

**Journal of Innovation in Psychology, Education
and Didactics**

JIPED

*Bi-annual scientific journal founded and financed by the “Vasile
Alecsandri” University of Bacău, România*

Volume 22, Special Edition

**ALMA MATER PUBLISHING HOUSE
BACĂU**

2018

Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics

JIPED

Volume 22, Special Edition, 2018

EDITOR-IN-CHIEF:

Liliana MĂȚĂ, „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

MANAGING EDITOR:

Venera-Mihaela COJOCARIU – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

LANGUAGE EDITOR:

Ioana BOGHIAN – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

EDITORIAL BOARD:

Abdeljalil AKKARI – University of Geneva, Switzerland;
Gabriel ALBU – Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania;
Nuri BALTA, Almaty Management University, Kazakhstan;
Dario Luis BANEGAS – University of Warwick, UK;
Cristina del Moral BARIGUETE – University of Granada, Spain;
Carmen CREȚU – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;
Constantin CUCOȘ – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;
Otilia DANDARA – Moldova State University of Chișinău, Republic of Moldova;
Pilar Núñez DELGADO – University of Granada, Spain;
Pierangela DIADORI – University for Foreigners of Siena, Italy;
Constanța DUMITRIU – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania;
Roxana Maria GHIAȚĂU – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;
Romiță IUCU – University of Bucharest, Romania;
Mary IOANNIDES-KOUTSELINI – University of Cyprus, Cyprus;
Diana Ilieva IZVORSKA – Technical University of Gabrovo, Bulgaria;
Maia KVRIVISHVILI – Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia;
Batseba MOFOLO-MBOKANE – University of Pretoria, South Africa;
Elena NECHITA – „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania;
Jeanine NGALULA MWAMBAKANA – University of Pretoria, South Africa;
Dennis RELOJO – Psychreg, United Kingdom;
Lenandlar SINGH – University of Guyana, South America;
Liliana STAN – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania;
Raquel Pinilla VASQUEZ – District University of Bogotá, Colombia

TECHNICAL EDITORIAL STAFF:

L. Măță, „Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

Publication History: Formerly known as *Studii și Cercetări Științifice, Seria: Științe socio-umane* (Studies and scientific research, Series: Social and Human Sciences)

EDITORIAL OFFICE:

„Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania, Science Faculty
Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania
Phone: +40.234. 542411, Fax: +40.234.571012
Contact person: Liliana Măță, Email: jiped@ub.ro
Journal home page: <http://pubs.ub.ro/?pg=revues&rev=jiped>
Full text: http://jiped.ub.ro/?page_id=13

PUBLISHER CONTACT INFORMATION:

ALMA MATER PUBLISHING HOUSE
Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania

Copyright 2014 Alma Mater Publishing House

ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127

SCIENTIFIC REVIEWERS

A. Akkari – University of Geneva, Switzerland
G. Albu - Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania
S. Alecu – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania
L. Antonesei – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
J. M. Anaya – University of Granada, Spain
I. Boghian – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
V.-T. Caciuc – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania
G. J. de Casadiego – District University of Bogotá, Colombia
M. Ciorța – “1 Decembrie” University of Alba Iulia, Romania
O. Clipa – “Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania
V.-M. Cojocariu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
C. Crețu – „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
D. Csorba – Universitatea din București, Romania
C. Cucuș – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
E. L. Danciu – University of the West, Timișoara, Romania
P. N. Delgado – University of Granada, Spain
P. Diadori – University for Foreigners of Siena, Italy
O. Dandara – Moldova State University of Chișinău, Republic of Moldova
C. Dumitriu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
Gh. Dumitriu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
L. Ezechil – University of Pitești, Romania
R. M. Ghițău – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
G. Grossec – University of the West, Timișoara, Romania
D. Herlo – “Aurel Vlaicu” University of Arad, Romania
A. A. Ignat – “Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania
M. Ioannides-Koutselini – University of Cyprus, Cyprus
M. Kvrivishvili – Iv. Javakishvili Tbilisi State University, Georgia
E. Loizou – University of Cyprus, Cyprus
C. Lupu – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
L. Măță – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
E. Monami – University for Foreigners of Siena, Italy
C. del Moral Bariguete – University of Granada, Spain
E. Nechita – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
L. Neophytou – University of Cyprus, Cyprus
C. Petrovici – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
V. Popa – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
J. R. Polo – University of Granada, Spain
G. Rață – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
A.-G. Romedeia – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
A. Rurac – “Ion Creangă” University, Chișinău, Republic of Moldova
P. Savin – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
E. Seghedin – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
L. Stan – “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
M. Stanciu – University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine “Ion Ionescu de la Brad”, Iași, Romania
C.-C. Știr – “Dunărea de Jos” University of Galați, Romania
I. C. Timofti – “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania
R. P. Vasquez – District University of Bogotá, Colombia

Copyright statement

Material on these pages is copyright Alma Mater Publishing House. It may be freely downloaded and printed for personal reference, but not otherwise copied, altered in any way or transmitted to others (unless explicitly stated otherwise) without the written permission of Alma Mater Publishing House.

If a manuscript is accepted for publication, the authors must agree to reassign the copyright of that manuscript to the Journal. This allows the Alma Mater Publishing House to perform all standard supplementary functions of publishing inherent to information dissemination, granting to third parties permission for reproducing or reprinting articles, handling requests from abstracting and information centers, and publishing articles online.

Note: It is authors' responsibility to obtain all necessary permissions for the inclusion of copyrighted materials, such as figures and tables from other publications, prior to submitting a manuscript for consideration.

Ethical issues

As a condition of publication, all authors must transfer copyright to the Journal. Manuscripts submitted under multiple authorship are reviewed on the assumption that all listed authors concur in the submission and that the final version has been seen approved by all authors.

All papers proposed to publication are verified with *Plagiarism Detector* software. Allegations of fraud or misconduct will be investigated thoroughly. If, after due process, a paper is found to contain ethical violations, it will be rejected or withdrawn.

Examples of infractions against generally acceptable standards for research and publication of results include, but are not limited to:

- *Fabrication/ falsification*: making up research findings or manipulating research data with the intention of giving a false impression.
- *Plagiarism*: representing the thoughts, words, ideas, discoveries or data of another as one's own original work. Plagiarism includes copying the work of part of the work of another, either published or unpublished, without giving a proper reference or citation.
- *Redundant/ Duplicate publication*: the resubmission of substantial parts of the author's own published work, presented as if it were a completely new work.
- *Authorship without the author's knowledge*: a person is mentioned as an author in an article on which he/ she has not cooperated.
- *Unacknowledged authorship*: an author is not acknowledged or incorrectly acknowledged for his/ her contribution to an article.
- *Undeclared conflict of interest*:
 - *Authors*: when authors fail to declare all conflicts of interest relevant to their publication (i.e. relationships, both financial and personal, that might affect the conduct or interpretation of their work and about which editors or readers might wish to be made aware).
 - *Reviewers*: when reviewers fail to declare all conflicts of interest relevant to the submission being considered (i.e. relationships, both financial and personal, that might prevent an unbiased and objective evaluation of the work).

CONTENTS

1. HEURISTIC TEACHING – MATHEMATICS LEARNING STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION (Adrian Mihai COSMA)	13
2. SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS-USERS OF SMART TOOLS (Gabriel TUDOR)	21
3. THE ERGONOMIC DIMENSION OF THE SCHOOL CLASS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION (Ana SOCEA)	39
4. ADOLESCENCE AND THE PERSONALITY CRISIS (Cătălin MAZILU)	45
5. PARTICULARITIES OF LANGUAGE DEVELOPMENT AT PRE-SCHOOL AGE (Daniela STOLERU)	49
6. THEORETICAL CONSIDERATIONS AND PRACTICAL ASPECTS OF FEEDBACK IN THE EDUCATIONAL PROCESS (Sanda CHECICHEIȘ)	53
7. THE USEFULNESS OF ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODS FOR ANALYZING HISTORICAL TEXTS (George Claudiu BREȚCAN)	57
8. ACHIEVING THE EDUCATIONAL PARTNERSHIP BETWEEN THE SCHOOL ORGANIZATION AND THE COMMUNITY (Marieta HÂRȚESCU)	65
9. FORMATIVE VALENCES OF ARRANGING THE EDUCATIONAL SPACE IN THE KINDERGARTEN (Anca Ioana ABU-AKIL)	71

10. DEVELOPING PUPILS' COMMUNICATION SKILLS IN INCLUSIVE EDUCATION (Irina ALBU)	75
11. THE INFLUENCE OF THE SOCIO-PROFESSIONAL CATEGORY ON THE MANIFESTATION OF AGGRESSION (Oana-Ionela CERNAT, Ioana MUNTEANU)	83
12. HISTORY - BETWEEN SCIENTIFIC DISCOURSE AND DIDACTIC SCENARIO (Nicoleta ZĂRNESCU)	87
13. ASSIMILATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN KINDERGARTEN (Daniela DOROBĂȚI)	93
14. INCREASING RESILIENCE IN SCHOOL (Oana-Paula ZAHARIA)	103
15. STIMULATING INDIVIDUAL AND GROUP CREATIVITY THROUGH NON-FORMAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION (Lenuța PĂDURARU)	115
16. THE IMPACT OF TECHNOLOGY EVOLUTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (Elena FRUNZĂ)	121
17. DEVELOPMENT OF PSYCHIC PROCESSES AT PRE-SCHOOLERS WITH MENTAL DISABILITIES (Irina COBZARU)	129
18. THE ROLE OF THE PROJECT AND THE PORTFOLIO IN THE EVALUATION OF PRE-SCHOOL RESULTS (Maria GAVRIL)	137
19. SNOEZELEN THERAPY IN DEVELOPING OLFACTORY AND TASTE SENSITIVITY AT THE MENTALLY DEFICIENT (Iuliana STAMATE)	145

20. COMBINING MATHEMATICAL DIDACTIC GAMES WITH THE LEARNING ACTIVITY IN KINDERGARTEN (Delia MERTICARIU)	151
21. NEW TRENDS IN SCHOOL LEARNING (Iuliana-Rodica IACOBANU)	155
22. METHODS FOR STIMULATING CREATIVE IMAGINATION (Elena BURLACU, Raluca BURLACU)	159
23. PROJECT - ALTERNATIVE ASSESSMENT METHOD (Oana BÎRZU)	163
24. ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL INSPECTION (Mariana ȘTEFAN)	167
25. INTERDISCIPLINARY CORRELATIONS AT THE LEVEL OF MATHEMATICAL CONTENT ACTIVITIES (Mihaela-Gabriela OSTACHE)	175
26. PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS OF CHILD-CENTERED LEARNING (Maricica SPULBER)	181
27. CREATIVE CONDUCT OF THE TEACHER FOR PRE-SCHOOL EDUCATION (Elena DIACONU, Daniela Melania PATRICHI)	185
28. THE FACTORS OF SCHOOL MATURITY (Mihaela BOȘCOR, Ștefan VITALYOS)	189
29. CURRENT MODELS OF APPROACHING PERSONALITY (Lidia CADAR)	193
30. COMPUTER AND INTERNET - INTERACTIVE LEARNING TOOLS (Nicușor BONDAR)	197

31. STIMULATING COMMUNICATION TO ADAPT CHILDREN IN KINDERGARTEN TO SCHOOL WORK (Viorica CREȚU)	203
32. MEMORY OPTIMIZATION STRATEGIES (Gabriela DIACONU, Cătălin DIACONU)	209
33. INTERCULTURAL EDUCATION THROUGH THE ERASMUS + “OPEN EUROPE, OPEN HEARTS” (Nineta BĂRBĂTESCU)	213
34. CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS (Lăcrămioara Elena OLARU)	217
35. THE IMPACT OF SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY ON THE FAMILY (Nicoleta-Mădălina HÎRLEA)	221
36. ANXIETY, DEPRESSION AND FURIA AT ADOLESCENTS (Alexandrina SCORȚANU)	225
37. THE POSITIVE EFFECTS OF COLLABORATION BETWEEN SCHOOL AND COMMUNITY (Anca GAȘPAR)	229
38. ADULT EDUCATION - DEFINITION AND CHARACTERISTICS (Iulian-Ciprian BERTEA)	233

Introducere

Ediția specială a volumului 22 al revistei Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics cuprinde lucrări selecționate din cadrul celei de a doua ediții a Conferinței „International Conference on Innovation in Psychology, Education and Didactics” (ICIPED), care s-a desfășurat în perioada 20-22 septembrie 2018, la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău. Temele lucrărilor acoperă cele trei domenii de referință ale jurnalului: psihologia educației, științele educației și didactica specialității, precum și aspecte educaționale actuale specifice tuturor nivelurilor de învățământ, de la grădiniță până la mediul universitar.

În cadrul volumului sunt abordate teme actuale de *psihologia educației*, după cum urmează: Adaptarea socială la adolescenții utilizatori de instrumente smart (Gabriel TUDOR); Dimensiunea ergonomică a clasei școlare în contextul educației incluzive (Ana SOCEA); Adolescența și criza de personalitate (Cătălin MAZILU); Particularități ale dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară (Daniela STOLERU); Dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor din învățământul incluziv (Irina ALBU); Influența categoriei socio-profesionale asupra manifestării agresivității (Oana-Ionela CERNAT, Ioana MUNTEANU); Stimularea creativității individuale și de grup prin intermediul educației nonformale în învățământul preșcolar (Lenuța PĂDURARU); Dezvoltarea proceselor psihice la preșcolarii cu dizabilități mintale (Irina COBZARU); Terapia Snoezelen în dezvoltarea sensibilității olfactive și a gustului la deficienții mental (Iuliana STAMATE); Noile tendințe ale învățării școlare (Iuliana-Rodica IACOBEANU); Modalități de stimulare a imaginației creatoare (Elena BURLACU, Raluca BURLACU); Principiile și caracteristicile învățării centrate pe copil (Maricica SPULBER); Conduita creativă a profesorului pentru învățământul preșcolar (Elena DIACONU, Daniela Melania PATRICHI); Factorii maturității școlare (Mihaela BOȘCOR, Ștefan VITALYOS); Modele actuale de abordare a personalității (Lidia CADAR); Stimularea

comunicării în vederea adaptării copiilor din grădiniță la activitatea școlară (Viorica CREȚU); Modalități de exersare a memoriei (Gabriela DIACONU, Cătălin DIACONU); Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari (Lăcrămioara Elena OLARU); Impactul dizabilității intelectuale severe asupra familiei (Nicoleta-Mădălina HÎRLEA); Anxietatea, depresia și furia la adolescenți (Alexandrina SCORȚANU).

