se circumscriu unor problematici mai largi de sorginte economică, politică, socială, cu ocazia demersurilor istoriografice privind viața și activitatea unor mari personalități istorice, instituții de stat sau ecleziastice. Cu toate acestea, istoriografia contemporană înregistrează câteva demersuri științifice susținute și foarte bine documentate privind marile flageluri epidemice [22; 52, p. 707-719] care au devastat societatea românească până în prima jumătate a secolului al XIX-lea. O abordare istorică articulată privind inițierea, derularea și susținerea unor politici economico-financiare în domeniul asigurării și ocrotirii sănătății centrată pe individ, grupuri restrânse sau mai largi pentru evul mediu sau perioada modernă nu regăsim [104]. Dealtfel și cercetarea problemei pentru perioada contemporană se circumscrie aspectelor de politică legislativă, economică, administrativă și de management public [17, p. 2-43; 106].

Prezentarea actuală își are sorgintea într-o mică, dar categorică polemică generată de Petre Alexandrescu-Roman, jurist și politician liberal al deceniilor trei și patru din secolul trecut [53, citat 31.03.2024]. Fin cunoscător al realităților socio-economice, politice și administrative ale României interbelice va elabora o serie de lucrări privind problematica asigurărilor sociale

[1; 2, p. 125-134; 4; 5; 10; 12; 13], instituțiilor administrative locale și centrale [6; 8; 9], organizarea meseriilor [7; 15], precum și o serie de cercetări din domeniul istoriei sociale [11] și dreptului internațional [14; 16].

Pornind de la afirmația acestuia privind apariția și evoluția sistemului public de asigurări sociale din spațiul românesc vom încerca să facem câteva aprecieri privind discursul istoriografic al perioadei moderne și contemporane, reliefând totodată și accesul cercetătorilor la sursele documentare de primă mână.

Începutul deceniului al patrulea din secolul al XIX-lea debutează cu înființarea în Țările Române a instituției Arhivelor a cărei menire este adunarea tuturor documentelor ieșite din uzul practic și depozitarea acestora în spații special amenajate. Documentele astfel păstrate, vor putea constitui surse de cercetare în vederea descrierii evenimentelor istorice demult apuse [103, p. 6-11]. În general, discursul istoriografic românesc al perioadei moderne și parțial în interbelic este concentrat în evidențierea marilor evenimente și personalități istorice, precum și a problematicei naționale [23; 24; 25; 27; 85, p. 120-127]. Perioada interbelică este marcată de lipsa unor instrumente fundamentale privind evidența fondurilor de documente deținute de Arhivele Statului, drept pentru care cercetarea istorică este de cele mai multe ori lipsită de exactitatea datelor istorice.

Revenind la obiectul comunicării de față, pornind de la polemica dintre Petre Alexandrescu-Roman și D. R. Ioanițescu³ în ceea ce privește existența unor similitudini ale asigurărilor sociale din secolul al XIX-lea cu „unele atribuții de asistență” [12, p. 9] ale instituțiilor corporatiste anterioare, vom încerca să întărim aserțiunile promovate de avocatul Ioanițescu, ministru în mai multe guverne interbelice și cadru didactic universitar al Academiei de Înalte Studii Comerciale și Industriale [88], predecesoarea actualei Academii de Studii Economice din București [65]. În calitate sa de profesor universitar, a analizat problematica socială a muncii în mai multe lucrări de specialitate publicate sub titlul generic „Carta muncii” [56, p. 3]. De reținut în economia prezentării de față este volumul doi din seria enunțată, unde face o amplă evaluare istorico-legislativă a meseriilor practicate de românii tuturor provinciilor istorice și a formelor sale de organizare. Un spațiu important alocă problemelor de protecție socială a forțelor de muncă, definitorie și programatică fiind afirmația „cunoscând tradiția fiecărei provincii, vom putea lega firul trecutului cu prezentul ușurând sarcinile viitorului” [56, p. 3-4; 57, p. 14]. În opoziție cu acesta, Petre Alexandrescu-Roman în cartea *Noi orientări în asigurările sociale. De la legislația prințului Otto von Bismarck la planul profesorului William Beveridge*, publicată în anul 1943, afirmă că „Nimic ... nu oferă ... elemente de apropiere cu asigurările sociale. Oricât ar fi de pasionantă această căutare în străfundurile vremurilor demult apuse, a unor linii de evoluție care ar începe odată cu civilizația pentru a se realiza în instituțiile de astăzi, o asemenea risipă de erudiție istorică nu ne-ar putea ajuta să regăsim asigurările sociale dincolo de apariția mașinismului. Asigurările aparțin secolului al XIX-lea” [12, p. 10]. Deși consultă și citează câteva lucrări reprezentative [20; 60; 66; 95] referitoare la problematica socială, totuși Alexandrescu-Roman neagă existența unei evoluții firești a instituțiilor pendinte de sistemul asigurărilor sociale. Analizând textul lucrării constatăm o abordare pur juridico-administrativă a instituției asigurărilor sociale, cantonată în perspectivele imediate ale

³ Personalități marcante ale spectrului politic interbelic cu preocupări în zona științelor juridico-economice, polemica acestora a trecut neobservată de cercetarea istorică, fapt ce se datorează și lipsei unor cercetări susținute în domeniul istoriei asigurărilor sociale publice.

dezvoltării și a reliefării rolului statului în controlul proceselor evolutive. Autorul face o radiografie a situației asigurărilor sociale românești comparându-le cu tendințele și politicile promovate de statele europene ale vremii sale.

În cele ce urmează ne propunem o succintă privire asupra dezbaterii istoriografice privind evoluția firească, în ritmul și caracteristicile istorice ale spațiului românesc, spre un sistem de asistență și protecție socială modern și performant. Vom analiza subiectul din perspectiva intervenției unor colectivități mici sau relativ extinse și a statului în calitate de inițiator și garant al promovării și dezvoltării de politici sociale generale cu aplicabilitate la nivelul întregii societăți.

În primă instanță ne vom referi la prevederi cu caracter de asistență socială a membrilor de drept și aparținătorii acestora din cadrul breslelor din spațiul intra și extracarpatic. Entități [55, p. 27-28, 57-60, 268] cu preponderant rol economic, protejate și sprijinite de stat [48, 77], breslele vor funcționa în mod special în zonele urbane [98] și vor exercita de-a lungul secolelor o serie de atribuții și funcții în strictă concordanță cu nevoile autorităților diriguitoare [97]. Din analiza scrierilor privind istoria breslelor din arealul geografic românesc am identificat circa 250 de contribuții istoriografice, tratând problematici diverse. Printre cele mai sugestive din punct de vedere al evoluției și dezvoltării acestora menționăm studiile elaborate de Eugen Pavelescu [78], Nicolae Iorga [59; 60], Vladimir Diculescu [41], Ștefan Pascu [77], Ștefan Olteanu și Constantin Șerban [74], Nicolae Grigoraș [48; 49, p. 1103-1125], Șerban Papacostea [76], Pavel Cocârlă [36, p. 234-263; 37, p. 55-61], Ecaterina Negruți [70, p. 111-121; 71, p. 309-319], Ecaterina Anton [18, p. 53-62; 19, p. 189-204] și relativ recent, Ioan Marian Țiplic [101]. Literatura de specialitate consacră două opinii majore quasiaceptate referitoare la originile și influențele asupra organizării breslelor românești. Pentru cele din Transilvania se relevă o influență apuseană [89], iar pentru Tara Românească și Moldova importante înrâuriri bizantino-slave și otomane [60, p. 120-123; 78, p. 11-23]. În economia acestor idei nu putem însă să nu remarcăm și influențele reciproce interromânești. Relevante în dezbaterile de față ne sunt prevederile statutare ale breslelor. În continuare, am ales câteva exemple extrase din actele constitutive ale acestor organisme, menționi din actele cancelariilor oficiale ale statului sau instituțiilor ecleziastice.

O primă mențiune se referă la statutul breslei măcelarilor din Baia Mare, entitate socio-economică importantă și cu impact major în rândurile populației medievale transilvănene [19, p. 189, 197]. La articolul 11 se stipulează că „dacă se îmbolnăvește un meșter măcelar, staroștii sunt datori să-i repartizeze, dacă acest lucru este cerut, un meșter pentru a avea grijă de el ziua și noaptea ... Dacă însă moare un meșter sau cineva din familia sa, meșterii sunt datori să-l însoțească până la cimitir și să-l îngroape” [19, p. 200]. Un real interes prezintă statutul breslei pescarilor din Cluj de la 1827 [40]. Deși relativ nouă, în comparație cu alte bresle ardelene, breasla pescarilor deține o importantă zestre și tradiție instituțională. Fiind mai aproape, temporal, de apariția și consolidarea instituțiilor administrative, politice și culturale moderne vom constata o acuratețe și o exprimare mai elaborată și clară a prevederilor statutare. Elocvente în acest sens ne sunt prevederile articolelor 14 și 17-20. „Lada breslei să stea de fiecare dată la casa starostelui șef și sub grija acestuia, și cu toate acestea, totuși, a doua cheie de la ladă să se păstreze la vicestaroște. Acestor două persoane nu li se va permite să deschidă lada fără prezența altor doi pescari (art. 14) [40, p. 107] ... Când vreunul din membrii pescari decedează, văduva care rămâne după el îi va purta numele în continuare, meseria de pescar va putea să o practice

fără nici o piedică, însă pentru acele femei care au divorțat de soți sau s-au despărțit de ei, nu e valabil (art. 17); Se interzice cu asprime și îndoit, sub povara restituirii, ca din casa (lada) breslei să nu fie făcută nici o cheltuială pentru hrană, băutură și oaspeți, ci asemenea sume de bani aflate în casă să fie întrebuințate pentru nevoile pescarilor bolnavi și nevoiași, văduvelor sărmene și orfanilor acestora; de asemenea, pentru fiecare copil lipsit de ajutor, și, în fine, pentru posibilele trebuințe ale breslei, și păstrându-le (sumele de bani) sub grija celor doi staroști să le ia într-o socoteală severă (art. 18); Dacă vreun membru pescar al breslei se îmbolnăvește, membrii breslei vor fi obligați, cu toții, căutându-l prin intermediul breslei, să viziteze bolnavul și să fie cu orice ajutor real până la vindecarea lui (art. 19); Dacă vreun membru pescar sau soția acestuia, copilul sau slujnica decedează, breasla e obligată precum e obiceiul și în alte bresle, să rânduiască priveghiul, slujba de înmormântare și groparii, și la înmormântare să se înfățișeze fiecare membru al breslei, cu soția; dacă însă (respectiva) gazdă nu s-ar prezenta (înfațișa) la înmormântare și pentru absentare n-ar da (avea) o scuză obiectivă să fie amendat” [40, p. 109].

Pentru Moldova secolului al XVIII-lea menționăm actul de constituire al breslei blănariilor din Botoșani, întărit de mitropolitul Moldovei Gavriil Calimah la data de 13 mai 1768 [59, p. 1]. „În zilele preînălțatului și de Hristos iubitorului domnului nostru Io Grigorie Ioanu Calimahu Voievodu, au venit înaintea noastră blănarii dinu târgulu Botoșaniloru și au cerșitu ca să osăbească și ei breasla lor cu catastihu, după obiceiului altoru breasle de pe printralte târguri și orașe. Dreptu aceia și noi, văzându d[u]mnezeiasca răvna lor și cumu că cererea lor iaste cu cale și spre paza unirii obștii cu bună rânduială” [59, p. 5] și continuă cu punctul 2 „Pentru câți bani se voru strânge dinu milostenia breslii și dintr’alte gloabe, să aibă breasla a face cutie osebită, întru carea să adune acei bani” [59, p. 5], iar la punctul 4 se arată că atunci „Cîndu va trimite starostele ori la carele ca să vie la îngroparea vreunuia dinu breslași sau la altă trebuință, și nu va veni, să aibă a-lu globi” [59, p. 5].

Deosebit de interesantă se prezintă a fi și activitatea pe tărâm social a breslei calicilor din Iași [31, p. 189-190] care își trage originile din secolul al XVI-lea. Documente târzii din secolul XVII și XVIII fac referire la o danie de la Petru Rareș [94, f. 127; 33, p. 307]. Într-o analiză aplicată, Cătălina Chelcu, cercetător la Institutul de Istorie „A. D. Xenopol” din Iași face o incursiune istoriografică amplă asupra acestei bresle [33, p. 305-323]. Domnia le dăruiește calicilor „un loc desprins din locul domnesc al târgului Iași, de pe care ei să se poată hrăni și unde să poată locui, construindu-și bordeie, netulburați de ceilalți orășeni sau de către slujitori boierești sau domnești” [33, p. 307-308]. Relevante sunt și cercetările lui Marius Chelcu în aceeași paradigmă a evoluției preocupărilor sociale sub aspect ocupațional al societății premoderne și moderne moldovenești. Continuând tradiția școlii istoriografice ieșene acesta analizează evoluția a două importante bresle tangente problematicei medico-sociale – breasla bărbierilor și a ciocilor [34, p. 133-142], entități diametral opuse ca mesaj și percepție în rândul colectivității. Existența unor asocieri de acest fel denotă o prodigioasă activitate pe tărâm medico-social a epocii.

În ceea ce privește rolul exercitat de autoritățile locale și centrale în materie de protecție socială, izvoarele istorice ne relevă diverse aspecte. Informațiile, inițial precare și cu un pronunțat caracter de generalitate, devin tot mai exacte și concludente pe măsură ce înaintăm spre modernitate. În același spirit evolutiv regăsim și istoriografia problemei a cărei complexitate ideologică este strâns legată de calitatea, consistența și accesul la sursele de

documentare [102, p. 191]. Preocupările autorității pentru bunăstarea și protecția supușilor s-au manifestat diferit și sub diverse forme, de la intervenții cu aplicabilitate colectivă, în cazul marilor flageluri epidemice de ciumă, holeră, pelagră până la cazuri cu implicații punctuale. În cea mai mare parte din cazurile cotidiene fără impact major asupra colectivităților, intervenția statului s-a manifestat prin intermediari. O primă categorie a acestor instituții au fost breslele care au primit din partea autorității diverse privilegii și ca recompensă, dar și ca formă de control, pentru acțiunile lor desfășurate în sfera grijii față de semenii comunității de breaslă și din comunitatea extinsă. De departe însă, cea mai importantă formă de sprijin pentru cei aflați în neputință s-a desfășurat prin intermediul instituțiilor ecleziastice [96, p. 95-118; 75, p. 69-109]. Documentele vremii furnizează o multitudine de date privind activitatea de asistență socială a bisericii.

Aprecieri importante privind „activitatea medicală” în cadrul așezămintelor monahale desprindem din abordările istoriografice ale istoricilor Nicolae Iorga [62], T. G. Bulat [29, p. 1227-1237], Petru Miroiu [69, p. 696-700], Antonie Plămădeală [79, p. 2-3], Alexandru Gonța [46, p. 257-262; 47, p. 249-256], Nestor Vornicescu [108, p. 49-60]; iatroistoricilor Gheorghe Brătescu [28, p. 688-696], Paul Pruteanu [82, p. 39-85], Nicolae Vatamanu [107, p. 99-143], Victor Gomoiu [44], Pompei Gh. Samarian [91, p. 7-19] etc. În spațiul dedicat prezentei intervenții vom aborda câteva din lucrările istoriografilor menționați mai sus. În încercarea de a demonstra existența spitalelor de la Putna, Dragomirna și Suceava, Alexandru Gonța, exeget al documentelor și instituțiilor medievale românești [45], acreditează ideea funcționării unor spitale încă din timpul lui Ștefan cel Mare. Informațiile aduse în sprijinul acestei aserțiuni sunt bazate pe două documente de la 1466 [42, p. 191-194] și 1471 [42, p. 261-262] și o mențiune târzie de pe un minei din secolul al XV-lea în care se povestește de incendiul din 8 martie 1536 și un alt incendiu din 1484, când mănăstirea Putna a fost mistuită de flăcări. Focul „mult rău a pricinuit și au ars și casele domnești, amândouă sufrageriile (trapezăriile) și bucătăria (maghernița) și spitalul (bolnița) și camera (maghipia) și împreună cu ea toate alimentele (făina?) care erau în ea și n-a rămas nimic. Au rămas doar foarte puține alimente (făină) pe care le-am scos din foc” [47, p. 252]. Deși cercetarea comportă un grad mare de presupuneri și generalizări, autorul își întărește concluziile și în virtutea unor similitudini ale organizării bizantine de la care Țările Române au „împrumutat o serie de instituții” [47, p. 250, 254; 61, p. 345-350]. Pe întreg parcursul evului mediu, îngrijirea medicală „instituționalizată” se desfășoară pe lângă mănăstiri în consacrările bolnițe mănăstirești [107, p. 99-110; 51, p. 211-226], beneficiare a numeroase danii din partea „oamenilor cu dare de mână” (boieri, dregători, fețe bisericești) sau a domniei, reliefate în numeroase contribuții istoriografice [64, p. 529-546; 81, p. 712-715]. Secolul XVIII este unul definitoriu în materie de protecție socială și va consacra, în a doua sa jumătate, apariția primelor stabilimente medicale apropiate conceptual, organizatoric și funcțional de viitoarele mari așezăminte spitalicești - spitalul Colțea [67; 68] și Pantelimon [38, p. 92-96] pentru Țara Românească și Sfântul Spiridon [86] pentru Moldova, care vor patrona la rândul-le, numeroase spitale răspândite în diverse așezări urbane [43; 82]. Pentru Epitropia generală a Casei Spitalelor Sfântul Spiridon din Iași identificăm 30 de stabilimente sociale (spitale, ospicii, orfelinate, azile, stațiuni și școli), secondate de numeroase așezăminte religioase de mir și monahale și ferme agricole.

Punctul de cotitură în organizarea modernă a asistenței sociale românești, pentru spațiul extracarpatic o constituie elaborarea, adoptarea și implementarea Regulamentelor Organice [63,

p. 93-137; 35, p. 7-30]. Confruntate și cu manifestarea violentă a câtorva episoade epidemice [21; 52; 58; 73, p. 357-399; 90] de ciumă și holeră, autoritățile românești vor înființa instituții de profil coordonate și administrate de stat la nivel local și central [92; 93]. Un aspect important pe care am dori să îl amintim se referă la înființarea Miliției Pământești, precursora Jandarmeriei naționale [80], care va avea în componența sa o instituție medicală a cărei menire era tratarea personalului militar. Cu acest prilej se vor legifera activitățile instituțiilor de protecție socială [87, p. 210-221, 92; 93] și înființa primele spitale militare [32, p. 159-164; 83, p. 3-18; 84] a căror dotare inițială se va face prin transferul de materiale sanitare de la spitalele de campanie rusești [93, f. 116-117, 208-211]. Pentru Moldova, documentele vremii atestă existența a două spitale, la Iași și Roman, acesta din urmă fiind transferat la Galați. Pentru primii ani de funcționare, cel puțin până la momentul actual al investigațiilor, documentele nu atestă existența unui buget pentru aceste spitale. Singurele date certe le extragem din cuprinsul regulamentelor care fixează cheltuielile pentru remunerarea personalului medical. În Țara Românească, statul de funcțiuni stabilește angajarea a 6 medici, 3 mari și 3 mici, asistați de câte un felcer pe batalion. Miliția este alcătuită din 3 polcuri, subîmpărțite în câte două batalioane la fiecare [72 p. 134-135]. Salariul anual al medicului mare este de 4800 lei, al medicului mic de 4000 lei, iar pentru felcer este stabilită o remunerație de 780 lei la care se adaugă o indemnizație de hrană de 180 de lei [72, p. 148]. Pentru Moldova sunt orânduți doi doctori (unul principal și unul de rangul doi) și un „hirurg de ajutori” [87, p. 296]. Salariul anual al primilor medici, Iacob Czihak (medic principal) și Petru Leib (al doilea medic) fiind stabilit la 4400 lei, iar a chirurgilor la 800 de lei la care se adăugau 180 de lei pentru hrană [32, p. 160]. Sursele financiare de întreținere a spitalului erau asigurate din cotizațiile ostașilor, în cuantum de 1 și $\frac{3}{4}$ parale la leu (un leu având 120 parale), situație perpetuată până la 1860, când spitalul va beneficia de buget propriu [32, p. 163]. În paralel cu dezvoltarea asistenței medicale la nivelul structurilor militare ia amploare tratarea organizată pentru populația civilă de toate vârstele. O noutate a perioadei o constituie acordarea asistenței medicale în instituțiile privative de libertate. Deosebit de interesante și documentate sunt două studii elaborate de Silviu Văcaru [105, p. 123-158] și Sorin Grigoruță [50, p. 325-340]. Se introduc în circuitul științific documente relevante păstrate în fondurile arhivistice care fac referire la organizarea asistenței medicale în închisori, modalitatea trierii bolnavilor pe afecțiuni și grade de urgență, precum și informații valoroase privind alocarea surselor financiare pentru plata medicilor și a medicamentelor. Bolnavii cu afecțiuni grave sunt transferați sub permanentă pază către spitalele civile. Privind retrospectiv, putem afirma că deja, în primele decenii ale secolului al XIX, în Țările Române dispunem de o „rețea de instituții medicale publice” cu regim de autofinanțare și din fondurile statului, tratând populația civilă, structurile militare ale statului, membri ai stabilimentelor de ocrotire socială și a persoanelor plasate în regim privat de libertate.

Treptat, după implementarea Regulamentelor Organice și odată cu diversificarea atribuțiilor, autoritățile vor implementa noi acte cu caracter normativ care vor perfecționa și dezvolta instituțiile de protecție socială. Reformele structurale întreprinse de stat după unirea Principatelor vor statua noi direcții în perfecționarea și dezvoltarea aparatului politico-administrativ și juridic al instituțiilor sociale. În ceea ce privește legislația sanitară specifică [100], cel mai important act normativ, după desăvârșirea unificării legislative din 1862, va fi adoptarea legii sanitare din anul 1874, care a reprezentat debutul organizării administrative pe

baze noi a asistenței medicale. Din acest moment, putem deja vorbi de o abordare sistemică inter și intrainstituțională articulată a asigurării și monitorizării sănătății publice.

Concluzii

Angrenat și preocupat de gestionarea și implementarea politicilor guvernamentale în domeniul asigurărilor sociale și analizându-le din perspectiva contemporaneității sale, Alexandrescu-Roman nu are acces la resursa istorică a problemei. De aici și lipsa de interes pentru o abordare liniară și evolutivă a protecției sociale. Având în vedere succintele observații de mai sus admitem că pentru perioada anterioară jumătății a doua a secolului al XVIII-lea nu putem vorbi de o organizare articulată a unei practici sistemice de protecție socială, dar regăsim preocupări consistente la nivelul unor grupuri ocupaționale relativ extinse aflate într-o strânsă cooperare cu autoritățile locale și centrale, care își exercită cu prisosință un rol de supraveghere, evaluare și control. Adoptarea Regulamentelor Organice, care au la bază o solidă practică instituțională anterioară, reasează pe baze noi spectrul instituțional, impulsionând și capacitând dezvoltarea relativ unitară a societății românești moderne.

Din punct de vedere istoriografic, raportându-ne la cercetarea istorică românească privind investigarea aspectelor de îngrijire medico-socială a populației, vom distinge două curente principale de investigare a faptelor și evenimentelor, la care se adaugă cercetări din domeniul economic și juridic, convergente subiectului nostru de cercetare. În prima categorie se situează specialiștii din domeniul istoriei, care abordează problema din perspectiva evoluției istorice a evenimentelor și faptelor, iar în cea de-a doua categorie se plasează istoriografii din sfera medicală. Aceștia din urmă, operând și cu instrumentele investigației istorice generale se îndreaptă spre o cercetare particularizantă din perspectiva afecțiunii psiho-fizice a individului. În altă ordine de idei, cheia de boltă a sferei lor de cercetare o constituie boala, acțiunea ei asupra individului și colectivității, precum și instituția în cadrul căreia aceasta este tratată.