Unele titluri reflectă aspecte caracteristice ale domeniului *științelor educației*, cum ar fi: Considerații teoretice și aspecte practice ale feedbackului în procesul educațional (Sanda CHECICHEIȘ); Realizarea parteneriatului educațional dintre organizația școlară și comunitate (Marieta HÂRȚESCU); Valențe formative ale amenajării spațiului educațional în grădiniță (Anca Ioana ABU-AKIL); Creșterea rezilienței în școală (Oana-Paula ZAHARIA); Impactul evoluției tehnologiei în mediul educațional (Elena FRUNZĂ); Rolul proiectului și al portofoliului în evaluarea rezultatelor preșcolarului (Maria GAVRIL); Proiectul - metodă alternativă de evaluare (Oana BÎRZU); Evaluarea calității educației din perspectiva inspecției școlare (Mariana ȘTEFAN); Calculatorul și internetul- instrumente de învățare interactivă (Nicușor BONDAR); Educație interculturală prin proiectul Erasmus + “Open Europe, Open Hearts” (Nineta BĂRBĂTESCU); Efectele pozitive ale colaborării dintre școală și comunitate (Anca GAȘPAR); Educația adulților - definiție și caracteristici (Iulian-Ciprian BERTEA).

Totodată, o parte din articole sunt centrate pe teme curente din domeniul *didacticii specialității*: Strategii euristice de învățare – învățarea matematicii în învățământul secundar secundar (Adrian Mihai COSMA); Utilitatea metodelor active de predare-învățare pentru analiza textelor istorice (George Claudiu BREȚCAN); Istoria – între discurs științific și scenariu didactic (Nicoleta ZĂRNESCU); Însușirea reprezentărilor matematice în grădiniță (Daniela DOROBĂȚI); Îmbinarea jocului didactic matematic cu activitatea de învățare în grădiniță (Delia MERTICARIU); Corelații interdisciplinare la nivelul activităților cu conținut matematic (Mihaela-Gabriela OSTACHE).

Mulțumim tuturor autorilor pentru contribuția adusă la apariția Ediției Speciale a volumului 22 al revistei Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics! Apreciam interesul masteranzilor, doctoranzilor și colegilor noștri din învățământul preuniversitar și universitar pentru participarea la conferință și pentru publicarea studiilor lor în volumul nostru.

Conf. univ. dr. Liliana Măță

HEURISTIC TEACHING – MATHEMATICS LEARNING STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION

Strategii euristice de învățare – învățarea matematicii în învățământul secundar secundar

Adrian Mihai COSMA ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The purpose of this article is to classify and present Mathematics teaching and learning strategies, which can be designed using the model of learning conditions and target-oriented approach specifying three characteristics: performance, internal conditions and external conditions. Applying the heuristic teaching-learning strategies to the discipline of Mathematics contributes to the formation and development of logical thinking.

Key words: Mathematics, secondary education, strategies

1. Introducere

Învățământul tradițional, centrat pe cadrul didactic și pe materia de învățat, este înlocuit cu învățământul modern, centrat pe elev. Pentru îndeplinirea acestui deziderat este necesar ca profesorul să apeleze la strategiile euristice de predare - învățare. Ultimele decenii aduc cu sine preocupări și studii intense în domeniul pedagogiei, care îl plasează pe elev în mijlocul procesului de predare-învățare-evaluare. Se constată trecerea de la „transmiterea cunoștințelor” la un proces complex de formare a personalității. A orienta activitatea elevilor spre descoperirea prin forțe proprii a adevărilor științifice, presupune recurgerea la strategii didactice de tip euristic. Moraru (1995, p. 280) susține că, în pofida multitudinii metodelor euristice, „se constată un decalaj substanțial între cercetare și aplicare”.

* Corresponding author. PhD Student
E-mail address: adriancosma2002@yahoo.com

Strategia procesului de învățământ vizează operația de proiectare - învățare prin parcurgerea căreia elevul asimilează conținut ideatic sistematizat în obiectele de studiu, își formează sistemul de abilități prevăzut de programele școlare (Radu și Ionescu, 1995). O strategie didactică indică „ce face profesorul” și „ce face elevul”, ea pune în evidență, pe de o parte, capacitatea profesorului de a alege și combina într-o anumită ordine metode, procedee, și mijloace de instruire, forme de organizare a elevilor, de a selecta și structura conținut științific în funcție de obiectivele propuse, de a opta pentru o anumită experiență de învățare ce urmează a fi trăită de elevi – ceea ce conturează *strategia de predare*, iar pe de altă parte, prevede procedeele și tehnicile de învățare (*strategii de învățare*).

În funcție de caracterul determinant al învățării Cerghit (1983) deosebește două clase de strategii:

a) *strategii prescrise* – bazate pe norme, pe dirijarea strictă a învățării, ele sunt:

-imitative – axate pe imitația modelelor, pe repetiție

-explicativ – reproductiv – de învățare prin receptare;

-algoritmice – prefigurează o dirijare detaliată a procesului de învățare

Utilizarea acestor strategii timp îndelungat la matematică au darul de a îndepărta elevii de la acest obiect ducând și la lenevire a gândirii.

b) *strategii neprescrise*, care pun accent pe stimularea efortului propriu a celui care învață pe încurajarea muncii independente și sunt considerate strategii activ – participative, ele sunt: *euristice*, de angajare în descoperire, au unele trăsături specifice investigației științifice și *creative*, care permit afirmarea originalității, spontaneității, pun accent pe sinteză, creație, evaluare critică.

Nu există strategii strict euristice sau pur algoritmice, ci strategii mixte în care „elementele de dirijare (a învățării) și independență se îmbină în proporții diferite” (Radu și Ionescu, 1995). Cele mai folosite strategii utilizate în predarea-învățării matematicii, la orice nivel, sunt: strategiile algoritmice de învățare; strategiile euristice (învățarea prin descoperire); strategii de consolidare a cunoștințelor; strategii creative (învățarea prin cercetare).

Cîrjan (2002) grupează strategiile de tip euristic în trei categorii:

a. strategii de formare a capacităților de cunoaștere a conceptelor și proprietăților;

b. strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor [proprietăți, definiții] în rezolvarea de probleme;

c. strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive și formare de strategii rezolutive de către elevi.

Aceste strategii pot fi proiectate utilizând modelul condițiilor învățării, propus de Briggs și Gagne în 1977 și al strategiei focalizate pe obiectiv, propus de Jinga și Negreț (1994), precizând trei caracteristici: performanța, condițiile interne și condițiile externe. *Performanța* așteptată de la elevi anticipează un comportament observabil și măsurabil și descriu capacități de cunoaștere și înțelegere, aplicare, analiză și sinteză, evaluare, transfer. *Condițiile interne* țin de modalitatea de reactualizare a unor cunoștințe, exercițiul de operaționalizare a regulilor (Cîrjan, 2002), și contiguitatea regulilor aferente noului conținut (Gagne, 1977). *Condițiile externe* sunt realizate prin sarcini didactice care să stimuleze activitatea individuală și independentă, crearea unei dispoziții de învățare conștientă (Ausubel, 1981), selectarea și structurarea materialului de învățat (Cîrjan, 2002), respectând anumite legități psihologice.

În Tabelul 1 sunt prezentate cele trei tipuri de strategii euristice de predare-învățare, care pot fi utilizate în învățământul secundar (gimnaziu și liceu).

Tabelul 1. Tipuri de strategii euristice de predare-învățare

Categoriile de strategii euristice	Exemple
1. Strategii de formare a capacităților de cunoaștere a conceptelor și proprietăților	S1. Strategii de predare-învățare a conceptelor definite
	S2. Strategii de aplicare în probleme a noțiunii de învățare
	S3. Strategii de instruire în cadrul căreia elevul elaborează noi cunoștințe
	S4. Strategii de instruire care determină elevul să-și formeze capacități de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme
	S5. Strategii de instruire în care se utilizează o regulă învățată
2. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme	S6. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a unui model
	S7. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor utilizând arbori rezolutivi.
	S8. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a analizei cazurilor
3. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive și formare de strategii rezolutive la elevi	S9. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând o proprietate importantă.
	S10. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând descompunerea în probleme parțiale
	S11. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând probleme înrudite
	S12. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive prin elaborarea unei reguli
	S13. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive prin formularea unei elaborarea unor probleme

Fiecare categorie de strategii euristice cuprinde subcategoriile caracteristice, care sunt exemplificate în continuare, prin raportare la modelul condițiilor învățării, propus de Briggs și Gagne (1977) și al strategiei focalizate pe obiectiv, propus de Jinga și Negreț (1994).

Utilizarea strategiilor euristice în predarea-învățarea matematicii este justificată de următoarele argumente: implicarea activă a elevului în procesul de predare-învățare-evaluare, stimularea gândirii critice și creative, dezvoltarea capacităților și dezvoltarea diferitelor competențe.

2. Strategii de formare a capacităților de cunoaștere a conceptelor și proprietăților

Una dintre competențele de bază în predarea matematicii o constituie cea de recunoaștere a noțiunilor. Tabelul 2 include exemple de aplicare a strategiilor de formare a capacităților de cunoaștere a conceptelor și proprietăților.

Tabelul 2. Exemple de aplicare a strategiilor de formare a capacităților de cunoaștere a conceptelor și proprietăților

Strategii	Performanță	Condiții interne	Condiții externe
S1. Strategii de predare-învățare a conceptelor definite	Se prezintă un concept exemplificând conceptele componente și relația dintre ele. Exemplu: aplicarea metodei inducției matematice cu cei doi pași importanți – pasul verificării și pasul demonstrativ	Se reactualizează în mod operațional toate conceptele din definiția conceptului, inclusiv cele care reprezintă relația dintre ele. Exemplu: reactualizarea conceptului de raționament prin inducție	Se enunță definiția conceptului. Se demonstrează (eventual de către elevi) fiecare dintre conceptele componente și relația dintre ele. Exemplu: prezentarea metodei inducției matematice, cu solicitarea elevilor de a justifica necesitatea și suficiența celor doi pași
S2. Strategii de aplicare în probleme a noțiunii de învățare	Vor fi determinate în situații date, prin învățare dirijată, noi elemente, [relații], utilizând conceptele noi învățate. Exemplu: deducerea binomului lui Newton pornind de la triunghiul lui Pascal	Se reactualizează în mod operațional toate conceptele din definiția conceptului, inclusiv cele care reprezintă relația dintre ele. Exemplu: reactualizarea noțiunilor de combinații, relația de recurență, triunghiul lui Pascal	Se propun spre rezolvare sarcini didactice înrudite care urmăresc realizarea tipului de performanță anunțat. Exemplu: deducerea/ calculul formulelor pentru $(a+b)^2, (a+b)^3, (a+b)^4, \dots, (a+b)^n$.
S3. Strategii de instruire în cadrul căreia	Vor descoperi proprietățile unui concept, elaborând o	Se reactualizează în mod operațional toate conceptele componente	Se propune elevilor realizarea unui set de operații pentru a-i ajuta să descopere

elevul elaborează noi cunoștințe	nouă regulă. Exemplu: stabilirea proprietății înălțimii corespunzătoare ipotenuzei, într-un triunghi dreptunghic	ale regulii, inclusiv pe cele care reprezintă relații între concepte. Exemplu: identificarea cazurilor de asemănare ale triunghiurilor	proprietățile căutate. Exemplu: aplicarea cazului de asemănare și deduce relația pentru înălțime
S4. Strategii de instruire care determină elevul să-și formeze capacități de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme	Vor fi determinate în situații date noi elemente și relații pe baza proprietăților nou învățate. Exemplu: demonstrarea inegalității $2^n \geq n^2$, oricare n natural, $n \geq 4$, prin metoda inducției matematice	Se reactualizează în mod operațional definițiile și proprietățile relevante pentru rezolvarea sarcinilor didactice propuse. Exemplu: parcurgerea pașilor de demonstrare a unei relații prin inducție matematică	Prin dirijare, elevii sunt ajutați să-și formeze strategii de aplicare a regulilor în probleme simple înrudite. Exemplu: utilizarea tranzitivității relației de ordine $(a \geq b, b \geq c \rightarrow a \geq c)$ în demonstrarea unei inegalități
S5. Strategie de instruire în care se utilizează o regulă învățată	Vor fi analizate situații simple în care ar putea fi utilă o regulă învățată. Exemplu: arătați că $(\sqrt{2}+3)^2 = 7 + 4\sqrt{3}$.	Sunt reactualizate definițiile și regulile relevante pe baza cărora se pot determina noi elemente. Exemplu: utilizarea formulei de calcul prescurtat $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, oricare a și b reale	Se creează condiții de elaborare și rezolvare a unei situații analoge cu cea indicată de performanță.

3. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme

Predarea și rezolvarea problemelor de matematică reprezintă una din sarcinile dificile ale formării deprinderilor intelectuale la elevii din învățământul gimnazial. Tabelul 3 include exemple de aplicare a strategiilor de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme.