Bibliografie

1. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Asigurările Sociale în agricultură. În: *Buletinul Asigurărilor Sociale*. 1940. (Extras)
2. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Asigurările Sociale în lumina celor treizeci de ani de activitate. În: *Buletinul Asigurărilor Sociale*. 1942, nr. 2, pp. 125-134.
3. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Constituția de la Wemar*. București: Editura Curierul Judiciar, 1932, 148 p.
4. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Asigurările Sociale; o instituție defăimată*. București, 1942, 24 p.
5. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Autonomia Asigurărilor Sociale*. București, 1936, 169 p.
6. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Comitetele de revizuire. Raport prezentat la Congresul Internațional de Științe Administrative de la Viena*. București: fără editură, 1933, 34 p.
7. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Considerațiuni asupra Legii Breslelor. În: *Biblioteca Institutului Regal de Științe Administrative*. 1939, nr. 68. (Extras)
8. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Deschiderile de credite la administrațiile locale*. București: Editura Curierul Judiciar, 1932, 149 p.
9. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Jurisdicțiile speciale administrative. În: *Revista de Drept Public*. 1935. (Extras).
10. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *La Roumanie à la Conférence Internationale du Travail*. București, 1937, 211 p.
11. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Mica burghezie românească*. București, 1937, 166 p.
12. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Noi orientări în asigurările sociale. De la legislația prințului Otto von Bismarck la planul profesorului William Beveridge*. București: Gorjan, 1943, 282 p.
13. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Organizarea jurisdicției în noua lege a asigurărilor sociale. În: *Pandectele Săptămânale*. 1939. (Extras)

14. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Problema daunelor de război*. București: Curierul Judiciar, 1932, 187 p.
15. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. *Regimul meseriilor peste hotare și la noi*. București, 1941, 216 p.
16. ALEXANDRESCU-ROMAN, P. Tratatul internațional și actele de guvernământ. În: *Biblioteca Institutului Regal de Științe Administrative*. 1931, nr. 39. (Extras)
17. ANGHELACHE, C., ANGHELACHE, G., MIREA, M., ENE, L. Principalele aspecte privind apariția și dezvoltarea pieței asigurărilor în România. În: *Romanian Statistical Review – Supliment*. 2018, nr. 4, pp. 2-43. ISSN 2359-8972.
18. ANTON, E. Organizarea breslelor din Baia Mare și Cluj în secolul al XVII-lea. În: *Hrisovul*, 1998, nr. III, pp. 53-62. ISSN 1224-3558.
19. ANTON, E. Statutul breslei măcelarilor din Baia-Mare (1652). În: *Hrisovul*, 2000, nr. VI-VII, pp. 189-204. ISSN 1224-3558.
20. AYNARD, J. *La bourgeoisie française. Essai de Psychologie*. Paris: Librairie Académique Perrin, 1934, 517 p.
21. BACALOGLU, C. *Măsurile luate în țările românești, contra ciumei și holerei*. Iași: Tipografia Națională Ioan S. Ionescu, 1911.
22. BĂRBULESCU, C. „Pelagra, flagelul țăranului nostru” sau despre nașterea unei boli sociale. În: Ccoord. GHITTA, Ovidiu, BOLOVAN, Ioan. „Istoria ca datorie. Omagiu academicianului Ioan-Aurel Pop la împlinirea vârstei de 60 de ani”. Cluj-Napoca: Academia Română, 2015, pp. 707-719. ISBN 978-973-7784-98-8.
23. *Bibliografia istorică a României*. Vol. II, Secolul XIX, tom I, București: Academia Română, 1972, XXXVI+512 p.
24. *Bibliografia istorică a României*. Vol. III, Secolul XIX, tom V, București: Academia Română, 1974, 371 p.
25. *Bibliografia românească modernă*. Vol. I-IV, București: Academia Română, 1984-1997.
26. BLAGA, E. *Configurația socială a asigurărilor de sănătate*. București: Pinguin Book, 2005, 372 p. ISBN 973-87323-2-8.
27. BOIA, L. *Evoluția istoriografiei românești*. București: Editura Universității din București, 1976, 380 p.
28. BRĂTESCU, G. De la bolnița mănăstirească la spitalul civil. În: *Mitropolia Olteniei*. 1969, nr. 9-10, pp. 688-696.
29. BULAT, T. G. Biserica Moldovei și așezămintele spitalicești în prima jumătate a secolului al XIX-lea. În: *Biserica Ortodoxă Română*. 1972, nr. 11-12, pp. 1227-1237.
30. CAPRIAN, I., COVALSCHI, T., ULIAN, E. Apariția și evoluția asigurărilor în lume. În: *Studia Universitas Moldaviae. Seria Științe exacte și economice*. 2014, nr. 7, pp. 40-43. ISSN 1857-1033.
31. CAPROȘU, I., ZAHARIUC, P. *Documente privitoare la istoria orașului Iași*. Vol. I. Acte interne (1408-1660). Iași: Dosoftei, 1999, 688 p. ISBN 973-9135-91-9.
32. CHELCU, C. Date preliminare privitoare la începutul funcționării Spitalului Militar din Iași. În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2020, nr. 2, pp. 159-164. ISSN 2668-7887.
33. CHELCU, C. Din trecutul asistenței sociale: breasla calicilor din Iași. În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2021, nr. 3, pp. 305-324. ISSN 2668-7887.
34. CHELCU, M. Aspecte din istoria breslelor ieșene: bărbierii și cioclii. În: *Anuarul Institutului de Istorie „A. D. Xenopol”*. 2004, nr. XLI, pp. 133-142. ISSN 1221-3705.
35. CIUPALĂ, A. *Istoria modernă a românilor. Organizarea statului și a sistemului instituțional*. București: Tritonic, 2009, 106 p. ISBN 978-606-92275-8-9.
36. COCĂRLĂ, P. Breslele meșteșugărești din Moldova și din unele țări ale Europei în epoca feudalismului (studiu comparativ). În: *Moldavschii feodalizm. Obşee i osobennoe (istoria i cultura)*. Chișinău: 1991, pp. 234-263.
37. COCĂRLĂ, P. Din istoria meșteșugurilor din orașul Chișinău la începutul secolului al XIX-lea (Breasla cizmarilor din Chișinău după un catastif din anul 1811). În: *Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova*. 1997, pp. 55-61.
38. COLETTE, A. Date istorice despre spitalul Pantelimon (1735-1900). În: *Revista Monumentelor Istorice*. 1992, nr. 1, pp. 92-96.
39. COPTILEȚ, V. Reflecții asupra chestiunii privind elaborarea Regulamentelor Organice. În: *Studia Universitas. Seria științe sociale*. 2007, nr. 3, pp. 11-15. ISSN 1857-2081.

40. CRIȘAN, C. Statutul breslei pescarilor din Cluj din anul 1827. În: *Anuarul Arhivelor Mureșene*. 2002, nr. 1, pp. 95-112. ISSN 1853-1337.
41. DICULESCU, V. *Bresle, negustori și meseriași în Țara Românească (1830-1848)*. București: Academia Română, 1973, 220 p.
42. *Documenta Romania Historica, A, Moldova, Vol. II (1449-1486)*. Volum întocmit de ȘIMANSCHI, Leon în colaborare cu IGNAT, Georgeta și AGACHE, Dumitru. București: Academia Română, 1976, 707 p.
43. *Epitropia generală a Casei Spitalelor Sfântul Spiridon din Iași 1824-1948. Inventar arhivistic*. București: Direcția Generală a Arhivelor Statului, 1971, 310 p.
44. GOMOIU, V. *Medicina și biserica*. București, 1940, 172 p.
45. GONȚA, I. Alexandru. *Satul în Moldova medievală: instituțiile*. Ediția a II-a. Iași: Panfilius, 2011, 432 p. ISBN 978-973-1949-50-5.
46. GONȚA, V., GONȚA, A. Mitropolitul Anastasie Crimca, fondatorul celui dintâi spital din Moldova. În: GONȚA, I. Alexandru. *Studii de istorie medievală*. Texte selectate și pregătite pentru tipar de SZÉKELY, Maria Magdalena, GOROVEI, Ștefan, cu un cuvânt introductiv de CAPROȘU, Ioan. Iași: Dosoftei, 1998, pp. 257-262. ISBN 973-9135-62-5.
47. GONȚA, V., GONȚA, A. Un spital de mănăstire la Putna în veacul al XV-lea. În: GONȚA, I. Alexandru. *Studii de istorie medievală*. Texte selectate și pregătite pentru tipar de SZÉKELY, M. M., GOROVEI, Ș. cu un cuvânt introductiv de CAPROȘU, Ioan. Iași: Dosoftei, 1998, pp. 249-256; ISBN 973-9135-62-5.
48. GRIGORAȘ, N. *Instituții feudale din Moldova, I, Organizarea de stat până la mijlocul sec. al XVIII-lea*. București: Academia Română, 1971, 475 p.
49. GRIGORAȘ, N. Unele aspecte privind breslele din orașele moldovenești în secolele XVI-XVIII. În: *Studii Revistă de Istorie*. 1969, tom 22, nr. 6, pp. 1103-1125.
50. GRIGORUȚĂ, S. Aspecte mărunte privitoare la asistența medicală în Iași în începutul de secol XIX: „căutarea bolnavilor vinovați de la închisoarea temniții”. În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2021, nr. 3, pp. 325-340. ISSN 2668-7887.
51. GRIGORUȚĂ, S. *Boli, epidemii și asistență medicală în Moldova (1700-1831)*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2017, 320 p. ISBN 978-606-714-343-0.
52. GRIGORUȚĂ, S. *Epidemiile de ciumă în Moldova la începutul secolului al XIX-lea. Studiu și documente*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2020, 346 p. ISBN 978-606-714-585-4.
53. <https://www.adevarul.ro/stil-de-viata/cultura/interviu-vlad-alexandrescu-ministrul-culturii-1677379.html> (ultima accesare 31.03.2024, ora 13.48).
54. <https://www.baar.ro/utile/istoria-asigurarilor> (ultima accesare 31.03.2024, ora 13.25)
55. *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*. Coord. SACHELARIE, Ovid, STOICESCU, Nicolae. București: Academia Română, 1988, 581 p.
56. IOANIȚESCU, D. R. *Carta Muncii. Renașterea meseriilor. Istoric – legislație, bresle – corporații – revendicări*. București: Tipografia „Reforma Socială”, 1931, 356 p.
57. IOANIȚESCU, D. R. *Tratat de asigurări sociale. – Încadrare, Definiție, Istoric, Principii de bază, Organizare*. București, 1942, 246 p.
58. IONESCU-GION, G.I., *Ciuma și holeră după zaveră*. București: Stabilimentul Grafic I. V. Socecu, 1893, 52 p.
59. IORGA, N. Breasla blănarilor din Botoșani. Catastihul și actele ei. În: *Analele Academiei Române Memoriile Secțiunii Istorice*. București, 1911, 34 p. (Extras)
60. IORGA, N. *Istoria industriilor la români*. București, 1927, 226 p.
61. IORGA, N. Les Hôpitaux byzantins et les hôpitaux roumains. În: *Revue Historique du Sud-Est Européen*. 1932, nr. 10-12, pp. 345-350.
62. IORGA, Nicolae. *Medicii și medicina în trecutul Țărilor Române*. București: Casa Editorială Demiurg Plus, 2013, 77 p. ISBN 973-152-264-7.
63. ISAR, N. *Istoria modernă a românilor. Partea I, 1874-1848*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, București: Fundația „România de mâine”, 2005, 256 p. ISBN 973-725-239-X.
64. *Istoria medicinei românești, București*. Redactori BOLOGA, V. L., BRĂTESCU, G., DUȚESCU, B., MILCU, M. ȘT. București: Medicală, 1972, 568 p.

65. ISTUDOR, N., MIRON, D. *Academia de Studii Economice - 110 ani de performanță continuă. Evocări, opinii, experiențe personale, mărturii ale absolvenților*. București: Academiei de Studii Economice, 2023, 362 p. ISBN 978-606-34-0449-8.
66. JOLLY, P. *La mystique du corporatisme*. Paris: Librairie Hachette, 1935, 230 p.
67. LIVADĂ-CADESCHI, L. *De la milă la filantropie. Instituții de asistare a săracilor din Țara Românească și Moldova în secolul al XVIII-lea*. București: Nemira, 2001, 366 p. ISBN 978-606-9698-02-0.
68. LIVADĂ-CADESCHI, L. Sărăcie și asistență socială în spațiul românesc (sec. XVIII-XX). Masă rotundă (iunie 1998). Cuvânt înainte de STAHL, Paul H. București: Colegiul Noua Europă, 2002, 142 p. ISBN 973-85697-1-0.
69. MIROIU, P. Despre tipicul bolnițelor mănăstirești. În: *Mitropolia Oolteniei*. 1969, nr. 9-10, pp. 696-700.
70. NEGRUȚI, E. „Breslele” de slujitori din Moldova și aplicarea Regulamentului Organic (1828-1834). În: *Cercetări Istorice*. 1972, nr. 3, pp. 111-121.
71. NEGRUȚI, E. Despre evoluția breslelor de slujitori din Moldova între 1749-1832. În: *Acta Moldaviae Meridionalis*. 1980, nr. 2, pp. 309-319.
72. NEGULESCU, P., ALEXIANU, G. *Regulamentele Organice ale Valahiei și Moldovei*. Vol I, (Colaborare SAVA, Aurel), București: Întreprinderile Eminescu S.A., 1944, 368 p.
73. NISTOR, I. I. Ravagiile epidemiilor de ciumă și holeră și instituirea cordonului carantinal la Dunăre. În: *Analele Academiei Române Memoriile Secțiunii Istorice*. Seria a III-a, 1944-1945, tom XXVII, pp. 357-399.
74. OLTEANU, Ș., ȘERBAN, C. *Meșteșugurile din Țara Românească și Moldova în Evul Mediu*. București: Academia Română, 1969, 460 p.
75. OPREA, I.M. *Asistența socială comunitară. Rolul bisericii în dezvoltarea serviciilor de asistență socială*. tz. de doct. în sociologie. București: Universitatea București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială. 2007.
76. PAPACOSTEA, Ș. Cel mai vechi statut de breaslă meșteșugărească din Țara Românească. În: *Revista Arhivelor*. 1960, nr. 3, pp. 215-218.
77. PASCU, Ș. *Meșteșugurile din Transilvania până în secolul al XVI-lea*. București: Academia Română, 1954, 378 p.
78. PAVELESCU, E. *Economia Breslelor din Moldova*. București: Fundația Regele Carol I, 1939, 638 p.
79. PLĂMĂDEALĂ, A. Bolnițele mănăstirești în istoria grijii bisericii pentru bolnavi. Câteva scurte precizări. În: *Telegraful Român*. 1992, nr. 23-24, pp. 2-3.
80. POPA, A. *Renașterea armatei pământene în Moldova 1829-1859*. Cîmpulung Moldovenesc: Biblioteca municipală, 1995, 140 p.
81. POPOVICI, V. Bibliografiile românești ale istoriei medicinei. În: *Clujul Medical*. 2010, Vol 83, nr. 4, pp. 712-715. ISSN 1224-550X.
82. PRUTEANU, P. *Contribuție la istoricul spitalelor din Moldova. Spitalele din Moldova dependente de Epitropia generală a Casei Spitalelor Sf. Spiridon de la primele începuturi până la unirea serviciilor sanitare ale Moldovei și Munteniei*. București: Medicală, 1957, 304 p.
83. PRUTEANU, P. Contribuții la istoricul înființării spitalelor militare din Iași și Galați. Sprijinul rusesc pentru înființarea și înzestrarea lor. În: *Analele româno-sovietice, seria medicină generală*. 1960, nr. 1, pp. 3-18.
84. PRUTEANU, P. *Iacob Cihac*. București: Științifică, 1966, 196 p.
85. RATCU, I.-M.. Contribuția istoricului Teodor Bălan la cercetarea istoriei instituțiilor. În: *Direcția Județeană Bacău a Arhivelor Naționale – semicentenar. Culegere de studii și comunicări susținute la sesiunea științifică organizată de Direcția Județeană Bacău a Arhivelor Naționale, la Slănic Moldova, 24-25 mai 2021*, Vol. II, București: Editura Ministerului de Interne, 2001, pp. 120-127.
86. RĂȘCANU, V., NĂSTASE, G. G., BÂRSAN, Șt., BĂILEANU, Gh. *Istoria spitalului orașenesc clinic de adulți din Iași în cadrul evolutiv al fostelor așezăminte Sf. Spiridon*. Vol. I, București: Medicală, 1956, 500 p.
87. *Regulamentul Organic al Moldovei*. Ediția a II-a revizuită și adăugită de VITCU, Dumitru. Iași: Junimea, 2022, 616 p. ISBN 978-973-37-2560-2.