Tabelul 3. Exemple de aplicare a strategiilor de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor în rezolvarea de probleme

Strategii	Performanță	Condiții interne	Condiții externe
S6. Strategii de dezvoltare a capacităților	Vor recunoaște într-o situație dată modelul unei reguli.	Se reactualizează în mod operațional regulile relevante și condițiile de	Sunt reactualizate teoremele învățate. Exemplu: stabilirea

de aplicare a unui model	Exemplu: precizarea faptului dacă șirul natural $a_n = 5n + 1$, n este o progresie aritmetică	aplicare a lor. Exemplu: definirea progresiei aritmetice și realizarea calculului: $a_2 - a_1, a_3 - a_2$.	proprietății progresiei $a_{n+1} - a_n = const.$, oricare n natural
S7. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a regulilor utilizând arbori rezolutivi	Se va rezolva o problemă, elaborând arbori rezolutivi corespunzători. Exemplu: efectuarea calculului pentru valorile expresiei: $A = i^{n+3} + 2i^{n+2} + 3i^{n+1} + 4i^n$, unde n este număr natural și $i^2 = -1$.	Se reactualizează în mod operațional toate regulile relevante care sunt necesare. Exemplu: calcularea puterilor lui i : $i^{4k} = 1, i^{4k+1} = i, i^{4k+2} = -1, i^{4k+3} = -i$, pentru k număr natural (de analizat 4 cazuri)	Se indică începutul arborelui. Exemplu: obținerea $A = i^{4k+3} + 2i^{4k+2} + 3i^{4k+1} + 4i^{4k} = -i - 2 + 3i + 4 = 2 + 2i$. pentru $n = 4k$
S8. Strategii de dezvoltare a capacităților de aplicare a analizei cazurilor	Elevii vor efectua o analiză a cazurilor posibile, într-o problemă dată.	Se reactualizează în mod operațional relațiile necesare.	Vor fi propuse probleme simple, înrudite după strategia de rezolvare.

Formarea capacității de a rezolva probleme facilitează dezvoltarea gândirii și raționamentului logic în scopul formării și perfecționării atât al algoritmilor de recunoaștere, cât și al algoritmilor de calcul.

4. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive și formare de strategii rezolutive la elevi

Tabelul 4 include exemple de aplicare a strategiilor de dezvoltare a capacităților rezolutive și formare de strategii rezolutive la elevi.

Tabelul 4. Exemple de aplicare a strategiilor de dezvoltare a capacităților rezolutive și formare de strategii rezolutive la elevi

Strategii	Performanță	Condiții interne	Condiții externe
S9. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând proprietate importantă	Vor fi rezolvate probleme cunoscând proprietatea P cu un rol central în rezolvare. Exemplu: utilizarea proprietății centrului de greutate al unui triunghi.[P]	Se reactualizează în mod operațional atât proprietatea P cu un rol central în rezolvare cât și alte reguli relevante. Exemplu: demonstrarea faptului că [P] centrul de greutate al unui	Conversația cu elevii conduce la valorificarea de către elevi a proprietății P, în probleme înrudite. Exemple: 1. Calculul apotemei unui triunghi echilateral: $a_b = \frac{1}{3} \cdot h = \frac{l\sqrt{3}}{6}$.

		triunghi este punctul de intersecție al medianelor și se află la o treime de bază și două treimi de vârful triunghiului	2. Fie triunghiurile ABC și ACD cu centrele de greutate G_1 și respectiv G_2 . Demonstrați că $G_1G_2 \parallel BD$.
S10. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând descompunerea în probleme parțiale	Se va rezolva o problemă descompunând-o în prealabil în probleme parțiale mai simple. Condiții interne:	Se reactualizează în mod operațional toate regulile relevante utile în rezolvarea problemelor parțiale	Prin dirijare minimă, se separă problemele parțiale.
S11. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive utilizând probleme înrudite	Este elaborată o strategie de rezolvare a unei probleme P, prin rezolvarea unui set de probleme înrudite cu problema P.	Se reactualizează în mod operațional regulile utile în rezolvarea problemei P.	Sunt propuse spre rezolvare mai multe probleme înrudite cu problema P.
S12. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive prin elaborarea unei reguli	Elevii vor elabora o regulă care va sta la baza formării unei strategii rezolutive.	Vor fi reactualizate în mod operațional regulile relevante, necesare rezolvării problemei propuse.	Se prezintă un set de probleme gradate ca dificultate.
S13. Strategii de dezvoltare a capacităților rezolutive prin formularea unei elaborarea unor probleme	Elevii vor elabora noi proprietăți, probleme, contraexemple, pe baza unui model acțional dat.	Se reactualizează în mod operațional regulile relevante.	Se va realiza stabilirea unor valori de adevăr pentru unele enunțuri și formularea unor exemplificări.

Concluzii

Aplicarea acestor strategii euristice de predare-învățare în instruirea la disciplina matematică contribuie la formarea, în mod individual la elevi, unor strategii de învățare a cunoștințelor, de rezolvare a problemelor, iar în timp, strategii cognitive, astfel încât pe baza acestora să poată realiza în mod conștient și eficient obiectivele unei instruirii de tip formativ. În cazul învățării euristice, procesul de predare se desprinde din acțiunile celui care învață, din procedeele de căutare, investigare, cercetare.

Bibliografie

- Cerghit, I. (1983). *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cîrjan, F. (2002). *Didactica matematicii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1977). *Principii de design al instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Jinga I., S., & Negreț, I. (1994). *Învățarea eficientă*. București: Editura Editis.
- Moraru, I. (1995). *Știința și filosofia creației. Fundamentele euristice ale activității de inovare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Radu I., Ionescu M. (1995). *Didactica modernă*. Cluj Napoca: Editura Dacia.

Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics	Vol. 22, Special Edition 2018	21 - 38
---	----------------------------------	---------

SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS-USERS OF SMART TOOLS

Adaptarea socială la adolescenții utilizatori de instrumente smart

Gabriel TUDOR^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The need to belong to a social group, equality, relationship with other individuals are important elements that constitute the priorities of nowadays adolescent life and the possibility to create and maintain social relations through the mobile phone which seems to be a solution for them. The acute need to be accessible at any time, linked with feelings of fear and loneliness, generated by the fear of being left out, lead to the overuse of the smart phone. Different opinions appear in the inclusion / non-inclusion of the excessive use of the smart phone in the category of behavioural dependencies. It is important to investigate how the manifested need for social interconnectivity can be assimilated as a state of addiction and may be related to problems of mobile phone overuse.

Key words: Addiction, behavior, dependence, frustration, overuse, smart phone

1. Introducere

Nu afirmăm un lucru nou atunci când spunem că epoca în care trăim este una a tehnologiei și a comunicațiilor, dat fiind că astăzi majoritatea proceselor de muncă, a transferurilor de informație, a activităților de recreere și relaxare, se desfășoară prin intermediul unei infrastructuri digitale care face ca totul să se deruleze mult mai rapid și cu un grad de eroare mult redus. Dacă tehnologizarea proceselor de muncă a degrevat omul de sarcini uneori dificil de îndeplinit, iar digitalizarea sistemelor de transmitere a informației a făcut posibilă comunicarea în timp real la distanțe foarte mari, nu putem să nu vedem și reversul acestor cuceriri, adică intruziunea

* Corresponding author. PhD Student Gabriel Tudor
E-mail address: gabriel_tudor76@yahoo.com

tehnologiei în zona unor trăiri umane intime, însingurarea individului, apariția unor comportamente atipice, anormale, uneori patologice și în ultimă instanță, dependența din ce în ce mai profundă a omului de tehnologiile de tip inteligență artificială.

Viteza cu care s-au dezvoltat și îmbunătățit aceste dispozitive este uluitoare, din perspectiva în care omul nu mai trebuie să utilizeze diferite instrumente pentru realizarea unor acțiuni diferite, pentru că au fost create dispozitive integrate, care îndeplinesc o paletă de funcții ce acoperă o gamă din ce în ce mai largă de nevoi. Cel mai relevant exemplu este în acest caz telefonul mobil smart, care nu este utilizat doar pentru comunicarea la distanță în timp real, ci este și aparat de fotografiat, este și un computer pe care poți edita documente, juca jocuri, participa la viața socială prin intermediul rețelelor de socializare, poți să îți administrezi patrimoniul prin accesul direct la conturile bancare și efectuarea de plăți 24 de ore/ 7 zile pe săptămână, te poți informa prin vizionarea unor programe de televiziune sau accesarea bazelor de date din world wide web, poți verifica și regla factorii de mediu din locuință. Astfel, un dispozitiv de dimensiuni din ce în ce mai reduse (telefon inteligent sau tabletă) poate îndeplini funcții din ce în ce mai multe, complexe și diverse. Nu negăm utilitatea unui astfel de dispozitiv, deosebit de folositor în zilele noastre, însă trebuie să fim atenți și alerți la consecințele secundare pe care aceste instrumente le provoacă. Specialiștii sunt din ce în ce mai preocupați de efectele care apar în zona comportamentelor sociale și a celor individuale, a sănătății și a capacităților de adaptare la realitatea înconjurătoare. Nu există încă un cadru teoretic bine stabilit și validat, dar încep să fie identificate și recunoscute comportamentele deviante și tulburările care sunt legate în mod direct de utilizarea excesivă a instrumentelor smart.

Există o serie de studii care pun în evidență diferite probleme de sănătate ce sunt direct conectate de utilizarea în exces a acestor dispozitive, așa cum este studiul interdisciplinar derulat de Merlo ș.a. (2013), care arată că cei care au participat la studiu au acuzat dureri de cap, probleme de concentrare, pierdere a acuității auditive, oboseală, tulburări de somn, amețeli. Un alt studiu desfășurat pe un eșantion 196 de tineri, desfășurat în Austria (Augner și Hacker, 2012), a relevat o creștere a stresului cronic, o extraversiune și o tendință depresivă crescute, precum și o stabilitate emoțională scăzută, legate de utilizarea problematică a telefonului mobil. Un alt studiu, efectuat de Bianchi și Phillips (2005) în Australia, a arătat că utilizarea excesivă a telefoanelor mobile conduce la o extraversiune crescută și la o stimă de sine scăzută, indiferent de sexul subiectului. Într-un studiu transversal care a cuprins mai mult de 10.000 de adolescenți taiwanezi, condus de Yen ș. a. (2008), de la Spitalul Universitar Kaohsiung, Taiwan, simptomele depresive au fost legate de utilizarea problematică a telefonului mobil. În plus, adolescenții care au prezentat

simptome de utilizare problematică, au arătat o deteriorare a vieții de zi cu zi, cum ar fi relația slabă cu prietenii și familia, probleme în administrarea finanțelor personale sau performanțe academice slabe. Un alt studiu condus de Yen ș. a. (2009), a evaluat următoarele elemente: legătura dintre dependența de internet și ADHD la adult; care dintre caracteristicile specifice ADHD (deficitul de atenție, hiperactivitatea sau impulsivitatea) sunt cele mai strâns legate de dependența de internet; dacă genul modulează asocierea dintre dependența de Internet și lipsa de atenție, hiperactivitate sau impulsivitate în rândul studenților. Studiul a fost realizat pe un număr de 2793 de studenți (937 de gen masculin și 1843 de gen feminin), selectați din opt colegii din Taiwan. Rezultatele studiului au confirmat legătura dintre dependența de internet și manifestările ADHD la adult. Deficitul de atenție a fost cel mai asociat simptom al dependenței de internet, urmat de impulsivitate. În plus, asocierea dintre deficitul de atenție și dependența de Internet a fost mai semnificativă în rândul studenților de sex feminin.

Dependența de internet a mai fost investigată și într-un alt studiu, realizat de Ko ș. a. (2008). Acest studiu a evaluat asocierea dintre dependența de internet și intoleranța la frustrare, precum și diferențele de manifestare, legate de genul subiectului. Participanții au fost 2 114 de studenți, 1204 de gen masculin și 910 de gen feminin. Subiecții de gen feminin au obținut scoruri mai mari pe subsclara intoleranței emoționale și pe scara principală a intoleranței la frustrare. A existat o diferență semnificativă de gen în ceea ce privește asocierea dintre dependența de internet și intoleranța la frustrare. Asocierea a fost mai mare la adolescenții de gen masculin. Analiza de rezultatele a relevat că adolescenții de sex masculin cu dependență de Internet au avut o intoleranță mai mare la frustrare și la disconfortul emoțional, iar adolescenții de gen feminin au avut o intoleranță mai mare la disconfortul emoțional și o toleranță mai scăzută la eșec.

Un alt studiu, inițiat de Yen ș. a. (2008), pe un eșantion de 3662 de subiecți, din care 2328 de gen masculin și 1334 de gen feminin, a avut drept obiectiv compararea simptomatologiei psihiatrice la adolescenții cu și fără dependență de internet, precum și identificarea de analogii cu cei care consumă sau nu substanțe psihotrope. În concluziile la studiu se arată că adolescenții cu dependență de internet au o sănătate mintală slabă, la fel ca în cazul dependenței de anumite substanțe. Acest rezultat confirmă parțial ipoteza că dependența de internet este una dintre problemele de comportament ale adolescenței, așa cum este definită și în teoria comportamentală. Mai mult decât atât, ostilitatea și depresia au fost asociate cu dependența de internet la eșantionul investigat.

Evidențiind lipsa unui cadru teoretic adecvat, în anul 2012, Joel Billieux, profesor de psihologie clinică la Universitatea din Luxembourg, a propus un model integrant de cercetare, în

care ia în considerare patru căi prin care se ajunge la utilizarea problematică a telefonului mobil: calea impulsivă; necesitatea întreținerii relațiilor; extraversiunea; dependența cibernetică. Primele trei căi enumerate arată o conexiune între utilizarea în exces a telefonului mobil și trăsăturile de personalitate, care se regăsește și în alte studii, precum cele amintite aici (Augner și Hacker 2012, Bianchi și Phillips, 2005), noutatea fiind legată de dependența cibernetică, inspirată de cercetările derulate pentru investigarea utilizării problematice a internetului, mai ales că astăzi majoritatea adolescenților dețin un smart-phone, deci au acces facil și de multe ori neîngrădit la world wide web. Pe lângă aceste manifestări, medicii psihiatri și psihologii atrag atenția că există și reacții mai profunde, ce pot fi asociate cu comportamentele care apar la persoanele ce au contractat adicții față de substanțele psihotrope ori de jocurile de noroc.