88. ROȘCA, Gh.I., VLAD, B.L. *Rectorii Academiei de Studii Economice din București*. București: Academia de Studii Economice, 2013, 221 p. ISBN 978-606-3404-50-4.
89. RUS, D. Ritualuri ale breslelor din Europa, regăsite la comunitățile săsești din Transilvania. În: *Marisia*. 2005, nr. 28, p. 317-342. ISSN 1221-0943.
90. SAMARIAN, Gh.P. *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciurma*. București: Institutul de Arte Grafice E. Marvan, 1932, 654 p.
91. SAMARIAN, Gh.P. *Medicina și farmacia în trecutul românesc 1382-1775*. Vol. I, Călărași-Ialomița: Tipografia Modernă, 1938, 445 p.
92. SJAN Iași, *Fond Comitetul Sănătății 1828-1862*.
93. SJAN Iași, *Fond Miliția pământească 1830-1862*.
94. SJAN Iași, *Fond Primăria Iași*, dosar nr. 99/1859.
95. SOMBART, W. *Le bourgeois. Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique*. Paris: Payot, 1926, 486 p.
96. STAN, L. Instituțiile de asistență socială în biserica veche. În: *Ortodoxia*. 1957, nr. 1, pp. 95-118.
97. ȘERBAN, C. Breslele din Moldova și raporturile lor cu puterea centrală în evul mediu. În: *Historia Urbana*. 1998, tom 6, nr. 1-2, pp. 29-35.
98. ȘLAPAC, M., TOFAN, A. Bresle meșteșugărești și topografia urbană a orașului Chișinău. În: *Historia Urbana*. 1998, tom 6, nr. 1-2, pp. 67-73.
99. ȘOTROPA, V. *Proiectele de constituție, programele de reforme și petițiile de drepturi din Țările Române în secolul al XVII-lea și prima jumătate a secolului al XIX-lea*. București: Academia Română, 1976, 308 p.
100. ȘUTA, A.-I., TĂMAȘ, O.-M., CIUPALĂ, A., BĂRBULESCU, C., POPOVICI, V. *Legislația sanitară în România modernă (1874-1910)*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, 746 p. ISBN 978-973-610-969-0.
101. ȚIPLIC, I. M. *Bresle și arme în Transilvania (secolele XIV-XVI)*. București: Militară, 2009, 236 p. ISBN 978-973-32-0814-3.
102. URECHIA, V. A. Societatea sub I. G. Caragea. În: *Analele Academiei Române Memoriile Secțiunii Istorice*. Seria a II-a, 1900, tom XXIII, pp. 191-207.
103. URSACHI, A. *Din periodicele arhivistice românești 1986-2022. Bibliografie tematică* (lucrare în manuscris, în curs de definitivare).
104. URSACHI, A. *Pledoarie pentru o abordare istorică a sistemului public de asigurări de sănătate românesc* (în curs de apariție).
105. VĂCARU, S. Temnița din Iași în timpul ocupației ruse (1828-1834). În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2020, nr. 2, pp. 123-158. ISSN 2668-7887.
106. VĂIDEAN, V. *Asigurările sociale de sănătate în România – realități și perspective*: tz. de doct. în economie. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Economie și Administrare a Afacerilor, 2010.
107. VĂTĂMANU, N. *De la începuturile medicinei românești*. București: Științifică, 1966, 246 p.
108. VORNICESCU, N. Îngrijirea sănătății în vechile noastre mănăstiri. În: *Mitropolia Olteniei*. 1968, nr. 1-2, pp. 49-60.

INVAZIA LĂCUSTELOR ÎN ȚINUTUL FĂLCIU ÎN PERIOADA 1829-1850 (MĂRTURII DOCUMENTARE)⁴

THE LOCUST INVASION IN THE FALCIU LAND IN THE PERIOD 1829-1850 (DOCUMENTARY TESTIMONY)

Ursachi Mariana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0001-6681-6868>

Ursachi Mariana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0001-6681-6868>

CZU: 94(498) "1829/1850"

Adnotare

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, teritoriul Moldovei a fost afectat de o serie de calamități naturale – cutremure, incendii, inundații, secete prelungite, ploi cu grindină, dar și invazii ale unor insecte sau animale, cu un puternic impact asupra evoluției economice, sociale, administrative, culturale și mentale a societății românești. Între acestea se înscriu și invaziile de lăcuste, care, într-o zonă preponderent agrară, au generat pagube imense culturilor cerealiere, fânețelor și unor întinse suprafețe de pădure. Invasia lăcustelor a reprezentat un fenomen de amploare în mai multe zone din Moldova primei jumătăți a secolului al XIX-lea, ținutul Fălciu fiind afectat în două perioade relativ apropiate, între anii 1828-1829 și respectiv, 1846-1850. În această din urmă perioadă, întregul ținut a fost cuprins de lăcuste. Pentru stăpînirea acestora, autoritățile au încercat să adopte o serie de măsuri, a căror eficiență a fost uneori discutabilă, dar, pe măsură ce au început să fie cunoscute modalitățile de acțiune ale acestor insecte și strategiile s-au perfecționat, efectul fiind notabil, soldat cu omorârea sau alungarea lor. Atunci când numărul acestora era covârșitor, iar pagubele pe măsură, locuitorii apelau și la forța divină pentru a contribui la stăpînirea lor. Efectele imediate ale acestor invazii au constat în sărăcirea populației și instaurarea unei perioade îndelungate de foamete, care a culminat cu plecarea în bejenie a unui număr foarte mare de locuitori în vederea căutării de locuri mai bune pentru hrana familiilor lor.

Cuvinte-cheie: calamitate, lăcuste, recolte, ținut, Fălciu.

Annotation

In the first half of the 19th century, the territory of Moldova was affected by a series of natural calamities - earthquakes, fires, floods, prolonged droughts, hailstorms, but also invasions of insects or animals, with a strong impact on the economic, social, administrative, cultural and mental evolution of Romanian society. Among these are locust invasions, which, in a predominantly agricultural area, caused immense damage to cereal crops, hayfields and large areas of forest. The invasion of locusts represented a large-scale phenomenon in several areas of Moldova in the first half of the 19th century, the Fălciu land being affected in two relatively close periods, between the years 1828-1829 and 1846-1850, respectively. During this latter period, the entire land was overrun by locusts. In order to eradicate them, the authorities tried to adopt a series of measures, the effectiveness of which was sometimes questionable, but as the methods of action of these insects began to be known and the strategies were perfected, the effect being notable, soldier with killing or driving them away. When their number was overwhelming, and the damage was commensurate, the inhabitants also appealed to the divine force to help eradicate them. The immediate effects of these invasions consisted in the impoverishment of the population and the establishment of a long period of famine, which culminated in the departure of a very large number of inhabitants in search of better places to feed their families.

⁴ În anul 2023, la Conferința anuală a Muzeului Municipal din Bacău am prezentat un articol referitor la invaziile de lăcuste în ținutul Bacău, care urmează să apară în paginile revistei "Acta Bacoviensia" – Anuarul Arhivelor Naționale Bacău, seria XIX, anul 2024. În materialul de față dorim să continuăm seria acestor calamități și ne vom opri asupra invaziilor de lăcuste în ținutul Fălciu. Vom încerca astfel să conturăm o imagine a acestui fenomen așa cum este el reflectat în documentele de arhivă pe care am reușit să le adunăm până în momentul de față.

Keywords: calamity, locusts, crops, land, Fălciu.

Introducere

Potrivit Dicționarului Explicativ al Limbii Române, **calamitate naturală** înseamnă o *nenorocire mare, un dezastru care lovește un grup de oameni, o țară, un popor; flagel* [7, citat 30.03.2024].

Calamitățile naturale de-a lungul istoriei au fost reprezentate de cutremure, incendii, inundații, secetă, epidemii, invazii ale unor insecte (lăcuste, cărăbuși) sau animale (rozătoare și lupi).

Impactul climei asupra evoluției umanității a început să fie privit cu atenție sporită începând cu secolul al XIX-lea, o dată cu puternicul avânt luat de dezvoltarea științelor naturii și prin aportul adus de Charles Darwin [6, 519 p.] la concepția evoluționistă. Studiarea impactului fenomenelor climatice asupra istoriei comunităților omenești a fost aprofundată ca urmare a cercetărilor efectuate de istoricul francez, Emmanuel Le Roy Ladurie [11, 288 p.], care poate fi considerat drept unul din formatorii școlii moderne de climatologie istorică pe plan mondial [3, p. 11].

În cadrul Școlii de la Annales s-au pus bazele studierii și reconstituirii istoriei climei pe planeta noastră. Dezbaterile acestor probleme a fost făcută de o serie de istorici din Franța, Anglia, Belgia și Olanda. Alături de Le Roy Ladurie, amintim pe Jacques Le Goff [10, 720 p.], Pierre Chaunu [4, 512 p.], Fernand Braudel [1, 344 p., 448 p.], Herbert H. Lamb [9, 436 p.], care au adus noi precizări și luări de poziție asupra impactului mediului înconjurător asupra evoluției societății umane.

Societatea românească nu face excepție și se încadrează perfect în contextul european. Dat fiind caracterul său preponderent agrar, ca de altfel, pretutindeni în Europa, impactul direct al climei asupra mijloacelor de subsistență ale omului, în special asupra procurării hranei, a fost esențial. Perioadele de foamete care au marcat istoria evului mediu și mai apoi perioada modernă au avut de fiecare dată aceeași cauză - recolta slabă datorată unor dereglări climatice: secetă sau inundații, dezlănțuind astfel *ciclul infernal* al subalimentării, apariției epidemiilor și a mortalității de proporție [3, p. 13]. În țara noastră, cercetările cu privire la calamitățile naturale sunt un domeniu pe cât de interesant, pe atât de modest cunoscut. Până la nivelul anului 1800, tematica aceasta a fost dezbătută pe larg de Paul Cernovodeanu și Paul Binder [3, 255 p.], iar pentru secolul al XIX-lea, Ilie Corfuz evidențiază aspecte similare în colecția de documente denumită sugestiv *Însemnări de demult* [5, 340 p.]. Există și o serie de articole care au atins sporadic, dar fără a face referire la documentele de arhivă, prima jumătate a secolului al XIX-lea și problema calamităților naturale care au avut loc în spațiul românesc. Amintim aici pe Teodor Nicoară [13, pp. 247-264]. Elaborarea unor studii cu privire la invaziile lăcustelor sunt și mai puține. Din cercetările întreprinse până în prezent am identificat pe cele ale lui Constantin Tofan [31, pp. 155-170] și Aurel Micluță [12, pp. 427-438].

Acestea sunt motivele care ne-au determinat să considerăm că abordarea și continuarea acestor cercetări este necesară, pe considerentul că și impactul factorilor climatici au avut un aport deosebit de important asupra evoluției societății românești în ansamblul său, datorită efectelor sociale, economice, dar și psihologice pe care le-au creat în rândul populației.