Părerea că manifestările sunt asemănătoare a stârnit și stârnește diverse contradicții, dat fiind că în DSM-IV nu este inclusă o condiție medicală denumită „dependență”. Cuvântul „dependență” este pus în legătură anumite substanțe ce se află la originea unor tulburări psihiatrice, dar nu cuprinde și definirea și explicarea unor comportamente induse de un altfel de dependență, ce nu include substanțele interzise. În DSM 5 sunt descrise tulburările produse de consumul unor substanțe utilizând următoarele unsprezece criterii: utilizarea în cantități mari și pentru o perioadă lungă de timp decât s-a intenționat inițial; dorința de a reduce sau de a controla utilizarea; petrecerea unui timp îndelungat pentru obținere, folosire sau recuperare, în urma consumului acestor substanțe; manifestarea unei poftes puternice, a unei lăcomii în creștere pentru consum; utilizarea recurentă a substanței cu consecințe în îndeplinirea misiunii și rolurilor pe care individul trebuie să și le asume în societate; continuarea folosirii, în ciuda apariției problemelor sociale, interpersonale și personale; neglijarea unor priorități profesionale, sociale și personale din cauza folosirii acestor substanțe; utilizarea ignorând riscurile, chiar dacă este pusă în pericol siguranța fizică; utilizarea substanței fără întrerupere, ignorând consecințele fizice și psihice asociate; toleranța; prezența simptomelor de izolare și retragere. În momentul de față, dependența de instrumentele smart, instrumente care s-au accesibilizat extrem de mult și care sunt utilizate de la vârste din ce în ce mai reduse, este inclusă în DSM-IV ca o condiție diagnosticabilă, în categoria tulburărilor de control ale impulsurilor, care nu se regăsesc la alte categorii, iar în DSM-5 este pentru prima dată inclusă ca o dependență comportamentală.

Considerăm că o investigație inițiată în acest domeniu, deosebit de complex și neexplorat suficient, este binevenită în demersul de stabilire a unui cadru teoretic solid și a unor instrumente de intervenție eficiente.

2. Obiectivele și ipotezele cercetării

Scopul studiului de față vizează investigarea impactului utilizării instrumentelor smart asupra adaptării sociale a adolescenților.

Ipoteza generală

Există o corelație statistică negativă puternică între utilizarea instrumentelor smart și adaptarea socială a adolescenților.

Ipoteze specifice

Ipoteza specifică 1: Există o corelație statistică negativă puternică între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și trăsături de personalitate precum aptitudinile de comunicare interpersonală și asertivitate.

Ipoteza specifică 2: Există o corelație statistică negativă puternică între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și altruism și empatie (ca trăsătură de personalitate).

Ipoteza specifică 3: Există o corelație statistică negativă puternică între utilizarea în exces dispozitivelor smart și controlul impulsurilor (trăsătură de personalitate).

Ipoteza specifică 4: există o corelație statistică negativă puternică între utilizarea în exces dispozitivelor smart și controlul emoțiilor și al impulsurilor (trăsături de personalitate).

Ipoteza specifică 5: Există o corelație statistică pozitivă puternică între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și conformismul social (trăsătură de personalitate).

3. Metodologie

3.1. Participanți

Pentru desfășurarea studiului a fost selectat un eșantion de 411 adolescenți cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, având domiciliul atât în mediul urban, cât și în mediul rural. În funcție de gen, au fost cuprinși în eșantion atât subiecți de gen masculin, cât și de gen feminin.

Tabelul 1. Structura lotului de cercetare în funcție de gen

Genul	Număr	Procent (%)
Masculin	177	43,1
Feminin	234	56,9
Total	411	100

În Tabelul 2 este prezentată distribuția eșantionului pe vârste.

Tabelul 2. Structura lotului de cercetare în funcție de vârstă

Vârsta (ani)	Număr	Procent (%)
16	182	44,3
17	187	45,5
18	42	10,2
Total	411	100

În funcție de variabila mediu (urban/ rural), structura lotului de cercetare este descrisă în Tabelul 3.

Tabelul 3. Structura lotului de cercetare după mediul de proveniență

Mediul	Număr	Procent (%)
Urban	319	77,62
Rural	92	22,38
Total	411	100

3.2. Variabilele cercetării

Studiul ia în considerare mai multe variabile dependente: asertivitatea, aptitudinile de comunicare interpersonală, altruismul și empatia (ca trăsătură de personalitate), controlul emoțiilor și al impulsurilor, conformismul social. Variabilele independente sunt următoarele: utilizarea dispozitivelor smart, Studiul ia în considerare ca variabilă independentă utilizarea instrumentelor smart, iar ca variabilă dependentă.

3.3. Instrumente de cercetare

Au fost utilizate mai multe instrumente de cercetare:

- Testul SASsv (Smartphone Addiction Scale Short Version);
- scala Di din Big Five Questionnaire (BFQ-2);
- scalele Curaj social și Inițiere contacte sociale din chestionarul Romek V.G.

4. Rezultate

Datele statistice obținute în urma aplicării testului SASsv sunt prezentate în Tabelul 4.

Tabelul 4. Date statistice lot – aplicare test SASsv

Indicatori statistici	Gen	Vârstă	Domiciliu Urban/rural	Test SASsv
Media	1,57	16,66	1,78	26,42
Mediana	2,00	17,00	2,00	27
Modulul	2	17	2	28
Deviația standard	0,496	0,656	0,420	7,386

Scorurile obținute la testul Smartphone Addiction Scale sunt cuprinse între 10 și 50 de puncte, frecvența cea mai ridicată fiind înregistrată în intervalul 28-30 de puncte (48 subiecți – 11,67%), iar frecvența cea mai scăzută fiind înregistrată în intervalul 46-50 puncte (2 subiecți - 0,49%).

Pentru o mai mare acuratețe, s-a verificat dacă variabila „utilizarea în exces a instrumentelor smart” se află în legătură cu vârsta subiecților, domiciliul sau genul. Prelucrarea datelor obținute a constat în calcularea coeficientului Pearson și a coeficientului Spearman pentru fiecare variabilă (Tabelul 5).

Coeficienții calculați indică faptul că între sexul subiectului și utilizarea în exces a dispozitivelor smart nu există o legătură statistică, valorile acestora fiind aproape de zero (0,132 coeficientul Pearson și 0,131 coeficientul Spearman), fapt evidențiat și de graficul de distribuție de mai jos.

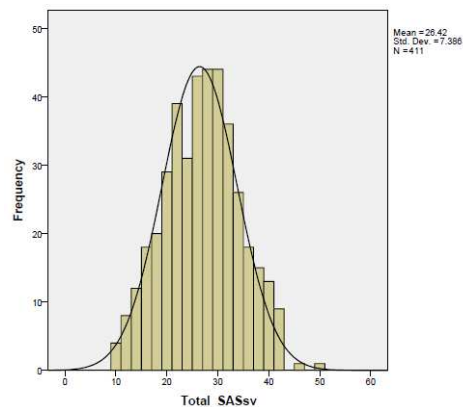
Tabelul 5. Coeficient corelație Pearson test SASsv – vârstă, gen, mediu

		Correlations			
		Total_SASsv	Gen	Varsta	Urban/Rural
Total_SASsv	Pearson Correlation	1	.132	-.002	.185
	Sig. (2-tailed)		.008	.970	.000
	N	411	411	411	411

Corelațiile efectuate și pentru vârsta subiecților au indicat valori extrem de scăzute pentru ambii coeficienți calculați (- 0,002 pentru coef. Pearson și 0,013 pentru coef. Spearman), indicând

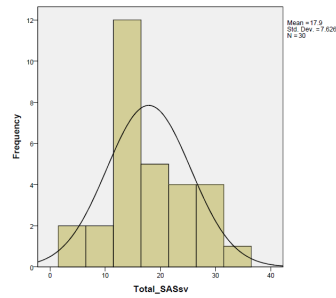
că nu există nici un fel de legătură din punct de vedere statistic între vârsta acestora și utilizarea în exces a dispozitivelor smart.

Pentru a verifica dacă există o legătură între domiciliul subiecților și utilizarea în exces a dispozitivelor smart, au fost de asemenea calculați coeficienții Pearson și Spearman (0,185 pentru ambii coeficienți), care arată faptul că nu există o legătură statistică între variabilele luate în considerare. Același lucru este evidențiat și de distribuția grafică a rezultatelor testului, considerate în funcție de domiciliu. Histograma 1 obținută prin prelucrarea statistică a rezultatelor obținute la Testul Smartphone Addiction Scale (SASsv) prezintă o distribuție asimetrică, ceea ce arată că este vorba de o variabilă neparametrică.



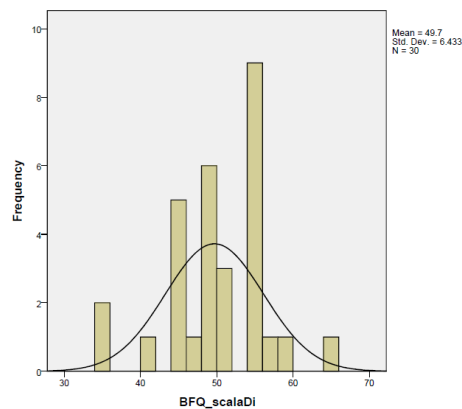
Histograma 1. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la testul SASsv lot (N=411)

Studiul a fost continuat prin selectarea a două grupuri de adolescenți, a câte 15 subiecți, un lot fiind experimental și cel de-al doilea cu rol de control. Selectarea celor 30 de subiecți s-a făcut prin eșantionare aleatorie simplă. Grupul experimental este compus din subiecți care au domiciliul atât în mediul rural, cât și în cel urban, cu vârste diferite și sunt atât de sex masculin, cât și de sex feminin, așa cum se arată în tabelele de mai jos. Au fost selectate din sistemul informatic scorurile obținute de către cei 30 de subiecți, care fac parte din cele două loturi de studiu și s-au analizat din punct de vedere al distribuției și al graficului histogramei obținute pentru testul SASsv. Și în acest caz, datele din Histograma 2 arată că este vorba de o distribuție neuniformă, concluzia fiind că și în acest caz variabila este neparametrică.



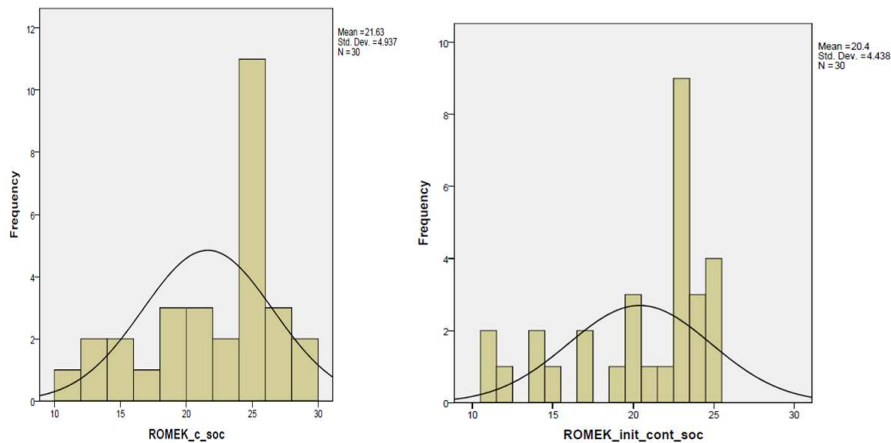
Histograma 2. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la testul SASsv eșantion (N=30)

Pentru verificarea *ipotezei specifice 1* au fost efectuate măsurători cu ajutorul scalei Di din Big Five Questionnaire (Histograma 3), concepută pentru determinarea acelor aspecte comportamentale care arată că subiectul este capabil să comunice cu ușurință, să se implice în activitățile grupului, deține aptitudinea de a vorbi în public, poate dezbate subiecte și puncte de vedere cu ceilalți membri din grupul social. Scorurile mari indică ușurință în inițierea și dezvoltarea contactelor cu ceilalți și capacitate ridicată de integrare în situații diferite.



Histograma 3. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala Di-BFQ (N=30)

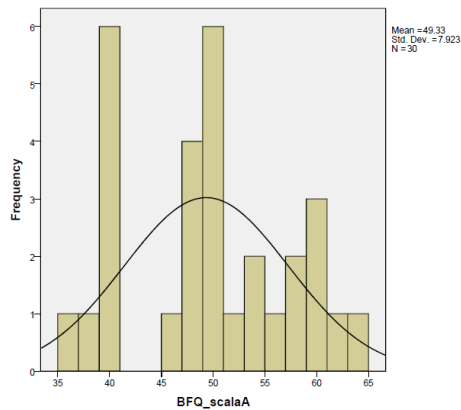
Distribuția asimetrică a scorurilor obținute în urma aplicării scalei Di din BFQ este asimetrică, așa cum se observă și din histograma 4 prin prelucrarea datelor, ceea ce arată că variabila dependentă „comunicare interpersonală și asertivitate” este o variabilă neparametrică.



Histograma 4. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scalele Curaj social și Inițiere contacte sociale (N=30)

Prelucrarea rezultatelor obținute prin aplicarea celor două scale din testul Romek V.G., enunțate mai sus arată, conform histogramelor de distribuție, că sunt asimetrice și distribuția este neuniformă, variabilele fiind neparametrice.

Pentru verificarea *ipotezei specifice 2* au fost aplicate testul SASsv, scala A din chestionarul Big Five și scalele Curaj social și Inițiere contacte sociale din chestionarul Romek V.G.