Analiză documentară

În prima jumătate a secolului al XIX-lea continuă șirul fenomenelor meteorologice anormale [3, p. 6] care au avut loc și în secolele anterioare pe teritoriul Moldovei. Acestea s-au manifestat prin variații excesive de temperatură atât pe timp de iarnă, cât și de vară, care au determinat un dezechilibru al regimului hidrologic, manifestat prin secete prelungite sau precipitații abundente. Consecințele imediate erau distrugerea recoltelor, care determinau invazii de lăcuste, cărăbuși sau rozătoare, ce desăvârșeau opera distructivă a naturii [3, p. 6].

Invaziile lăcustelor provocau distrugerea vegetației pe suprafețe considerabile și afectau în mod direct hrana animalelor și a locuitorilor. Acțiunea acestora a fost facilitată de existența unui mediu natural caracterizat prin spații imense necultivate, zone mlăștinoase, inundabile, umede, care au constituit factori favorizanți ai producerii acestor fenomene [31, p. 155].

Percepția individului cu privire la invaziile acestor insecte este uneori, de-a dreptul apocaliptică. Consulul Charles Lagau, în lucrarea sa intitulată "Notiță statistică asupra Moldovei", întocmește un *Rezumat istoric* asupra Moldovei, la 1 mai 1828, în care menționează că:

"[...] Dintre insecte, cele mai de temut sunt lăcustele. Se văd adesea nori deși, ele acoperind câmpurile la o palmă de la pământ și, după ce au făcut să dispară toată recolta unui ținut, poartă desperarea aiurea" [2, p. 334].

În țara noastră, roiurile de lăcuste zburau din părțile sudice și sud-estice ale continentului european, Turcia, Asia și nordul Africii. Pe teritoriul Moldovei, acestea proveneau din Ucraina și Peninsula Balcanică și ajungeau aici prin Dobrogea și sudul Basarabiei [31, p. 155-156].

Invazii de lăcuste au avut loc în prima jumătate a secolului al XIX-lea în toate ținuturile din Moldova. Aceste insecte au apărut mai întâi la ținuturile Iași și Fălciu încă din anii 1828, 1829, în vreme ce la ținuturile Bacău, Roman, Suceava și Neamț, năvălesc abia spre sfârșitul primei jumătăți a secolului al XIX-lea. În articolul de față ne vom opri asupra manifestării acestui fenomen în cuprinsul ținutului Fălciu.

Documentele depistate în diverse fonduri arhivistice conturează o imagine destul de clară asupra unei periodizări a acestui fenomen în ținutul Fălciu, unde avem de-a face cu două valuri de invazii, care s-au manifestat, prima în anii 1828-1829, iar cea de-a doua începând cu anul 1846 și a continuat până în anul 1850⁵.

În luna mai a anului 1829, documentele vorbesc pentru prima dată despre apariția lăcustelor la acest ținut. Nu cunoaștem, deocamdată, de ce documentele se opresc doar la un singur an și nu la o perioadă mai mare de timp, mai ales dacă ținem seama că astfel de fenomene se petreceau de-a lungul a cel puțin doi, dar de cele mai multe ori, trei sau chiar patru ani, anul de mijloc fiind și cel în care fenomenul atingea apogeul. O explicație ar putea fi aceea că doar aceste documente s-au păstrat în arhivele noastre pentru acest ținut. Dar, mai există o probabilitate ca aceste informații să fie risipite și prin alte fonduri pe care noi încă nu am reușit să le cercetăm. Pe măsură ce aceste documente vor fi depistate – bineînțeles, așa cum am mai precizat, dacă ele mai există – studiul nostru va putea fi completat cu noile informații.

⁵Și după această perioadă au mai existat astfel de fenomene în acest ținut, cum a fost spre exemplu cel dintre anii 1854 – 1857, dar cercetarea noastră se oprește la mijlocul secolului al XIX-lea, așadar vom lăsa prezentarea acestei din urmă perioade pentru o altă etapă a cercetării noastre.

Cert este însă faptul că, în anul 1828 au existat lăcuste la acest ținut. Într-un raport emis la 8 mai 1829, Isprăvnicia ținutului Fălciu solicită dregătorilor de ținut să fie înștiințată în ce moșii au fost îngropate ouăle de lăcuste în toamna trecută și în ce măsură ele constituiau un real pericol pentru semănăturile populației. Informațiile descoperite nu s-au dovedit a fi deloc încurajatoare. Astfel, la moșia Lățăști *s-au socotit locu 50 fălci*, la moșia Sărățani 30 de fălci, la Ordeștii – 5 fălci, pe moșia Popeni, 2 fălci, la moșiile Gățești, Vorniceasa și Giurcani, câte 2 fălci de loc cu sămânță de lăcuste [18, f. 34].

La aceeași dată, Divanul Împlinitor al Cnejei Moldovei informează Isprăvnicia că la moșia Epurenii, dar *și în alte locuri la acel ținut au eșit lăcustele*. Postelnicul Ioan Lupul, care se află în proximitatea acelei moșii este desemnat de Isprăvnicie să se deplaseze *cu grăbire* și să rânduiască zapcii, care *să aduni după trebuință număr îndestul di oameni di la satile cu apropiere de acest loc și să urmeze cu toată sălința batire lăcustilor spre stârpire di tot*. Aceasta mai ales pentru că lăcustele încă nu au apucat să se răspândească și la alte locuri și se pot omorî mai ușor [15, f. 2].

La 13 mai același an, comisul Gheorghe Codrescu este trimis de Divan la ocolul Roșiești din acest ținut cu misiunea de a anunța dregătorii ținutali să ia toate măsurile *spre a să bati și a să stârpi pe toati lăcustile ce să vor fi aflând în acel ocol*, care deja *au început a eși* [15, f. 54], iar la 20 mai, el informează că s-a deplasat la ocoalele Podoleni, Mijlocul și Prutul, unde *s-au arătat în câtiva locuri lăcusti* și, împreună cu boierii de acolo s-au rânduie *zapcii și oameni vâtași*, care să pornească la stârpirea lor [15, f. 48].

În urma celor constatate de comisul Codrescu, Divanul transmite Isprăvnicii ținutului Fălciu directive clare de stârpire a lăcustelor:

"[...] fiindcă ele acum până încă sunt oloage și slăbănoage și vreme răcoroasă dimineată să strângu grămezi la un loc, să iasă lăcuiitorii cu țoluri îndestule de care au pe la casăle lor și să meargă pe la locurile unde stau grămezi, să arunce pe fiește care grămadă câte un țol sau două cât va pute cuprinde grămada și apoi să le calci cu picioarele sau să le bată cu lemni până le vor zdrobi, cu care chip doi oameni în răcoarea dimineții ar fi puțință a ucide atâta număr cât 100 oameni nu pot ucide în trei ceasuri după ce pornești căldura" [18, f. 1].

Anul 1829 pare să fi fost apogeul acestor invazii în toată Țara Moldovei, astfel că instituțiile abilitate sunt nevoite să emită o serie de instrucțiuni cu aplicabilitate la toate ținuturile și care să fie și cele mai eficace în *stârpirea acestui rău*. Astfel este alcătuită o *Ecstrucției de chipurile ci ari a să păzi întru batire și omorâre lăcustelor*, în cuprinsul căreia sunt stabilite patru modalități de ucidere a acestor insecte, operație la care trebuiau să participe toți locuitorii de pe moșiile afectate, dar și cei din satele aflate în imediata apropiere, cu toții aflați sub îndrumarea dregătorilor de ținut [18, f. 2-3].

Pentru acest an informațiile se opresc aici. Este posibil ca lăcustele să fi fost stârpite în acest ținut, deși, în ținuturile Iași și Suceava ele apar și în anul următor.

Perioada 1846-1850 este însă amplu reflectată din punct de vedere documentar. La 18 mai 1846, vechilul moșiei Hoceni anunță Isprăvnicia ținutului Fălciu că *s-au ivit de câteva zile niște lăcuste mici, care stricăciuni videm că fac la iarbă*. Acesta încearcă să se documenteze cu ce soi de lăcuste are de-a face, dacă *sunt de aceli răli păgubitoare /ferească Dumnezeu/ sau de altele*, pentru a înștiința Isprăvnicia, în vederea stabilirii măsurilor ce trebuiau aplicate pentru omorârea lor [21, f. 37]. La 26 mai, privighetorul de Mijloc raportează Isprăvnicii că pe moșia Gățești *a izvorât o covârșitoare mulțime di lăcuste*. Beneficiind și de sprijinul locuitorilor din

satele învecinate, acestea au fost omorâte, dar face cunoscut că lăcuste se mai află încă pe un deal întreg, pe o suprafață de 20 de fălci de loc și, *după căutare făcută în pământ însă nu s-au arătat toate a izvorî*. Fiindcă lăcustele se află în câmp, privighetorul cere Isprăvniceii să rânduiască cinovnici liberi de alte îndatoriri, care să-i urmeze instrucțiunile și să ajute la înlăturarea acestui *obiect gingaș* [21, f. 13 r-v]. O lună mai târziu, la moșia Epureni *cu neconținere ar năvăli lăcustile*, astfel că Departamentul Trebilor din Lăuntru cere Isprăvniceii să suplimenteze numărul de oameni care să ajute la *grabnica stârpire a lor* [21, f. 41]. Nici satele din Ocolul de Jos nu au fost ocolite⁶.

Invaziile acestor insecte continuă și pe parcursul anului 1847. La 30 aprilie se comunică Isprăvniceii că lăcuste *di aceli răle stricătoare* au apărut pe moșia Cioricești, trimițându-se și *probă de calitaoa în care să găsească*. Vornicii și pasnicii de pe acele moșii au și fost atenționați să fie pregătiți pentru a interveni, dar numai după ce *vor eși toate din pământ și să mai svoriască în creștiri*, pentru că doar ajunse în acest stadiu vor putea fi omorâte mai ușor. Raportul este completat și cu celelalte sate care au fost cuprinse de lăcuste⁷. La 2 mai, Isprăvnicia este înștiințată că lăcustele au apucat să iasă pe la toate locurile pe unde fuseseră îngropate în pământ în toamna trecută [26, f. 21]. Deja fenomenul era generalizat. În satul Bazga, de la ocolul Podoleni, *lăcuste atât au năvălit de multe în codru încât nu să poate socoti mulțime lor*, scrie în raportul trimis Isprăvniceii la 21 iunie privighetorul acestui ocol. El solicită și sprijinul locuitorilor din satele învecinate, Cozia și Covasna pentru a le omori înainte de a le scăpa în lanurile sătenilor, care *până acum au rămas nemâncate de lăcuste* [27, f. 5]. O zi mai târziu, lăcustele venite de peste Prut ajunseseră la hotarul ținutului Iași. Situația se datorează faptului că de la Isprăvnicia Fălciu *puțină îngrijire și sălință să vedi spre a lor stârpire*. Pentru a evita pe cât posibil o năvălire a acestora în recoltele sătenilor, *care după îndreptarea timpului sunt îndestul de bune*, Departamentul Trebilor din Lăuntru desemnează pe slugerul Petcovici, revizor la numita structură administrativă, să scoată locuitorii din cele două ținuturi – Fălciu și Iași, pentru omorârea lor [19, f. 229]. La 29 iunie, pe moșia Oltenești de la ocolul Crasna *au căzut un duim de lăcuste atâta de mult încât pot zăce că covârșescu și frunzele copacilor*. Privighetorul acestui ocol reușește cu greu să le omoare, împreună cu un număr destul de mare de locuitori, abia către seară [27, f. 50].

⁶Din raportul trimis de privighetorul ocolului Crasna Isprăvniceii ținutului Fălciu, la 2 august 1846 se face știut că, la satele Roșienii, Buciumii, Tâlhărești, Albeștii și altele *au sosit 12 obuzuri lăcuste rânduri rânduri*, iar *cu vrere Sfântului Dumnezeu le-au și izgonit*. Pagubele însă au fost însemnate: 7 fălci și 50 de prăjini au fost mâncate de aceste insecte. El cere ajutorul și satelor din ocolul de Mijloc - Vutcanii, Tupilații, Pogăcenii, Băsăștii, Văltoteștii și Vălenii, aflate în imediata apropiere a ocolului de Jos, deoarece, lăcustele care vin din Basarabia se îndreaptă direct spre acest ocol, unde, *ostenite fiind și poposăsc*. Iar de la ocolul de Mijloc pornesc spre moșiile ocolului de Jos, unde locuitorii, *cu mic cu mare sunt în picioare însă nu pot dovedi pentru că lăcustele se învârt mult împrejur până când le pot urni cu izgonire*. De aici, următoarea țință sunt ținuturile Vaslui și Tutova [21, f. 83].

⁷"[...]Pi moșia ... (document rupt) în săcării lăcuiților și posăsorilor

Pi moșia Vătrășoia tot prin săcări

Pi moșia Crăstăneștii în săcara boerească și în imaș

Pi moșia Mușata în emaș

Pi moșia Stuhulețul Răzăș în săcare

Pi moșia Berežanii în săcării lăcuiților

Pi moșia Vicovenii asămine" [26, f. 47-48].

Pagubele au fost atât de mari, încât proprietarii unor moșii se văd nevoiți să îndemne locuitorii să se deplaseze spre alte ținuturi pentru a-și procura hrana. Așa procedează proprietarul moșiei Ghermănești care se îngrijește ca aceștia să meargă să-și procure păpușoi fie de la ținutul Romanului, cei care sunt ceva mai înstăriți, fie de la ținutul Vaslui, aceia mai săraci, care nu au posibilități de a se deplasa pe distanțe mai lungi [23, f. 5 r].

Sfârșitul anului presupune reluarea operațiunilor de identificare a locurilor în care lăcustele și-au depus sămânța și scoaterea acestora din pământ. Activități de acest fel s-au desfășurat până în luna noiembrie, când s-a constatat că devin din ce în ce mai ineficiente⁸.

În primăvara anului 1848 lăcustele încep să apară pe la aproape toate satele ocolului, dovadă că extragerea oălelor depuse în pământ în anul ce tocmai s-a încheiat nu a avut succesul scontat. La începutul lunii mai, Departamentul a constatat că sunt moșii pe care se află îngropată sămânță de lăcuste mai multă, iar pe altele mai puțină. Pentru ajutorarea satelor cu lăcuste mai multe, după ce acestea vor începe a mișca, el cere Isprăvniceii să scoată și locuitori din satele învecinate, dar nu mai mulți decât ar fi nevoie, pentru a nu se face *vreo asuprire sau sminteală la lucrarea arăturilor și a sămănăturilor de primăvară sau a prașilii* [24, f. 55]. La 9 mai *s-au ivit o mulțime de lăcuste în locu de zece fălci* pe moșia Raiu, proprietatea medelnicerului Dimitrie Nicolau [24, f. 57]. La fel și la moșia Pogăcenii, proprietatea banului Gheorghe Gociu, unde *din nenorocire s-au ivit o tabără de lăcuste eșite din pământ* [24, f. 65]. Începând cu luna iulie a anului 1848, lăcustele năvălesc în număr tot mai mare, producând pagube *în pâinile* locuitorilor. La 12 iulie, în păpușoi de pe moșia Albești, dar și la satul Ivănțăști, ocolul Crasna [24, f. 116], la 14 iulie în mai multe sate din ocolul de Mijloc - Vălenii, Viltoteștii, Tămășani, Jăgălia și Șuletea, unde *au sosit câțiva tabiri de lăcusti vinute din părțile de sus* [24, f. 115], apoi, la 20 iulie, pe moșiile Târzii, Gura Idriciului și Slobozia Buciumii, ocolul Crasna *au început a sosi obuzuri de lăcusti de aceli răli zburătoare făcând și începuri de stricăciuni la popușoi*. Se încearcă, pe de o parte omorârea, dar mai cu seamă izgonirea lor, *fiind în putere și zburătoare*, cu ajutorul tuturor locuitorilor, cu mic, cu mare, atât din aceste sate, cât și din cele învecinate, folosindu-se clopote, dobe și alte instrumente care să le sperie [21, f. 53 r-v].

Un an mai târziu, pe unele moșii ale ținutului Fălciu trece un număr însemnat lăcuste, fără însă a mai pricinui pagube atât de însemnate locuitorilor, ca în anii precedenți. Toate se îndreaptă spre stânga Prutului. La 31 iulie, în Târgul Fălciu, dar și pe moșiile din vecinătate a trecut *un obuz însemnat foarte mare de lăcuste venite de sâmbătă sara din părțile din gios*, fiind alungate cu ajutorul tuturor locuitorilor, cu mic, cu mare [21, f. 21]. În noaptea de 29 spre 30 iunie, lăcustele au intrat în păpușoi de pe moșiile Grozești și Peicani, din ocolul de Mijloc, făcând stricăciuni în 25 de fălci, respectiv 15 fălci [21, f. 23]. Sâmbătă, la 30 iulie, *au picat mulțime de lăcuste din gios* pe moșia Bozia, țarina locuitorilor din Târgul Fălciu [21, f. 31].

Ultimele pusee ale acestor invazii au loc începând cu luna mai până în luna august a anului 1850. Și aceasta pentru că din toamna trecută mai rămăseseră ouă îngropate în pământ. Acțiunea de stârpire a acestor insecte, mai ales că ele sunt acum foarte mici, este îngreunată și de faptul că *pământul este uscat și plin de crăpături, de unde cu neconținere izvorăsc, fiind și foarte mici* [22, f. 59].

⁸Căminarul Vasili Tutuvă spune că la moșiile Buzduganii, Cărligații Episcopiei, Căpătăeștii, Cărligații Răzăși, Ivăneștii și Goricești de la ocol Prutului, cu doar 140 de oameni pe zi abia dacă s-au putut curăți 20 de fălci de loc, deoarece pământul fiind umed, oălele lăcustelor se amestecă cu lutul, aducând locuitorilor *sămănătoare greutate și necazu* [28, f. 245].

La 13 și 14 mai, *sâmbătă și duminică*, o dată cu încălzirea timpului, apar lăcuste la satele Raiu și Bozia din ocolul Prutului. Ici colo se ivește câte o lăcustă din pământ [22, f. 29]. La sfârșitul lunii ele cuprinseseră o mare parte a satelor din ocolul de Mijloc. În satul Șulete au mâncat 3 fălci de orz, 4 de secară, una de grâu și una de păpușoi . Se cere ajutor de la satele învecinate, dar și acestea au *lăcuste îndistuli di multe cari cu niconținire urmează izvorâre lor din pământ*. Este vorba despre satele Bărboși, Școpeni, Odaea Sârbii și Grozești. Ca o ultimă soluție, privighetorul de Mijloc solicită Isprăvniceii să trimită spre stârpirea lăcustelor salahori din sate care nu se confruntă cu astfel de invazii, chiar dacă sunt la o depărtare mai mare de cele calamitate [22, f. 44 r-v].

Pentru omorârea lăcustelor din satele Băsăști, Urdești, Miclești, Șulete, Popeni, Grozăști, Țăfu și Tămășăni, la 16 iunie, au fost scoși 117 slahori din Crasna, dar și un număr de 227 locuitori din satele învecinate, care nu au lăcuste. Dintre aceștia din urmă, au fost folosiți la bătaia lăcustelor în mare parte băieți și fete de 10, respectiv 12 ani, și nu oamenii mari [22, f. 143]. De la 30 mai și până la 4 iunie, de pe moșia Raiu, dar și din satele învecinate - Mușata, Stuhulețul, Răicenii Crăstunii și Spârcocenii, din ocolul Prutului au fost omorâte *30 chile și mai bine* de lăcuste. Ele au fost zdrobite și îngropate adânc prin șanțuri și gropi. Cu alte cuvinte, în aceste sate, pericolul ca recoltele locuitorilor să fie distruse de lăcuste fusese înlăturat. Problema rămânea însă la satele învecinate, ca de exemplu Lungeni și Râncești, aflate în apropierea ținutului Tutova și pe care erau *îndestule lăcuste*. Pe moșiile Bogdănești, Bogdana și Bozia, dar și la Fălciu, Vicoleni și Berezăni, se observă că *din zi în zi sporești împuținari lor și să credi că să vor stârpi în curându vreme* [22, f. 67-68]. La 1 august 1850 mai erau lăcuste doar la ocolul de Mijloc. Pentru stârpirea lor s-au găsit salahori doar la moșia Peicani. Ei erau întrebuințați însă la alte activități, preponderent agricole. Așa s-a întâmplat în satele Gușățai, Hurdugii Boirești și Șășcanii Boirești, unde clucerul Mihăiță Ștefănescu îi scosese la prășit și nu la bătaia lăcustelor [25, f. 31]. După cum putem observa, în vara anului 1850, invaziile de lăcuste erau deja în faza de regresie.

Pe tot parcursul acestei perioade, având de-a face cu un fenomen generalizat în întregul ținut, autoritățile s-au văzut nevoite să adopte o serie de **măsuri** pentru stârpirea lăcustelor. Unele dintre acestea și-au dovedit eficiența, altele însă nu au fost la înălțimea așteptărilor. Cu toate acestea, nimeni nu putea asista pasiv la dezastrul procat de aceste insecte. Dat fiind numărul mare de sate devastate, Isprăvnicia stabilește, într-un raport din 2 iunie 1846, că doar acele locuri cuprinse de sămânța lăcustelor să fie arate cu plugurile cu boi, cele curate urmând *să se lase în nesupărari*, dar privighetorul ocolului de Mijloc precizează că numărul de fălci ce trebuie arat este destul de mare, iar spor nu se arată deoarece plugurile sunt puține, iar boii *sunt slabi și căzuți lipsiți și de nutrețu* [21, f. 35].

Mulțimea lăcustelor era tot mai mare, iar populația de multe ori copleșită. Cu toate acestea, autoritățile sunt în alertă și transmit o serie de dispoziții către Isprăvnicie pentru a fi *cu privigheri*. Pagube însemnate acestea fac mai ales în lanurile de păpușoi. Începând cu 15 august, instrucțiunile stabilesc ca lăcustele să înceapă *a se călca și îngropa*; pentru aceasta era deosebit de important să se cunoască cu exactitate locurile unde erau îngropate, iar până la depistarea lor, Isprăvnicia trebuia să ia măsuri de pază și să adune locuitorii *și prin zgomot să li alunge* [21, f. 86]. La 15 septembrie, Vasile Arhire privighet anunță Isprăvnicia că a scos la stârpirea lăcustelor locuitorii din mai multe sate ale ocolului Prut:

"[...]rânduindu-mă asupra stărpirii lăcustelor pe 4 sate însemnate în gios și anume Răiceni, Spărcoceni, Crăstănești, Mușata și Stuhuleț următor am rădicat 88 oameni din aceste sate și în urmă 33 mergând în luncă unde să găsească lăcuste și câte s-au putut s-au prins și s-au îngropat în 2 gropi 2 chili 10 dimr[lui] arzându-să cu foc și s-au astupat cu pământ deasupra. De acolo am rădicat oamenii la moșia Crăstănești la Gura Râsului și s-au făcut 4 gropi prinzându-să lăcuste de acele zburătoare precum și în luncă, 10 chili, de acolo am rădicat oamenii și i-am dus pe moșia Mușata pe Chiscul Toseresei și s-au făcut 4 gropi prinzându-se iarăși asemenea lăcuste 15 chili 3 dimr[lui]" [21, f. 156 r-v].

La sfârșitul anului 1846, suprafața estimată pe care au fost îngropate ouă de lăcuste era de 1457 fălci. Pentru scoaterea acestora din pământ, Isprăvnicia cere sprijinul Departamentului Trebilor din Lăuntru în vederea folosirii plugurilor. Solicitarea vine ca urmare a faptului că *în scoaterea sămânții lăcustilor cu sapili puțină ispravă s-au putut faci*, în decurs de șase zile reușindu-se a fi curățate doar 30 de fălci, de pe care s-au scos *620 dimirlui sămânță*. Efortul locuitorilor este dublat și de *mulțimea cioroilor și a stâncilor adunate pe locurile unde să găsească lăcustile îngropate* [29, f. 5]. Departamentul este de acord ca proprietarii de moșii să scoată plugurile pentru a se ara acele locuri în cuprinsul cărora au fost îngropate ouă de lăcuste. Dar nu toți proprietarii de moșii beneficiau de astfel de atelaje. Așa a fost, spre exemplu, cazul *tiutiarniului sovetnic* Antonie Catancazi, stăpânul moșiei Bozia, care are 200 de fălci de loc *cuprins cu o asemenea sămânți*, dar care nu deține nici măcar o pereche de boi [29, f. 9].

Pentru anul 1846, strădaniile locuitorilor și ale autorităților pentru omorârea acestor insecte se pare că nu au adus rezultatele dorite.

În anul următor, s-au încercat numeroase modalități de omorâre a lăcustelor: *cu bătae și stârpire, cu arduri cu focu cu pai și fân*, momentul cel mai prielnic dovedindu-se a fi dimineața devreme, atunci când ele *șăd grămezi* [26, f. 74]. Ispravnicul de la ținutul Tutova are și el o soluție și anume ca locuitorii trimiși la o așa lucrare:

"[...]să aibă țoluri după potrivirea numărului lor pe care de câte un capăt să le așeze pe pământ la locurile pe unde lăcustile stau în tabire și de câte un capăt să să țâe cu mâinile oamenilor iar de cătră alții cu măhuri să bată taberile să mâe sau să le alunge pe țoluri și strângându-le grămezi în asemenea țoluri să le arunce în groapi de nainti făcute și să le ardă cu pai" [26, f. 86].