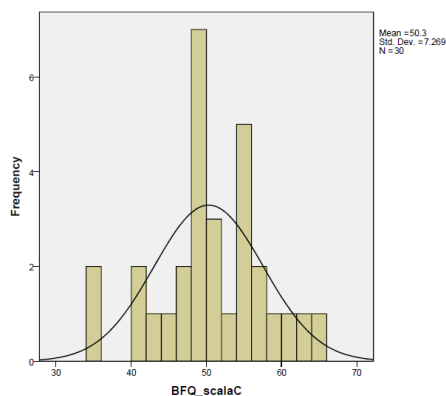


Histograma 5. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala A - chestionar BFQ (N=30)

Referitor la altruism și empatie, scala A din BFQ a fost concepută pentru identificarea persoanelor care se fac plăcute cu ușurință, reușesc să se împrietenească fără mari eforturi și interacționează în mod facil și amabil cu cei din jur. Scorurile mari obținute la aplicarea acestei scale indică o persoană încrezătoare, altruistă, care este orientată spre cei din jur și interesată de

soarta acestora. Datele reprezentate în Histograma 5 arată caracterul neparametric al variabilei luată în discuție.

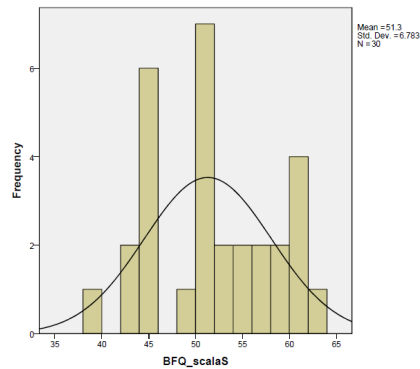
Ipoteza specifică 3 vizează relația care ar putea exista între controlul reacțiilor impulsive (iritare, supărare sau anxietate) ale subiectului și utilizarea în exces a dispozitivelor smart. În vederea studierii acestei ipoteze, au fost aplicate scala Ci din chestionarul Big Five și scala Curaj social din testul Romek V.G. Scala Ci are scopul de a măsura capacitatea de control în situații de normalitate cât și în situații de disconfort emoțional prelungit. Rezultatele obținute au avut și în acest caz o distribuție asimetrică (Histograma 6), care arată caracterul neparametric al variabilei „Controlul impulsurilor”.



Histograma 6. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala Ci-BFQ (N=30)

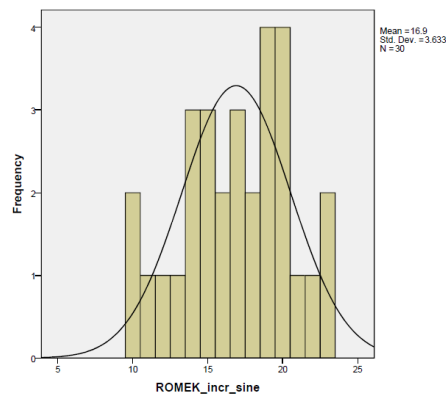
Pentru verificarea *ipotezei specifice 4*, care se referă la capacitatea subiectului de a-și controla emoțiile și impulsurile, au fost utilizate atât scala S din chestionarul Big Five, cât și scalele Inițierea contactelor sociale, Curaj social și Încredere în sine din testul Romek V.G.

Scala S din chestionarul Big Five este concepută pentru a măsura stabilitatea emoțională a subiectului. Obiectivul este identificarea unor caracteristici precum autocontrolul, calmul, concentrarea în situații dificile. Scorurile mici obținute la scala S sugerează că persoana evaluată trăiește stări de anxietate, tensiune, preocupare, are izbucniri nervoase. Scorurile medii indică atenție și preocupare pentru lucruri neimportante, subiectul acționează sub impulsul emoției de moment. Scorurile ridicate indică un bun control al emoțiilor, al stărilor anxioase și al reacțiilor. Distribuția scorurilor evidențiată în Histograma 7 pentru scala S indică o asimetrie evidentă, variabila controlul emoțiilor și al impulsurilor fiind neparametrică.



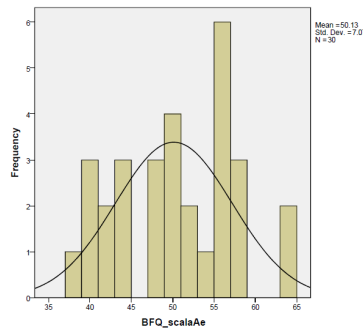
Histograma 7. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala S – BFQ (N=30)

Prelucrarea grafică a rezultatelor la scala Încrederii în sine în Histograma 8 a indicat și în acest caz că este vorba de o variabilă neparametrică, distribuția fiind una neuniformă, asimetrică.



Histograma 8. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala Încredere în sine (N=30)

Ipoteza specifică 5 vizează legătura dintre utilizarea în exces a dispozitivelor smart și conformismul social. Scala Ae identifică subiecții deschiși spre experiențe noi, indivizii manifestând toleranță la diversitate, la culturi, moduri de viață și valori cu care nu sunt familiarizați, fiind capabili să ia în considerare diferite aspecte ale aceleiași probleme. Scorurile ridicate indică nonconformism și deschidere spre activități și experiențe noi, inedite. Distribuțianeuniformă a scorurilor obținute și în acest caz arată că variabila „conformism social” este neparametrică (Histograma 9).



Histograma 8. Reprezentarea grafică a distribuției obținute la scala Ae – BFQ (N=30)

Pentru infirmarea/confirmarea existenței unor legături statistice între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și trăsăturile de personalitate, s-au calculat coeficienții Spearman și Pearson pentru fiecare relație între variabile. Așa cum indică datele din Tabelul 6, domiciliul, vârsta și genul nu sunt variabile care au o legătură semnificativă din punct de vedere statistic cu utilizarea în exces a dispozitivelor smart, valorile coeficienților Pearson fiind foarte aproape de valoarea nulă. Corelația efectuată între rezultatele la testul SASsv și testele de personalitate aferente ipotezei specifice 1, respectiv Scala Di din chestionarul Big Five și scalele Curaj social și Inițiere contacte sociale, iau valori care trec de 0,500 și se apropie de valoarea 1.

Tabelul 6. Valorile coeficientului de corelație Pearson (N=30)

		Correlations
		Total_SASsv
Urban/Rural	Pearson Correlation	.054
	Sig. (2-tailed)	.775
	N	30
Varsta	Pearson Correlation	.087
	Sig. (2-tailed)	.648
	N	30
Gen	Pearson Correlation	-.242
	Sig. (2-tailed)	.198
	N	30
BFQ_scalaS	Pearson Correlation	-.821**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
C_ROMEK_init_cont_soc	Pearson Correlation	-.955**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
C_ROMEK_incr_sine	Pearson Correlation	-.969**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
BFQ_scalaDi	Pearson Correlation	-.694**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

Coeficientul Pearson pentru corelația SASsv - Di BFQ are valoarea (-0,694), pentru SASsv – Romek (inițiere contacte sociale) are valoarea (-0,955), ceea ce indică o legătură statistică negativă puternică între variabilele luate în considerare, deci utilizarea excesivă conduce în mod evident la o diminuare a capacităților de comunicare interpersonală, de a lega noi prietenii și de a menține contactele sociale deja existente, de a lua cuvântul în public, a argumenta și a avea autocontrol.

Coeficientul Pearson de corelație între valorile testului SASsv și Romek (curaj social) este -0,974, confirmând astfel ipoteza că între aptitudinile de comunicare interpersonală, de inițiere de noi contacte sociale și utilizarea în exces a dispozitivelor smart există o legătură statistică certă, puternică, de sens invers (Tabelul 7).

Tabelul 7. Valorile coeficientului de corelație Pearson, BFQ și Romek (n=30)

		Correlations		
		BFQ_scalaA	BFQ_scalaAe	C_ROMEK_c uraj_soc
BFQ_scalaA	Pearson Correlation	1	-.855**	.862**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	30	30	30
BFQ_scalaAe	Pearson Correlation	-.855**	1	-.768**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	30	30	30
C_ROMEK_curaj_soc	Pearson Correlation	.862**	-.768**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	30	30	30
Total_SASsv	Pearson Correlation	-.880**	.801**	-.974**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	30	30	30
BFQ_scalaCi	Pearson Correlation	.851**	-.814**	.853**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	30	30	30

Ipoteza specifică 2 vizează nivelul de altruism și de empatie la subiecții din grupurile de lucru și de control, prin calcularea coeficienților Pearson, de corelație între rezultatele testului SASsv și scala A a chestionarului Big Five, precum și scalele Curaj social și Inițiere contacte sociale din chestionarul Romek V.G. Valoarea coeficientului corelație Pearson, dintre testul SASsv și BFQ-scala A este (-0,880), ceea ce indică o legătură statistică puternică și de sens invers, între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și altruism și empatie. De asemenea, coeficientul Pearson de corelație dintre testul SASsv și chestionarul Romek-Curaj social are valoarea (-0,974), indicând tot o legătură statistică negativă puternică între variabilele luate în considerare.

Cu privire la inițierea și menținerea contactelor sociale, coeficientul Pearson de corelație între testul SASsv și chestionarul Romek-Inițiere contacte sociale are valoarea de (-0,955), arătând și în acest caz o legătură statistică negativă puternică între capacitatea subiectului de a interacționa și a iniția contacte sociale și utilizarea în exces a dispozitivelor smart. Valorile calculate și în cazul ipotezei specifice nr.2 confirmă faptul că există o legătură statistică puternică inversă între trăsături de personalitate precum empatia, altruismul și utilizarea în exces a dispozitivelor inteligente.

Ipoteza specifică 3 vizează relația care ar putea exista între controlul reacțiilor impulsive (iritare, supărare sau anxietate) ale subiectului și utilizarea în exces a dispozitivelor smart. În vederea studierii acestei ipoteze, au fost aplicate scala Ci din chestionarul Big Five și scala Curaj social din testul Romek V.G. Scala Ci are scopul de a măsura capacitatea de control în situații de normalitate cât și în situații de disconfort emoțional prelungit. Pentru a confirma/infirma ipoteza enunțată au fost calculați coeficienții de corelație Pearson aferenți. Astfel, coeficientul Pearson de corelație între testul SASsv și scala Ci a BFQ are valoarea de -0,859 (Tabelul 8), indicând o legătură statistică negativă puternică între capacitatea subiectului de a avea control asupra stărilor reacțiilor sale și utilizarea în exces a instrumentelor smart.

Tabelul 8. Valorile coeficientului de corelație Pearson SASsv (N=30)

		Correlations	
		Total_SASsv	BFQ_scalaCi
BFQ_scalaA	Pearson Correlation	-.880**	.851**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	30	30
BFQ_scalaAe	Pearson Correlation	.801**	-.814**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	30	30
C_ROMEK_curaj_soc	Pearson Correlation	-.974**	.853**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	30	30
Total_SASsv	Pearson Correlation	1	-.859**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
BFQ_scalaCi	Pearson Correlation	-.859**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

De asemenea, coeficientul de corelație Pearson între testul SASsv și chestionarul Romek-scala Curaj social este -0,974, valoare ce indică legătura statistică puternică și de sens invers, existentă între variabilele luate în considerare.

Ipoteza specifică 4 verifică existența unei legături statistice între capacitatea subiecților de a avea control asupra emoțiilor și impulsurilor pe care le resimt și utilizarea în exces a dispozitivelor smart. Corelațiile au fost efectuate prin calcularea coeficientului Pearson adecvat. Astfel, coeficientul Pearson de corelație între testul SASsv și scala S a chestionarului BFQ are valoarea de (-0,821), valoarea apropiată de valoarea unitară. De asemenea, coeficientul Pearson de corelație între testul SASsv și scala Inițiere contacte sociale din chestionarul Romek V.G. are valoarea de (-0,955) arătând atât existența unei legături statistice puternice, cât și faptul că această legătură este negativă. De asemenea, coeficientul Pearson de corelație între testul SASsv și scala Curaj social a chestionarului Romek are valoarea de -0,974 (Tabelul 9), foarte apropiată de -0,969, valoarea calculată pentru coeficientul Pearson pentru corelarea dintre testul SASsv și scala Încredere în sine din chestionarul Romek. Valorile calculate pentru toate corelațiile dintre rezultatele obținute la testele și chestionarele aplicate arată cu claritate existența unei legături statistice puternice negative între trăsăturile de personalitate perseverență și conștiinciozitate și utilizarea în exces a dispozitivelor smart.

Tabelul 9. Valorile coeficientului de corelație Spearman SASsv (N=30)

Correlations			Total_SASsv	BFQ_scalaCi
Spearman's rho	Urban/Rural	Correlation Coefficient	.018	.012
		Sig. (2-tailed)	.933	.950
		N	30	30
	Varsta	Correlation Coefficient	.058	-.132
		Sig. (2-tailed)	.762	.488
		N	30	30
	Gen	Correlation Coefficient	-.202	.261
		Sig. (2-tailed)	.284	.163
		N	30	30
	BFQ_scalaS	Correlation Coefficient	-.861**	.799**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30
	C_ROMEK_init_cont_soc	Correlation Coefficient	-.946**	.842**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30
	C_ROMEK_incr_sine	Correlation Coefficient	-.985**	.824**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30
	BFQ_scalaDi	Correlation Coefficient	-.707**	.636**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30
	BFQ_scalaA	Correlation Coefficient	-.869**	.843**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30
	BFQ_scalaAe	Correlation Coefficient	.812**	-.792**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000
		N	30	30

A cincea ipoteză specifică enunță faptul că între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și conformismul social, considerat ca trăsătură de personalitate, există o relație statistică pozitivă puternică. Ca și în cazul ipotezelor anterioare, au fost calculate valorile coeficienților de corelație Pearson între testul SASsv, scalele Ae din BFQ și scalele Încredere în sine și Curaj social din chestionarul Romek V.G. Astfel, coeficientul de corelație Pearson dintre testul SASsv și scala Ae a chestionarului Big Five are valoarea de +0,801, confirmând legătura statistică puternică și pozitivă, între conformismul social și utilizarea dispozitivelor inteligente.