S-au pus în practică și unele metode inovative. Spre exemplu, tot în anul 1847, când pe întregul ocol Podoleni au ieșit lăcustele, dregătorul însărcinat cu stârpirea lor scoate locuitorii din satele învecinate *cu uneltile trebuitoare, pe lângă care din nou s-au mai adaos un chip mai lesnicios spre a lor stârpire și câte două grăpi de nuele la tot satul, ca diminățile și sările când eli șăd grămăzi pe la locuri țăline și arături să să poată omorâ mai cu lesnire și sporire prin asemenea unelte* [26, f. 216].

De asemenea, au fost testate și soluții preventive, menite să apere semănăturile locuitorilor din ținut de invaziile iminente de lăcuste. Șătrarul Costan Langă, în raportul său înaintat Isprăvniceii la 30 iulie arată că *s-au pus gunoiu pi mărginile lanilor de mălaiu și la locuri pi unde năvăli obuzurile lăcustelor zburătoare aprinzându-să s-au făcut fămigaiu* [14, f. 1 r-v]. Arderea gunoiului împrăștiat pe marginea ogoarelor imediat ce lăcustele își făceau apariția s-a dovedit a fi o metodă destul de eficientă. Într-un raport din 13 decembrie 1847, Departamentul face cunoscut Isprăvniceii că acum este momentul cel mai potrivit pentru a scoate oamenii la căratul gunoaielor și de a le depozita împrejurul locurilor unde sunt îngropate

ouă de lăcuste, indiferent dacă acestea au fost arate sau nu. Puteau fi aduse orice fel de gunoaie, cât să încapă în 20 de care și trebuiau să fie așezate grămezi pe marginile locurilor în care se îngropaseră ouă de lăcuste, pentru a putea fi mai ușor de împrăștiat la vremea potrivită și pentru a putea să ardă în întregime. Termenul limită era sfârșitul lunii februarie a anului următor, iar operațiunea trebuia adusă la îndeplinire la toate moșiile, în caz contrar Isprăvnicia urmând să suporte consecințele [28, f. 311]. Acolo unde însă nu era gunoi suficient, trebuia să se suplinească cu stuf, papură, trestie și frunze de pădure [28, f. 330].

Anul 1847 a reprezentat punctul critic al invaziilor de lăcuste în acest ținut. Nu a existat nici un ocol în care lăcustele să nu fi ajuns. Pagubele au fost imense⁹. Pentru eficientizarea operațiunilor de stârpire, la 26 septembrie sunt redactate *Instrucțiuni pentru măsurile regularisite de către Sfatul Administrativ Ecstraordinar supt prezidenția Î. Sale Domnului stăpânitor la 26 sept<tembrie> 1847. Spre stârpirea lăcustelor purtătoare și a săminții oălor depuse de aceste în pământ*¹⁰ (publicate ca Anexă în materialul prezentat la Bacău). Ele sunt distribuite la toate ținuturile din Moldova și urmau să se pună în aplicare în decurs de două săptămâni și nu mai târziu de Sf. Dimitrie, *regularisindu-se vânarea lăcustelor și stârpirea oălor în două perioade, adică pe la locurile unde s-au depus ouă în pământ și să găsească încă lăcuste vii, să se întreprindă mai întâiu vânarea acestora și după desăvârșita lor stârpire să se înceapă și aceea a ouălor* [16, f. 261]. În Anexă se regăsesc normele de aplicare adresate *cătră pacinicii, vornicii și lăcuitorii satului - , ținutului -*. Aceste reguli fac referire la două aspecte - distrugerea lăcustele zburătoare și curățirea pământului în care fuseseră îngropate ouălele lor.

O altă modalitate de a scăpa de ouălele de lăcuste depuse în pământ, care și-a dovedit utilitatea începând cu primăvara anului 1848, a constat în scoaterea mascurilor¹¹ în câmpurile fie săpate din toamnă, fie arate după dezgheț. S-a observat că aceștia *au scos din pământ coșurile cu ouăle de lăcuste și le-au mâncat pe toate încât pe urma lor căutându-să nu s-au mai găsat ouă de acele rămâind curățate și locurile săpate și acele arate*. Astfel, Departamentul cere Isprăvnicii ca, la toate locurile unde sunt îngropate ouă de lăcuste să se scoată mascurii din sat pentru a le mânca [24, f. 34].

Atunci când soluțiile adoptate de clasa politică se dovedeau ineficiente, individul făcea apel la o serie de **practici religioase**. Pentru că, așa după cum s-a putut observa, în mentalul colectiv persista ideea că, atunci când omul este depășit de rezolvarea unor crize, trebuie să intervină forța divină pentru a le rezolva. Așa cum dealtfel s-a întâmplat în întreaga Europă în perioada premodernă, *atunci când se întrevedea o criză agricolă din cauza secetei sau a unei invazii de lăcuste, fermierii apelau la preoți să intervină pe lângă zei* [8, p. 134].

La 8 mai 1847, un anume C. Langhișă, *însărcinat asupra arăturilor și a sămănăturilor la ocol Prut*, informează Isprăvnicia că:

⁹Banul Iordache Mălinescu, proprietarul moșiilor Gușății și Ivăneștii din ocolul de Mijloc, disperat pentru că nu primește ajutor de salahori de pe moșiile învecinate, face următoarea remarcă, sugestivă pentru a ne crea o imagine de ansamblu în ceea ce privește distrugerile făcute de lăcuste în întregul ținut la anul 1847: "[...]Din 200 și mai bine de rălă, pâine albă ce o aveam foarte frumoasă, din care 150 fălci era numai grâu și arnăut n-am rămas cu nemica. Îmi mai rămăsesă nedejdea în popușoi ce-i avem pe moșia Ivăneștii și pe o parte din Urlați; însă de câteva zile tăbărând lăcustele și pe acestea, îmi răpiră și ce mai de pre urmă mângăeri. În curând nu voi mai ave nici o grijă! Nu voi mai ave ce pierdi; prin urmări peste câteva zile afară de Dumnezeu, nu-mi va păsa de nimenea pe fața pământului!" [20, f. 4 r-v].

¹⁰Pentru a fi luate la cunoștință și, totodată, puse în aplicare, Departamentul Trebilor din Lăuntru desemnează la ținutul Fălciu 8 boieri care vor avea în grijă un anumit număr de sate, ajutați de *cei mai vrednici privilegheți i mazili*, care vor umbla *necurmat* prin ținut împreună cu dregătorul. Ei vor primi un număr de 125 de exemplare din aceste Instrucțiuni, pe care trebuiau să le împartă prin sate, luând în schimb dovezile de primire a lor [28, f. 26].

¹¹Mascur – porc mascul (castrat) potrivit Dexonline.

"[...]viind din ocol acasă la 7 miercuri văzând pe unde sunt lăcuste mâncând și stricând de tot rău și fiindcă a doua zi joi este sărbătoare am chiebat pasnicii, vornicii și mazilii rânduți ca să facă cunoscut tuturor norodului mic cu mare să vii la biserică să iasă și preuții cu sfintili icoani atât pentru lăcuste cât și pentru ploii. S-au adunat norodul di la satul Săminești și au și eșit cu icoanile mai mergând și acolo la salahorii ci bat lăcustili cu tăpăligili zdrobindu-li de tot, apoi norodul cât să mișca înainte de 5 sau 6 pași de picior, în urmă să arăta mai multe și mai groasă din protivă izvorăscu din pământ, privind și la sămănături pâne albă, grâu, săcară, orzu pe undi sunt eli și mergu, numai pământul rămâne așa de cumplit mâncat și stricat și de vor mânca tot așa nimică nu rămâne în două sau trii săptămâni. Și nu numai la sămănăturile lăcuiților dar și la pâne posăsorilor. Văzând norodul o așa cumplită mânia milostivului Dumnezeu s-au întristat foarte tare ... (rupt) parte di loc n-au și cumpără de-și hrănesc casăli lor în scumpeti ci să găsaști și la urmă să îngrijăscu și mai tare căci unia dintrânșii ar ave cu ci cumpăra, iar ce mai mare parte din lăcuiți n-au di loc cu ci să-și cumpiri și sunt tari mârniți că la ocol acesta nici n-au de unde cumpăra pentru hrana casălor lor" [16, f. 72].

La 16 mai, protoereul de Neamț, însoțit de un duhovnic, pornesc la rândul lor, cu icoana Sfintei Ana, de la ținutul Fălciu către ținuturile Vaslui și Neamț. Departamentul transmite Isprăvniciei ținutului Fălciu să ia toate măsurile necesare ca aceste înalte fețe bisericești *să poarte sfânta icoană prin tot ținutul cu datornicu respect făcându-să litanii i rugăciune spre stârpire lăcustelor și revărsare de ploae*. De aici, icoana urma să fie dusă în ținutul Iași, pe Prut, iar boierul ce a fost rânduit cu această sarcină trebuia să o însoțească *ca să să poată mai bini întruni norodu și a săvârși cuvenitele rugăciuni* [16, f. 131]. O asemenea procesiune care să cuprindă un spațiu atât de întins dezvăluie amploarea dezastrului provocat de aceste insecte. Se pare că, pentru locuitorii satelor moldovenești, care se confruntau deja cu o foamete cruntă, unica speranță care le mai rămăsese stătea doar în puterea divină!

Anul 1848 începe și el tot sub auspicii de ordin religios. La 22 ianuarie, Departamentul scrie Isprăvniciei că, printre măsurile stabilite pentru stârpirea lăcustelor, milostivirea providenței s-a dovedit a avea cea mai mare însemnătate. În consecință, se stabilește ca, la 1 februarie, când se prăznuiește sfântul mare mucenic Trifon, *izbăvitoriul și stăruitoriul tuturor jăvinilor*, să se facă rugăciuni, litanii și agheasmă pentru a se stropi locurile cuprinse cu ouă de lăcuste, pentru *izbăvirea norodului de suferința ce-l așteaptă* [28, f. 334]. La 4 februarie, Isprăvnicia aduce la cunoștință Departamentului că la toate bisericile din târguri și sate s-au oficiat slujbe religioase, nădăjduindu-se astfel că acest ținut *va fi apărat din milă dumnezeiască despre izbăvire acestui rău dărmători hranei omenești* [28, f. 344]. Slujbele și litiunile trebuiau să continue și pe parcursul celor 40 de zile ale viitorului post, iar în toate duminicile și sărbătorile care vor urma trebuia să se citească moliftele sfântului mucenic Trifon. Isprăvnicia trebuia să ia măsuri pentru a îndemna pe locuitori să meargă la biserică, cu mic cu mare și să asculte *sfintili rugăciuni până la sfârșit fără a să îngădui a-și pierdi zădarnic pi la crâșmi vremi precum obicinuesc*. Se făcea astfel apel la conștiința civică a locuitorilor, ca să *poate nădăjdui lesne milostiviri providenței și a să înlătura răul ce îl amenință*. Mitropolitul și episcopii trebuiau să poruncească tuturor proprietarilor de moșii să aducă la îndeplinire aceste datorii de ordin religios stabilite de autorități [28, f. 346].

Invaziile de lăcuste coroborate cu seceta prelungită, dar și cu alte fenomene hidrologice nefavorabile care s-au manifestat spre sfârșitul acestui secol au avut un impact social și economic nefast asupra întregii populații din Moldova. Astfel că, la sfârșitul anului 1846, mare

parte a locuitorilor din acest ținut se găseau într-o stare de sărăcie cruntă, așa după cum reiese din copia raportului din 4 noiembrie întocmit de Isprăvnicie și adresat Vistieriei Moldovei. Din pricina lipsei *pâinii di toati zilile*, patru familii din satul Bunești, proprietate a Episcopiei Huși, au plecat în pribegie. În aceeași situație se găsesc locuitorii și de la alte sate, *mai cu diosăbire satile de pe Prut*. Cauzele sunt multiple:

"[...]pi lângă săcitile, boală de vite și altele, apoi în anul acesta mai năvălind lăcustile, nu s-au roditu nici un soi de pâne sau product de unde să să poată întâmpina, încât sunt siliți a alerga bărbații într-o parte și fimeile într-alta, iar copii rămâind și perind de foame prin casi" [30, f. 15].

Isprăvnicia se vede astfel nevoită să ia măsuri și cere Vistieriei să facă *grabnică înlesnire și agiutor*, pentru a se stopa migrarea locuitorilor, precizând că aceștia nu pot să plătească nici banii birului. Vistieria, la rândul ei, apreciază că singura în măsură să asculte *sunetul acelu de tânguire cuprinsă cu duioasă lacrimi în glasuri că pier fimeile și copii de foame* nu este alta decât Înalta Ocârmuire [30, f. 15]. Vornicul Roset, cel care semnează acest raport, cere de la stăpânire *cu milostivire măcar de o dată păsuire acestui ținut* de la plata celorlalte dări la care locuitorii erau supuși, făcând referire mai ales la ocoalele Podoleni și Prut, parte din Ocolul Mijlocului și Crasna, cele mai afectate de seceta care nu a mai conținut de șase ani de zile. Și pe lângă toate acestea, *pâinile celelalte și cât s-ar fi rodit le-au rupt gândacii cărbăbuși, erburile pe câmpu și viile s-au uscat*, iar dacă totuși ceva a mai rămas, *s-au topit de arșiță și lipsa ploilor* [30, f. 3].

În primăvara anului 1847, la operațiunea pentru scoaterea ouălelor de lăcuste îngropate în pământ și, mai apoi a omorării insectelor înviate, s-a constatat că numărul locuitorilor din satele ținutului este mult mai scăzut. Foametea din anul trecut i-a determinat pe mulți dintre aceștia să pornească în pribegie, în căutarea altor locuri de hrană¹².

Așa după cum am putut constata, pentru perioada 1846-1850, apogeul invaziilor acestor insecte a fost atins în anii 1846 și 1847, când suprafețe întinse de semănături, fânețe și chiar păduri au fost distruse.

Concluzii preliminare

Dezastrele care au caracterizat prima jumătate a secolului al XIX-lea - invaziile de lăcuste, seceta care dura de mai bine de șase ani, foametea și migrațiile de populație au creat o stare de dezechilibru la nivel economic și social pe întreg teritoriul Moldovei. Eforturile populației și strategiile adoptate de autorități au reușit ca la finalul primei jumătăți a secolului al XIX-lea să elimine o parte dintre ele. Starea de spirit a populației a fost mult zdruncinată, văzându-se nevoită de multe ori să apeleze la o serie de practici religioase pentru a depăși aceste fenomene.

¹²În raportul său din 23 aprilie, privighetorul de Podoleni înștiințează Isprăvnicia, că numărul salahorilor din satele acestui ocol care să poată fi folosiți la scoaterea ouălelor de lăcuste este foarte mic, deoarece, *cele mai multe din sate sunt întocmai pustii de lipsurile de pâine și de nătreț ce pătinesc*, iar locuitorii *s-au împrăștiat în toată lume spre a-și agonisi hrana vieții lor*. Satele Răzăștii, Cot Ghermănești, Ghermănești, Gura Bohotinului și Bohotinul *sunt cu totul peritoare de fome, atât lăcuitorii, cât și vitele lor ce puține le-au rămas*. În satul Gura Bohotin nu a găsit nici un locuitor, fiind *toți duși prin lume*, iar cei din satul Hilița au fost luați de vornicul Neculai Melu și duși la tăierea pogoanelor de vie pe care acesta le are în Iași. [28, f. 145]

Bibliografie

1. BRAUDEL, F. *Structurile cotidianului*. Vol. I-II, București: Meridiane, 1984, 344 p., 448 p.
2. *Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea*. Coord. P. Cernovodeanu, D. Bușă. București: Academia Română, 2005, 648 p. ISBN 973-27-1129-9.
3. CERNOVODEANU, P., BINDER, P. *Cavalerii apocalipsului. Calamitățile naturale din trecutul României (până la 1800)*. București: SILEX-Casă de Editură, Presă și Impresariat S.R.L., 1993, 255 p. ISBN 973-95477-3-7.
4. CHAUNU, P. *La civilisation de l'Europe classique*. Paris: Arthaud, 1966, 512 p. ISBN 9782700304572.
5. CORFUS, Ilie. *Însemnări de demult*. Iași: Junimea, 1975, 340 p.
6. DARWIN, C. *Originea speciilor*. București: Herald, 2019, 519 p. ISBN 978-973-111-612-9.
7. <https://dexonline.ro/definitie/calamitate/definitii> (ultima accesare: 17.45).
8. HARARI, Y.N. *21 de lecții pentru secolul XXI*. Iași: Polirom, 2018, 364 p. ISBN 987-973-46-7570-8.
9. LAMB, H. *Climate, History and the Modern World*. Second Edition. Routledge London and New York, 1995, 436 p. ISBN 0-203-43365-3.
10. LE GOFF, J. *Civilizația Occidentului medieval*. București: Științifică, 1970, 720 p.
11. LE ROY LADURIE, E.. *Histoire du climat depuis l'an mil*. Paris: Flammarion, 1989, 288 p. ISBN 2080811088.
12. MICLUȚĂ, A. Contribuții la o cunoaștere istorică a invaziilor de lăcuste în partea de nord-vest a R.S. România. În: *Marmația*, 1978, nr. 4, pp. 427-438.
13. NICOARĂ, T. Variații climatice și mentalități colective în secolul al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea. În: *Studii și Comunicări*. Satu Mare, 1986-1987, nr. 7-8, pp. 247-264.
14. SJAN Iași: *Colecția Documente*. Pachet 529, doc. 79.
15. SJAN Iași: *Colecția Litere*. dosar L/58, Vol. I.
16. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Bacău*. Tr. 1318, Op. XIV 1491, dosar 24, Vol. I.
17. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Bacău*, Tr. 1318, Op. XIV 1491, dosar 1143.
18. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 627, Op. 689, dosar 342.
19. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 627, Op. 689, dosar 813.
20. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 752.
21. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 805.
22. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 850.
23. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1112.
24. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1143.
25. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1291.
26. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1464.
27. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1468.
28. SJAN Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*. Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1471.
29. SJAN Iași: Fond *Secretariatul de Stat*, dosar 1606.
30. SJAN Iași: Fond *Secretariatul de Stat*, dosar 1607.
31. TOFAN, C. Calamități naturale pe teritoriul Țării Moldovei din secolul al XV-lea până în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Invazii ale lăcustelor. În: *Carpica*. 2000, nr. XXIX, pp. 155-170.

CUPRINS

Școala doctorală „Științe ale Educației”

Neguțu Veronica	Influențe ale activităților ludice și ale terapiilor specifice asupra dezvoltării afectivității elevilor cu tulburări din spectrul autist	6
Nour Apostol Zinica	Artele vizuale resurse didactice pentru o școală a viitorului	10
Olariu Carmen Daniela	Dezvoltarea capacităților creative ale copiilor prin activitatea de povestire și repovestire	17
Olteanu-Sturza Adelina	Explorarea experienței de lectură în rândul preșcolarilor și școlarilor mici prin intermediul interviului de tip focus-grup	23
Onofrei Cornelia	Strategii de activizare a creativității muzicale la elevii de vârstă școlară mică prin valorificarea jocului didactic muzical	32
Pascu Irina	Transferul tehnologiilor inovatoare în învățământul liceal	38
Pavalachi Doina	Dezvoltarea rezilienței la adolescenți prin intermediul consilierii educaționale	46
Păduraru Rodica	Învățarea transdisciplinară: aspecte conceptuale și praxiologice	51
Perju Mihaela-Loredana	Managementul eficient al clasei și personalitatea cadrului didactic	58
Pînzariu Mihaela	Particularități de învățare la elevii de vârstă școlară mică	63
Predescu Ecaterina Ionela	Jocul didactic: repere epistemologice	68
Racheru Daniela Diaconu Petru Valentin	Formarea deprinderilor de comunicare eficientă cu elevii din perspectiva neuroștiinței și a neurodidacticii	72
Rață Ecaterina-Roxana	Identitatea națională: o abordare diacronică a conceptului	80
Rica Cristina-Iuliana	Formarea cadrelor didactice pentru lucrul cu elevii supradotați-experiențe și perspective	88
Rîpeanu Ana-Maria-Delia	Contribuția mijloacelor didactice din natură la dezvoltarea globală a copiilor preșcolari	93
Roșcan Beatris-Geanina	Textul multimodal - mijloc didactic al literaturii în învățământul primar	101
Rosi Cristiana Adriana	Noi politici în domeniul calității educației preuniversitare din România	107
Rotari Vera	Portofoliu selectiv ca metodă de evaluare a competențelor digitale ale elevilor din învățământul profesional tehnic	112

Ruscu Florina	Considerații asupra noțiunii de text ca mijloc de exprimare literară	123
Rusu Andreea-Ionela	Perspective asupra comunicării educaționale în mediul online	129
Sabău Lidia	Educația financiară prin resurse digitale: viziune de ansamblu din perspectivă transgenerațională	135
Semeniuc Natalia	Participarea copiilor în procesele decizionale din școală: esență și valoare	143
Silistraru Nicolae Stafiu Natalia	Aforistica românească în formarea orientărilor valorice la preșcolarii mari	149
Slusar Adriana	Importanța abilităților sociale în comunicarea asistenților medicali - demers investigativ	154
Stanciu Carmen	Extensiunea strategiilor specifice gândirii laterale în formarea elevului - interpret al textului literar	163
Stroescu Daniela-Iulia	Definirea și analiza conceptului de comunicare din perspectiva mai multor științe socioumane	170
Șerban Nicoleta Veronica	Modalități de semantizare a lexicului în asimilarea limbajului literar	179
Taragan Elena	Criza valorilor în Renașterea tardivă. Ecouri din Shakespeare	186
Todirișcă Larisa	Valoarea terapeutică a culorilor din ambient asupra școlarilor de vârstă școlară mică	193
Triboi Vasile Cernitoiu Cosmin	Studiu privind modalitatea de pregătire a antrenorilor manageri în sport	201
Țicău Alexandru-George Ilie Atena-Luminița	Motivația și conflictul, factori determinanți ai schimbării în organizația școlară	212
Vetрилă Sorina	Configurația abilităților necesare învățătorului pentru dezvoltarea gândirii critice ale elevilor din ciclul primar	217
Vieru Nicolai Gagim Ion	Rolul predării folclorului muzical în unitățile de învățământ	223
Добруха Валерія	Сучасні підходи навчання музичного мистецтва різновікового контингенту учнів в умовах неформальної освіти	229
Самойленко Неля	Вплив війни на вищу освіту України	236

Școala doctorală „Psihologie”

Anghel Cristian Ioan	Comportament autostimulativ motor la copilul cu tulburări din spectrul autist	240
Ardelean Mărioara	Probleme de sănătate mintală la adolescenții victime ale fenomenului bullying	246
Balan Rodica	Personalitatea adolescentelor cu comportament alimentar distinct	253
Buture Beatrice Mihaela	Copingul și calitatea vieții adulților care au în grijă copii cu părinți plecați la muncă în străinătate	261
Ceciu Lucia-Ramona	Perspective neuropsihologice asupra emoției și copingului	269
Cristescu Delia-Simona	Împărtășirea experiențelor de abuz și neglijare în mediul școlar: metode de coping folosite de către cadrele didactice	278
Diaconu Maria	Adaptarea preadolescenților la viața socială și școlară în era digitală	286
Dina Ionel Glavan Aurelia	Sight alterations – cause of anxiety	292
Filip Ovidiu Florentin	Eficiența programului de consiliere vocațională- când nu vom mai fi copii- în mediul fizic, cât și online	300
Golovei Lilia	Motivația - resursă personală în orientarea profesională	306
Gorea Victor Toriani Gabriel	Impactul stresului asupra tulburărilor afective (depresie și anxietate) la adultul activ	312
Grachila-Gheras Elena	Reziliența la tineri: caracteristici și factori implicați	317
Jitaru Cristina	Inteligența emoțională la adolescenții 14-18 ani	322
Kos Ibolya	Cunoașterea copilului cu cerințe educaționale speciale	329
Moise Alin Ionuț Cornel	O abordare prin prisma jocului sociodramatic în rândul profesorilor, pentru prevenirea consumului de narcotice în rândul elevilor	334
Nechita Maria	De la stres la vindecare și echilibrare	340
Nemes Alina Diana	Dincolo de atenție: echilibrul emoțional și cognitiv în preadolescență prin neurofeedback	348
Oprișescu Cristiana	Strategii de gestionare a conflictelor la cuplurile maritale în funcție de gen, ani de căsătorie, vârstă și studii	355
Popa Roxana	Reziliența în fața adversității: tehnici și strategii pentru depășirea provocărilor	363
Preda Crenguța Elena	Analiza calităților psihometrice a scalei GRIT: puterea pasiunii și a perseverenței la studenți și elevi. Studiu preliminar	371

Vlaicu Cristina	Analiza dinamicii singurătății în rândul persoanelor de vârstă avansată: o abordare multidisciplinară	382
Voicu Florin Racu Jana	Explorarea impactului psihoterapiei asupra bunăstării și sensului vieții în rândul persoanelor în vârstă	390
Zonenștain Iulian	Explorarea stărilor emoționale negative la adulții tineri, intervențiile terapeutice și eliberarea emoțională conștientă: o perspectivă din psihologia dezvoltării	396
Școala doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”		
Enachi Olesea	Cămașa cu altiță: dezvoltarea aspectelor tehnice	401
Seu Alexandru	Aspecte istoriografice privind patrimoniul cultural din Regiunea de Nord a Republicii Moldova	407
Ursachi Adrian	Preliminarii istoriografice privind cercetarea „Instituției asigurărilor publice de sănătate” din perioada pre și post regulamentară	412
Ursachi Mariana	Invazia lăcustelor în ținutul Fălciu în perioada 1829-1850 (mărturii documentare)	425