Concluzii

Toate cele cinci ipoteze specifice enunțate sunt confirmate de rezultatele obținute la testele și chestionarele aplicate, deci și ipoteza generală este confirmată, adică faptul că între utilizarea în exces a dispozitivelor smart și adaptarea socială a adolescenților există o legătură statistică puternică negativă este adevărat. Rezultatele cercetării indică faptul că mediul în care subiectul trăiește, genul sau vârsta nu reprezintă factori care să determine sau să influențeze decisiv intensitatea (frecvența) utilizării dispozitivelor smart.

Bibliografie

- Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health*, 57(2), 437–441.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1).
- Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., & Wang, S.-Y. (2008). The association between Internet addiction and belief of frustration intolerance: the gender difference. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), <http://doi.org/10.1089/cpb.2007.0095>.
- Lopez-Fernandez, O. (2015). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, 64, 275-280.
- Merlo, L. J., Stone, A. M., & Bibbey, A. (2013). Measuring problematic mobile phone use: development and preliminary psychometric properties of the PUMP scale. *Journal of Addiction*, <http://dx.doi.org/10.1155/2013/912807>.
- Pugh, S. (2017). *Investigating the relationship between: Smartphone Addiction, Social Anxiety, Self-Esteem, Age and Gender*. Dublin: Dublin Business School, School of Arts.

- Rööslü, M. (2015). *Problematic mobile phone use in adolescents: derivation of a short scale MPPUS-10*. Basel: Switzerland and University of Basel, Swiss tropical and Public Health Institute.
- Rozgonjuk, D., Rosenvald, V., Janno, S., & Täht, K. (2016). Developing a shorter version of the Estonian Smartphone Addiction Proneness Scale (E-SAPS18). *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(4), article 4. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2016-4-4>.
- Yen, J.-Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, S. H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(1), 9–16.
- Yen, J.-Y., and colab. (2009). Association between Adult ADHD Symptoms and Internet Addiction among College Students: The Gender Difference, *CyberPsychology&Behavior*, 12(2).
- *** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

THE ERGONOMIC DIMENSION OF THE SCHOOL CLASS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Dimensiunea ergonomică a clasei școlare în contextul educației incluzive

Ana SOCEA ^{a*}

^a Gymnasium School Rediu, Neamț, România

Abstract

Transforming the class or school into an inclusive environment facilitates the success of learning for all children and requires its continuous, flexible and dynamic adaptation to the requirements of their development and learning. The aim of the study is to explore the ways to diagnose pupils with special educational needs and the characteristic aspects of class ergonomics in the context of inclusive education.

Key words: Diagnose, ergonomics, inclusive education, special educational needs

1. Introducere

Problematika persoanelor cu nevoi speciale este una care cuprinde mai multe sfere ale societății, nu numai sistemul de învățământ. Incluziunea nu se referă doar la mediul școlar, ci la toate nivelurile societății. Este necesară o schimbare durabilă a atitudinii față de persoanele cu nevoi speciale, persoane care se află într-o poziție de mare vulnerabilitate, vulnerabilitate ridicată de-o parte de situația lor specifică de persoană cu dizabilități dar pe de altă parte și de reacția și modul în care societatea tratează aceste persoane. Școala, pe lângă misiunea ei de a forma personalități, de a transmite cunoștințe, este mediul care poate și trebuie să implementeze politicile incluzive (Ungureanu, 1998). Școlii îi revine misiunea de a adopta o atitudine favorabilă acceptării diversității, de a facilita accesul tuturor elevilor prin promovarea educației incluzive. Știm foarte bine că fiecare copil trebuie să fie la școală. Asta pentru că toți au nevoie de școală și școala are nevoie de ei toți. Experiența pe care o acumulează copilul în școală este startul lui pentru viață. În

* Corresponding author.
E-mail address: soceaana@yahoo.com

învățământul primar achiziția instrumentelor cunoașterii, cititul și scrisul dar și primele calcule matematice constituie baza viitoarei dezvoltări. Relațiile sociale, grupul de prieteni și colegi, relația cu profesorul sunt alte dimensiuni ale dezvoltării date de școală.

Astăzi, când școala trebuie să răspundă exigențelor contemporaneității, la nivelul învățământului primar, și nu numai, se conturează dezvoltarea unei noi abordări educaționale. Este vorba de o abordare care determină organizarea și trăirea unor experiențe de învățare ținând seama de cerințele viitorului și de necesitatea producerii unor schimbări dorite în comportamentul copilului de astăzi, o abordare care încearcă o îmbinare suplă a ideilor pedagogiilor alternative moderne, cu ideile pedagogiei tradiționale autohtone. Întregul proces educativ are în centrul său copilul cu nevoile, trebuințele lui și în consecință se adresează fiecărui copil din școală. „A individualiza învățământul înseamnă să se țină seama de resursele autoeducative ale fiecărui copil, adică în fond de individualitatea sa” (Couchet, apud Vrășmaș, 2001). Fiecare copil dispune de anumite particularități în ceea ce privește modulitatea, stilul, ritmul propriu de învățare.

Foarte frecvent întâlnim în școală copii care au probleme de învățare ce îl îndreptățesc la sprijin suplimentar, activități specifice pentru a putea rezolva sarcinile de lucru. Experiența fiecăruia dintre noi a înregistrat astfel de cazuri. Desigur, pentru fiecare copil în parte trebuie să găsim un răspuns la problemele lui pentru a sprijini învățarea pentru că la fiecare dintre aceștia identificăm nevoia de afecțiune, de securitate, de apreciere permanentă și de apreciere pozitivă. Este foarte importantă colaborarea cu părinții, cu colegii, cu logopezii, precum și cu consilierii școlari. În multe țări din toată lumea, se pune stringent problema integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul unitatilor școlare obișnuite, alături de ceilalți copii. Educația integrată este un drept pentru respectarea căruia este nevoie de o educație de calitate.

2. Modalități de diagnosticare a elevilor cu cerințe educative speciale

În orice clasă putem găsi copii cu CES iar dificultățile de învățare sunt o realitate în orice clasă de elevi. În învățământul general copiii sunt foarte diferiți și de multe ori dificultățile vin din nivelul lor diferit de a înțelege, de a-și pregăti temele. De aceea devine tot mai necesar să se specifice faptul că învățarea trebuie să se petreacă în clasă. Fiecare elev are nevoie de un sprijin, o îndrumare, un îndemn ceea ce înseamnă că profesorul trebuie să se preocupe de dificultățile pe care le întâmpină fiecare elev, inclusiv de cele ale copiilor cu CES (Vrășmaș, 2004). De aceea este nevoie ca profesorii să definească clar nevoile fiecărui elev. Acest lucru nu este posibil decât prin identificarea timpurie a copiilor cu CES dar și a familiilor acestora.

Depistarea acestora este posibilă prin diferite acțiuni:

- evaluarea inițială care urmărește cunoștințele, comportamentele acumulate de copil până la data evaluării, dar după aproximativ două săptămâni de la începerea școlii.
- convorbirea cu părintele, cu elevul sau cu alți membri ai comunității cu care elevul intră în contact (preot);
- observări sistematice sau ocazionale asupra comportamentului elevului;
- interpretarea rezultatelor obținute de elev la teste, fișe de lucru, produse ale activității acestuia.

Nevoia identificării tipului de dificultate cu care se confruntă fiecare copil este foarte important deoarece în funcție de diagnostic, vor fi realizate diverse activități:

- proiectarea strategiei educaționale care i se potrivește elevului cu CES;
- diferențierea actului educațional în funcție de posibilitățile și nevoile elevului;
- valorificarea potentialului fiecărui elev, depistat în urma evaluării și se va întocmi un plan de intervenție individualizat.

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului. Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev. Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale. Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar și părinții elevilor în cauză. Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar cu părintele mărește eficacitatea intervenției educaționale. Învățarea are nevoie de susținere prin sprijin. Sprijin în interiorul clasei, în timpul procesului de predare –învățare, dar și în afara clasei prin dezvoltarea parteneriatului educativ cu familiile elevilor, cu alți specialiști și cu comunitatea în general. Aceste strategii potențează adaptarea pentru viața socială, prin cultivarea competențelor psihosociale și a relațiilor de cooperare între membrii grupului școlar, indiferent de capacitățile și performanțele lor, valorizând părțile pozitive al personalității fiecăruia.

Cadrul didactic va oferi copilului/ elevului cu CES tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele lecției, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți elevi ai clasei. Indiferent de

activitate nu vom spune unui copil cu CES „Tu nu poți participa la..” (vizită, excursie, serbare, etc.). Dimpotrivă, îl vom încuraja să acționeze, fiindcă nevoile lui speciale, oricum îi vor limita activitatea. Aici vom interveni noi cu sprijin. Acești elevi au nevoie de a se implica în procesul de predare –învățare ca toți ceilalți elevi. Modul în care îi implicăm trebuie să fie un demers multisenzorial explicit care îi ajută să avanseze. Intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale. Este important ca acești elevi să își formeze o imagine de sine pozitivă deoarece nu putem să le determinăm aptitudinile și să le înțelegem comportamentele decât dacă ne apropiem de sentimentele fiecăruia. Numai când își împărtășesc preocupările și sentimentele ei pot să achiziționeze siguranță și echilibru.

3. Aspecte caracteristice ale ergonomiei clasei în contextul educației incluzive

În vederea realizării unui climat propice învățării incluzive, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere și unele aspecte legate de managementul clasei. Structura ergonomică (dispunerea mobilierului din clasă – vizibilitatea și pavoazarea sălii de clasă), nu poate fi considerată ca element secundar sau lipsit de importanță pentru succesul activității de predare-învățare.

Mobilierul școlar

Din punct de vedere ergonomic, mobilierul școlar trebuie realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor și adaptat spațiului de clasă, în timp ce, dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat și reglat după obiectivele activității de predare-învățare proiectată. Acesta trebuie să ofere elevului atât autonomia funcțională, cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi. Mobilierul școlar trebuie realizat astfel încât acesta să poată fi organizat, compus și descompus, în funcție de sarcina didactică fundamentală și de stilul educațional al cadrului didactic. Spre exemplu, o dispunere a mobilierului în manieră tradițională favorizează mai ales stilul expozitiv al cadrului didactic și atitudinea pasivă a elevilor și se pretează la activități educaționale de tip predare, conferință și prelegere. Din contră, o dispunere a mobilierului pe sistem semicerc, sau oval, schimbă accentul interpersonal al relației educaționale, favorizând și încurajând interacțiunile permanente și activismul elevilor.

Vizibilitatea presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului, la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor. Vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasă și de starea de sănătate a elevilor. Pentru o mai bună relaționare

între elevi, precum și în vederea integrării elevilor cu CES este bine ca așezarea elevilor în bănci să fie modificată periodic. Băncile pot fi așezate în semicerc, în forma literei V, în forma literei X, în cerc, etc. Astfel elevii își schimbă periodic colegul de bancă, aceasta ducând la o mai bună socializare între elevi, iar dacă există elevi cu CES aceștia nu se vor simți marginalizați.

Personalizarea sălii de clasă

Clasa, ca grup organizat, poate să se identifice la nivelul culturii manageriale prin intermediul unui element de individualizare (o mascotă, spre exemplu) și să-și eficientizeze structura grupală interioară prin intermediul unui spațiu (pereții sălii de clasă). Orice cadru didactic știe că o clasă curată, plăcută și atractivă poate stimula învățarea și dezvolta relații constructive între elevi. Dar aranjarea mediului fizic din sala de clasă poate fi o problemă grea pentru multe cadre didactice, în special când clădirile școlilor sunt vechi, clasele prea aglomerate și spațiul liber prea puțin. De multe ori, nici nu este nevoie de multe resurse, eforturi sau bani, pentru a aranja sala de clasă astfel încât fiecare elev să se simtă bine și stimulat.

Există o serie de modalități eficiente de a transforma sala de clasă într-un spațiu primitiv și eficient pentru toți. Materialele vizuale interesante și atractive, precum și panourile cu informații și posterele, reprezintă o parte din elementele cheie ale unei clase eficiente. Pereții trebuie decorați cu materiale viu colorate, atrăgătoare și relevante pentru activitatea din clasă. Materialele expuse trebuie schimbate prin rotație sau înlocuite des. Vor fi luate în considerare mediile culturale din care provin elevii. Va fi reflectată diversitatea elevilor prin intermediul posterelor și panourilor informative. De asemenea, poate fi realizat un panou cu titlul „Munca mea” pentru a fi expuse desenele, lucrările și proiectele elevilor. Orarul zilni va fi expus într-un loc vizibil și ușor de citit de către elevi. Un orar accesibil al clasei va ajuta elevii să se familiarizeze cu regulile obișnuite ale clasei și școlii. Pentru elevii mai mici, orarul zilnic ar fi bine să includă imagini sau desene.

Responsabilizarea elevilor cu CES

După o atentă observare a tuturor elevilor și după stabilirea „afinităților” fiecăruia, cadrul didactic va putea să împartă diverse responsabilități elevilor, având în vedere și responsabilizarea elevilor cu CES în funcție de capacitățile și înclinațiile fiecăruia. De exemplu unui elev îi plac foarte mult florile; atunci i se va trasa ca sarcină îngrijirea florilor din clasă.

Stabilirea unor reguli proprii colectivului de elevi

Când într-un colectiv există elevi cu CES, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de abilitate și imaginație pentru a se reuși socializarea acestora. Spre exemplu, unii copii din colectivul pe care

l-am condus au fost părăsiți de unul sau chiar ambii părinți și lăsați în grija bunicilor, aceștia fiind și niște copii cu CES. Pentru o cât mai bună integrare a acestora, este important să fie stabilite câteva reguli proprii ale clasei: solicitarea elevilor să-și aleagă pseudonime; stabilirea unei formule de salut la sosirea în clasă, folosirea acestor pseudonime; inițierea unui concurs prin care săptămânal un elev (în ordinea alfabetică) devine „observatorul” clasei, iar la sfârșitul fiecărei săptămâni va trebui să evalueze activitatea desfășurată de elevi, referitor la relaționarea dintre aceștia; crearea „caietului clasei” în care fiecare elev notează în timpul săptămânii problemele cu care se confruntă, lucrurile care nu i-au plăcut. Toate aceste probleme se discută la sfârșitul săptămânii și sunt propuse soluții pentru remediarea lor.

Concluzii

Transformarea clasei sau școlii într-un mediu incluziv facilitează succesul învățării pentru toți copiii și presupune adaptarea sa continuă, flexibilă și dinamică la cerințele dezvoltării și învățării acestora. Scopul educației incluzive este de a identifica cele mai adecvate metode, strategii de acțiune care facilitează trecerea la școala incluzivă. Se pune accent pe valorificarea la maxim a potențialului biologic și psihic al copiilor cu cerințe educative speciale, precum și pe stimularea și corectarea dezvoltării lor fizice sau intelectuale cu scopul având la bază principiul școlii active—learning by doing. Școala incluzivă reprezintă o extindere a scopului și a organizării instituțiilor educaționale pentru a putea răspunde unei mari diversități de copii. Fiecare persoană poate beneficia, astfel, de oportunități educaționale proiectate pentru satisfacerea necesităților educaționale de bază.

Bibliografie

- Ungureanu, D. (1998). *Copii cu dificultăți de învățare*. București: E.D.P., R.A.
- Vrăsmaș, E. (2004). *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Editura CREDIS.
- Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis.

ADOLESCENCE AND THE PERSONALITY CRISIS

Adolescența și criza de personalitate

Cătălin MAZILU^{a*}

^a Inclusive Education Centre No. 1, Bacău, Romania

Abstract

Personality crisis has long been considered the main feature of the adolescent age, which has led some researchers to highlight and define a series of "specific issues" due to the disorder of adolescent adaptation to the natural and psychosocial environment. The paper discusses the personality crisis at adolescents in relation to physical maturity, intellectual maturation, emotional maturation, establishment of a personal identity, emancipation towards parents.

Key words: Adolescence, crisis, personality, social inadaptability, self-identity

1. Introducere

Dezvoltarea umană poate fi apreciată din perspectiva unui ansamblu de schimbări/transformări. Putem considera că dezvoltarea organismului uman are loc în mai multe etape; vorbim, astfel, despre o dezvoltare fizică care cuprinde modificări în lungime și greutate, modificări ale creierului, organelor interne, scheletului sau ale musculaturii. În al doilea rând, putem aminti de o dezvoltare cognitivă, care cuprinde modificările care survin la nivelul percepției, învățării, memoriei, limbajului sau raționamentului. Dezvoltarea umană are loc și în plan psihosocial, cuprinzând modificările care apar în relațiile individului cu ceilalți, la nivelul personalității, al emoțiilor, (aceste transformări le vom analiza mai detaliat în rândurile următoare).

Din perspectiva unor specialiști aceste stadii sunt importante în dezvoltarea speciei umane, iar modul în care conceptualizăm și evaluăm propria persoană, depinde și de treptele de dezvoltare pe care le parcurgem. În literatură de specialitate, *pubertatea* este definită ca fiind "ansamblul

* Corresponding author.
E-mail address: mazilu_fam@yahoo.com

modificărilor biologice și anatomice care duc la formarea organismului adult și la apariția capacității de reproducere” (Braconnier A, 2001, p. 19). Această etapă de vârstă se caracterizează prin transformări fizice și psihice profunde, caracteristici pe care le vom comenta în cele ce urmează.

Schimbările dominante, caracteristice acestui stadiu, care-i definesc locul în procesul complex al dezvoltării umane, sunt: vârful de creștere fizică și de transformări organice; accentuarea diferențelor dintre sexe; atingerea unui nou nivel al dezvoltării proceselor cognitive, mai ales al gândirii; creșterea relativă a independenței și a autonomiei; intensificarea conștiinței de sine. În perioada școlară, gimnazială, activitatea de bază este învățarea, care se modifică sub aspect calitativ și cantitativ, iar factorii care o influențează sunt mai numeroși (modelele propuse de fiecare profesor în parte, gradul de pregătire profesională și psiho-pedagogică a profesorului, relațiile cu elevii, modul de evaluare). Relațiile interprofesionale între elev-profesor, elev-elev se diversifică, iar noile statute implică o diferențiere a comportamentelor. Sporește remarcabil atracția adolescentului față de grupul informal de prieteni. Grupul devine cadrul de autoafirmare și de manifestare a independenței, ocazionaază identificări cu cei de aceeași vârstă, permite dialogul și împărtășirea experiențelor etc. (Crețu, T., 2009, p. 242). Pubertatea asigură trecerea de la copilărie la adolescență, reflectând și particularități legate de aceste două stadii „limitrofe”. Alte caracteristici ale puberului sunt: creșterea gradului de autonomie, exuberanța motorie, îndepărtarea de părinți și dorința de a-și prelungi copilăria. Astfel, pubertatea poate fi considerată un stadiu de sine stătător al dezvoltării ontogenetice, cu particularități specifice.

Caracteristicile grupului primar sunt următoarele: urmărirea în comun și într-un mod activ a acelorași scopuri; relațiile afective dintre membri pot deveni intense (bazate pe simpatie sau antipatie) și pot construi subgrupuri pe afinități; diferențiere de roluri între membri; contruirea de norme, de credințe, semne și ritualuri proprii grupului (Neculau, A., 1977, pp. 55-56). Interrelaționarea optimă cu ceilalți elevi și învățarea și respectarea normelor care guvernează comportamentele și activitățile din cadrul grupului, sunt factori care condiționează integrarea elevilor în colectiv, precum și performanțele lor școlare. În vederea optimizării integrării elevilor preadolescenți în grupul școlar și a îmbunătățirii activităților, se recomandă antrenarea elevilor în analiza și elaborarea normelor școlare; elaborarea de la primele întâlniri cu elevii a unor reguli care să vizeze toate aspectele vieții în comun; încurajarea elevilor în exprimarea propriilor opinii legate de normativitatea grupului. Similaritatea dintre propria opinie și cea a grupului, va spori atracția elevului față de grup.

2. Probleme specifice perioadei adolescenței

Viața afectivă a adolescentului se îmbogățește prin apariția unor sentimente: de dragoste și iubire față de sexul opus. Urmările nu sunt greu de remarcat, mai cu seamă la fete, acestea încep să fie preocupate de ținuta lor fizică și vestimentară. Colegii nu le mai sunt indiferenți, încep să cocheteze cu cei din clasele superioare (Drăgan, I., Petroman, P., 2005, p 125). Tot în această etapă, de vârstă, impulsivitatea poate fi la originea fenomenelor de vandalism cu care școala începe să se confrunte într-o măsură tot mai mare (Cosmovici, A., Iacob, L., 2005, p48). Pentru a atinge atenția colegilor, profesorilor și părinților asupra lor, unii preadolescenți fac diferite activități (se apucă de fumat, scriu pe zidurile școlii, deteriorează mobilierul școlar, etc). Pentru a încerca să prevenim aceste lucruri este de dorit să excludem formalismul și poziția autoritară din relația profesor-elev. După cum au menționat unii autori, „metafora cea mai potrivită a acestei etape ar fi aceea a *cactusului extrem de țepos, dar care a ajuns să îmbrace această haină „nesuferită” tocmai pentru a-și apăra fragilitatea interioară*” (Cosmovici, A., Iacob, L, 2005, p. 49). Din cauza schimbărilor evidente în plan comportamental, unii psihologi vorbesc despre o „criză juvenilă” caracterizată prin reacții contrare celor de până acum, „unele chiar paradoxele, cum ar fi negativismul, individualismul, tendința spre izolare, spre singurătate, spre interiorizare prin refugiu în lumea propriilor trăiri sau prin izbucniri violente, nesupunere, neascultare” (Nicola, I., 2003, p. 128). Aceste transformări marchează sfârșitul copilăriei și constituie o etapă foarte importantă a procesului de maturizare. La această vârstă individul nu mai este nici copil, dar nu este, încă, nici un adult.

Conflictele cu familia, specifice acestei perioade de criză, sunt de fapt „conflicte ecran”, motivația lor adevărată fiind la prima vedere ascunsă. Există un număr mare de simptome psihiatrice legate de criza personalității dintre care menționăm doar o parte: manifestări afective (stări de excitație, de neliniște, insecuritate, depresii nemotivate, stări hipomaniacale etc.); reacții psihosomatice, ipohondrice, combinate cu fenomene obsesive și fobice; reacții caracteriale sub forma „crizelor de prestigiu”, de opoziție sau de vanitate. În situații grave pot apărea exacerbari caracteriale de aspect schizoid, agresiv, de pasivitate, obsesiv-compulsive, etc, sunt frecvente la adolescenți reacții sub forma ascetismului, suprasensibilizării, intelectualizării etc. În fapt, sub aceste aspecte se ascunde imaturitatea afectivă sau lipsa unei „frâne afective”. Asemenea fenomene sunt cel mai des implicate în inadaptabilitatea socială, școlară, în conflictele cu autoritatea; reacții negative în cadrul relațiilor sociale cu familia, comunitatea, identificarea cu exemplele negative. În acest sens, fenomenul se concretizează adesea prin „trecerea la act” (fenomene de agresivitate, de revoltă etc.). Aceste fenomene au o semnificație mai mare ori mai mică, în funcție de capacitatea anturajului de a le „metaboliza”, deoarece adolescentul nu-și dă

seama de caracterul ireversibil al faptelor sale (suicid, acte antisociale) și de faptul că aceste consecințe pot influența ireversibil viitorul său. Un alt aspect al acestei vârste este „criza de originalitate”. Adolescentul consideră omul matur lipsit de orizont, de imaginație, conservator și mărginit. Orice creație, artistică, tehnică, științifică, etc. este modul de delimitare față de ceilalți, dovadă a maturității și capacităților sale, de independență, nu în ultimul rând. Cerința de originalitate este de fapt baza creării identității de sine. Criza de originalitate din păcate însă, nu are doar o parte înclinată spre creație. Există cealaltă parte, care se manifestă acut prin nonconformism, prin agresivitate și decizii șocante, doar pentru a ieși în evidență. Se poate observa originalitatea în vestimentație și coafuri, modul de ascultare a muzicii și genuri muzicale, uneori de neînțeles pentru cei maturi. Dacă aceste aspecte nu sunt acutizate de către părinți printr-un comportament excesiv de restrictiv și impunător, sau printr-o atitudine de „laissez fair”, trec odată cu maturizarea și conturarea identității de sine.

Concluzii

Principalele caracteristici ale adolescenței sunt: dezvoltarea conștiinței de sine; afirmarea propriei personalități; integrarea treptată în valorile vieții. Adolescentii participă la o varietate de relații cu semenii lor. Mai multi cercetători au conchis că pentru a înțelege felul în care semenii afectează adaptarea copiilor, trebuie să culegem date despre multiplele tipuri de relații pe care aceștia le stabilesc și susțin.

Bibliografie

- Braconnier, A. (2000). *Copilul tău de la 10 ani până la 25 de ani. Manualul părinților*. București: Editura Teora.
- Cosmovici, A., & Iacob L. (coord.) (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
- Crețu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*. Iași: Editura Polirom,
- Drăgan, I., & Petroman, P. (1998). *Psihologie educațională*. Timișoara: Editura Miron.
- Neculau, A. (1977). *Liderii în dinamica grupurilor*. București: Editura Științifică.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Șchiopu, U., & Verza, E. (1981). *Psihologia vârstelor – ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

PARTICULARITIES OF LANGUAGE DEVELOPMENT AT PRE-SCHOOL AGE

Particularități ale dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară

Daniela STOLERU^{a*}

^a Secondary School Berești-Tazlău, Bacău, România

Abstract

The level of language development influences the functioning and evolution of other components of psychic life. In this study there are analysed the relationship between language development and other components of psychic life and the characteristics of language development at pre-school age.

Key words: Language development, preschool

1. Introducere

Comunicarea, în general, și limbajul, în special, sunt implicate cu necesitate în reglarea vieții psihice. Fără a comunica, într-un fel sau altul, cu ambianța nu este posibilă adaptarea optimă la aceasta. Cercetările au arătat că acei copii care provin din familii dezavantajate economic și cultural pot avea dificultăți de comunicare, adică nu înțeleg tot ce li se comunică și nu pot elabora ei înșiși mesaje coerente și corecte către alții. La fel, copiii care au crescut în orfelinate și au fost privați de la vârstele timpurii de comunicarea cu adulții au serioase rămăneri în urmă în sfera limbajului (Reuchlin, 1999, p. 366). Aceste dificultăți se pot menține și la vârstele școlare și pot genera inadapări la sarcinile de învățare și chiar eșec, fără a fi vorba de retard mintal. Nivelul dezvoltării limbajului influențează funcționarea și evoluția celorlalte componente ale vieții psihice.

* Corresponding author.
E-mail address: stoleruozana@yahoo.com

2. Relația dintre dezvoltarea limbajului și celelalte componente ale vieții psihice

Conceptul de limbaj este diferit de alte noțiuni, cum ar fi cele de vorbire sau comunicare. Verza (2000) consideră că vorbirea este un proces psihologic al persoanei, astfel încât ritmul de dezvoltare a limbajului, calitatea va depinde de starea și capacitățile individuale vocale ale copilului, caracteristicile de dezvoltare a funcțiilor psihologice. Comunicarea este definită deseori ca o formă particulară a relației de schimb între două sau mai multe persoane, două sau mai multe grupuri. Zlate (2009) precizează că o astfel de înțelegere își are rădăcinile în concepția lui Claude Levi-Strauss, care interpreta societatea de pe pozițiile unei teorii a comunicării.

Limbajul verbal îndeplinește mai multe funcții în viața individuală și socială. Există însă deosebiri mai mult sau mai puțin esențiale între autori în clasificarea acestor funcții. Indiferent de criteriul adoptat, sunt delimitate următoarele funcții principale (apud Crețu, 2005):

- funcția de comunicare, care se referă la transmiterea și schimbul unor mesaje între oameni pentru rezolvarea unor probleme și pentru satisfacerea unor trebuințe și interese;
- funcția cognitivă, prin facilitarea activității de cunoaștere, de conceptualizare și de elaborare a operațiilor gândirii. Această funcție permite dobândirea, clarificarea și îmbogățirea cunoștințelor precum și medierea operațiilor și performanțelor intelectuale;
- funcția simbolică, de reprezentare – cuvântul, formulele verbale pot substitui, în anumite situații, obiecte, fenomene, relații concrete;
- funcția expresivă, care constă în facilitarea exteriorizării și transmiterii unor idei și trăiri subiective complexe prin intonație, ritmul vorbirii, pauze;
- funcția (auto)reglatoare, care exprimă actul de determinare a psiho-comportamentului propriu privind declanșarea sau inhibarea controlată a unor reacții psihofizice;
- funcția ludică, deoarece jocurile verbale au o pondere însemnată în relaxare, distracție;
- funcția dialectică, ce se manifestă în formularea situațiilor contradictorii, conflictuale, în medierea analizei și rezolvării lor.

Nivelul dezvoltării limbajului influențează funcționarea și evoluția celorlalte componente ale vieții psihice. Verbalizarea grăbește diferențierile senzoriale și identificarea obiectelor percepute. Imaginea în reprezentare se structurează sub influența cuvântului. Limbajul are un rol important în structurarea și desfășurarea proceselor cognitive. Între limbaj și gândire există o legătură indisolubilă, în sensul că gândirea se formează și se exprimă doar cu ajutorul limbajului.

Gândirea prelucrează informații care sunt transmise în mare măsură prin semnele verbale iar rezultatele ei sunt exprimate tot cu ajutorul limbajului și fixate apoi în memorie sau implicate în alte procese mentale. Aproape toate procedeele și toate formele imaginației se sprijină pe limbaj. Toate felurile de experiențe pe care le dobândește omul sunt valorizate și conservate apoi mai bine în memorie, cu ajutorul limbajului. Orice afectare a limbajului are efecte și asupra calității operațiilor gândirii, a relațiilor cu ceilalți cât și a structurii personalității.

3. Caracteristici ale dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară

Crețu (2005) consideră că limbajul preșcolarului înregistrează progrese pe toate planurile: fonetic, lexical, semantic, sub aspectul structurii gramaticale și a expresivității. Se dezvoltă din punct de vedere cantitativ, iar diferența dintre vocabularul activ și pasiv se reduce în mod discret, astfel încât la vârsta de 6 ani vocabularul activ ajunge la peste 3500 cuvinte. Cunoașterea la copil, după cum bine se știe, începe de la acțiunea practică cu obiectele. Treptat, acțiunile externe se transformă în acțiuni verbale, iar în cele din urmă aceste operații se interiorizează desfășurându-se în limbaj interior, într-o formă prescurtată și oarecum automatizată; ele devin operații și acțiuni intelectuale. Preșcolarii folosesc tot mai multe substantive, verbe, adjective, exprimându-se în propoziții scurte, simple, povestirile lor realizându-se și prin comunicare nonverbală (gesturi, mimică, interjecții). Diferențele individuale sunt generate mai ales de mediul socio-cultural din familie, de regimul lingvistic, de natura și frecvența comunicărilor interpersonale, chiar dacă grădinița are un aport substanțial în atenuarea acestora. Expresivitatea limbajului și bogăția sa se manifestă atât în sporirea caracterului explicit al vorbirii, cât și în creșterea lungimii propoziției. Când se află în dialog cu alții reușește să se adapteze particularităților interlocutorilor. Cu copiii mai mici ca el vorbește rar, repetă și chiar utilizează limbajul mic al acestora. Când vorbește cu cei mai mari vrea să se facă înțeles și-și alege cu grijă cuvintele și formează propoziții și fraze corecte. Deși pronunția cunoaște o evoluție sub aspectul corectitudinii, aceasta nu este perfectă, fiind posibile omisiuni, substituiri, inversiuni de sunete. Comunicarea verbală se caracterizează printr-o dezvoltare intensă, astfel încât se realizează trecerea de la vorbirea situativă la cea contextuală. Se constată că apare limbajul interior în intervalul patru ani și jumătate - cinci ani și jumătate, ceea ce determină o serie de implicații asupra dezvoltării intelectuale a preșcolarului. De asemenea, se dezvoltă funcțiile cognitive și reglatorie limbajului. Sub aspect calitativ, progresele comunicaționale verbale la preșcolari vizează următoarele aspecte:

- trecerea de la limbajul situațional (bazat pe emiterea de propoziții simple, eliptice, pline de inversiuni, pronunții defectuase) la limbajul contextual;

- îmbunătățirea evidentă spre vârsta preșcolară mijlocie a corectitudinii pronunției și a expresivității vorbirii;
- folosirea și (auto) –corectarea acordului gramatical;
- limbajul verbal devine foarte plastic și nuanțat în raport cu persoanele familiare și reverențios în raport cu persoanele adulte străine (folosirea pronumelui de politețe „dumneavoașă”)
- apare caracterul generativ al vorbirii – capacitatea de a construi cuvinte noi;
- la vârsta de 4 ani apare limbajul de alternanță- adică posibilitatea copilului de a interpreta mai multe roluri;
- în jurul vârstei de 4 ani debutează perioada de- ce –urilor sau perioada interogativă, care are la bază curiozitatea exploratorie ce caracterizează gândirea preșcolarului

După A. J. Elliot (apud Munteanu, 2009), dezvoltarea limbajului preșcolarilor se poate realiza sub fenomenul bilingvismului care poate fi: simultan, când copilul învață în același timp două limbi; succesiv, când copilul învață a doua limbă (fiind limba oficială a țării în care locuiește) fără ca prima să își piardă din importanță. Un alt eveniment important în acest stadiu este apariția limbajului interior. El este precedat de așa numitul limbaj egocentric (Piaget, 1980). Copilul se poate afla în apropierea unei alte persoane, adult sau copil, el vorbește dar fără a avea intenția de a-i comunica acestuia, fără a fi preocupat ca acesta să recepționeze ce spune el și să-l înțeleagă. Este deci o formă intermediară între limbajul extern propriu-zis și cel intern.

Concluzii

Dezvoltarea limbajului preșcolarilor se realizează în mod treptat, prin lărgirea relațiilor verbale cu cei din jur, prin manifestare de către copil a curiozității de cunoaștere a obiectelor, a însușirilor acestora, a atitudinii interogative referitoare la originea și cauza unor fenomene. Această evoluție are un rol semnificativ, deoarece limbajul constituie mecanismul de bază al gândirii.

Bibliografie

- Crețu, T. (2005). *Fundamentele psihologiei*. București: Ministerul Educației și Cercetării.
- Munteanu, A. (2009). *Psihologia vârștelor*. Timișoara: Editura Eurobit.
- Piaget, J. (1980). *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Reuchlin, M. (1999). *Psihologie generală*. București: Editura Științifică.
- Zlate, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura Polirom.

THEORETICAL CONSIDERATIONS AND PRACTICAL ASPECTS OF FEEDBACK IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Considerații teoretice și aspecte practice ale feedbackului în procesul educațional

Sanda CHECICHEIȘ^{a*}

^a Secondary School No. 11, Oradea, România

Abstract

In the modern approach, a global diagnosis of performance, with methods of improving learning and teaching is attempted. Feedback is designed to help, not criticize. In an integrated approach, feedback is intended to be a general diagnosis or task-based task, from the level of competence and performance; immediate and timely help is provided for procedural errors and prejudices ("myths"). Customized feedback is considered. There are complex relationships that are established between teaching and evaluation, manifested through the feedback and washback effects, in which all the participants in the educational act are engaged.

Key words: Competences, evaluation, feedback, performance

1. Introducere

În abordarea modernă, se încearcă un diagnostic global al performanței, cu ajutorul metodelor de îmbunătățire a învățării și predării. Feedback-ul este conceput astfel încât să ajute, nu să critice. În abordarea tradițională, feedback-ul este perceput ca răspunsuri corecte sau incorecte la itemi sau seturi de întrebări. Sprijinirea procesului de învățare nu este intenția acestui tip de evaluare. Într-o abordare integrată, feedbackul se dorește a fi un diagnostic general sau pe baza sarcinilor, de la nivelul itemilor, la cel al performanței; se oferă ajutor imediat și în timp util pentru erori procedurale și prejudecăți („mituri”). Se are în vedere un feedback *personalizat*. Există relații

* Corresponding author.
E-mail address: sandahf5@yahoo.com

complexe, ce se stabilesc între predare și evaluare, manifestate prin efectele de *feedback* și *washback*, în care sunt angrenați toți participanții la actul educațional.

2. Tipuri de feedback în actul educațional

Prin efectul de *feedback* în relația dintre predare și evaluare înțelegem „circulația fluxului de informație obținută în baza aplicării metodelor și tehnicilor de evaluare specifice, dinspre subiecții evaluării/examinării, către toți cei implicați, la un nivel sau altul, sub o formă sau alta” (Stoica, 2001, p. 22). Obiectivul acestui schimb de informații determină „reglarea/ optimizarea/ ajustarea programului de formare, a cursului sau a activităților de predare/învățare/ instruire”. Cea mai comună formă de feedback este cea oferită de către elevi profesorului, atât pe parcursul predării, cât și în cadrul examinărilor. În funcție de tipul de evaluare administrat, *formativă* sau *sumativă*, *feedbackul* poate fi, la rândul său, *formativ* sau *sumativ*, având un impact deosebit asupra altor actori implicați în actul educațional. Deși *feedbackul* profesor-elev are în aparență o structură binară, efectele lui determină consecințe asupra administrațiilor școlare sau a părinților, în calitate de factori de decizie în educație. *Feedbackul* sumativ - pentru profesori, furnizează date pentru a modifica, transforma și adapta demersul educațional în funcție de răspunsul la sarcină al elevilor; pentru elevi, funcționează ca o recompensă simbolică, de recunoaștere a efortului. *Feedbackul* formativ - pentru profesori, diagnostichează punctele tari și punctele slabe ale elevilor în scopul îmbunătățirii învățării iar pentru elevi, motivează, creează în timp, atitudini și comportamente ce au drept scop o învățare.

Clasificarea *feedback pozitiv* vs. *feedback negativ* vizează modul în care profesorul relaționează cu elevul, atitudinea pe care o are față de rezultate și de învățare. În învățământul secundar, și nu numai, oferirea de *feedback* este esențială pentru motivarea elevului determinând îndrăgirea, sau, dimpotrivă, detestarea unei materii. *Feedbackul* pozitiv conține informații despre performanța sau nivelul de înțelegere al elevului, cu privire la obiective: compară performanța sau nivelul de înțelegere al elevului cu un obiectiv prestabilit sau cu un rezultat dorit; de exemplu: „Ai prezentat toate cele patru trăsături cerute. Bravo!” Cu privire la progres, *feedbackul* pozitiv compară performanța sau nivelul de înțelegere al elevului cu performanța lui anterioară sau cu nivelul său anterior de înțelegere; de exemplu: „Ora trecută nu știai să identifici corect mijloacele artistice. Acum le-ai descoperit pe toate. Te felicit!”

O controversă demnă de luat în seamă este problematica *washbackului* (se concentrează asupra efectelor sale *negative* sau *pozitive* în procesul de învățare) *Washbackul* negativ determină concentrarea profesorilor și a elevilor asupra conținuturilor care sunt prezente în evaluare, în

detrimentul altor activități, acționează asupra „curriculumului ascuns”, cel utilizat în practică la clasă, dar și asupra strategiilor de învățare. Spre exemplu, un examen de tip grilă poate avea ca efect negativ preferința elevilor pentru memorare, în detrimentul gândirii creative. *Washbackul* pozitiv presupune o atitudine favorabilă a elevilor și profesorilor cu privire la evaluare și disponibilitatea de a colabora pentru a îndeplini obiectivele.

3. Exemple de realizare a feedbackului la disciplina limba și literatura română

La disciplinele care constituie probă de examinare, tot mai mult ne îndepărtăm de frumusețea materiei, în favoarea unor automatisme, șabloane de argumentări sau exprimarea mascată, a opiniei. Obiectivul principal a devenit promovarea cu o notă cât mai mare a examenelor și nu neapărat, un studiu plăcut, interesant al literaturii – de exemplu. Această carență a procesului educativ are consecințe nefaste asupra modului în care elevul percepe, conștientizează, importanța studierii unei anumite materii. Este dificil astăzi să formăm elevilor o cultură generală, în sensul clasic al cuvântului; reticența din partea unora este alimentată și de falsele valori promovate de societate, de progresul tehnologic, tehnologia informației în special, catalogat greșit de tânăra generație, ca sursă inepuizabilă de informație, oricând la îndemână, în detrimentul formării unei *culturi generale – la purtător*... Un bagaj de cunoștințe, bine fundamentat, ar trebui să constituie pentru elevi un obiectiv important în viață. Rolul feedbackului pozitiv este unul de stimulare, prin aprecierea muncii elevului, a efortului pe care l-a depus în rezolvarea unei sarcini de lucru, îi stimulăm interesul, implicarea activă în procesul educațional.

Ca profesor de limba și literatura română, am observat de-a lungul anilor o abordare inefficientă a evaluării orale; manualele nu mai propun aproape deloc exerciții pentru exprimarea orală iar pentru *ascultare, nici atât*. La clasele de minorități, copiii care studiază limba română ca pe o limbă nematernă, au nevoie de exerciții aplicate, de transformarea unor texte prea dificile, la nivelul lor de înțelegere – B1/ B2 (cf. *CECR*). Acordarea unui feedback pozitiv unui astfel de elev care a consultat în prealabil un dicționar pentru a înțelege toate cuvintele dintr-un text, este o condiție clară pentru a-l determina să evolueze în această privință. Practica rațională și funcțională a limbii, pare uneori un simplu concept... Iată de ce, exemplific, cu un exercițiu de ascultare, realizarea unui feedback modern. Pe baza textului se pot formula itemi de înțelegere a textului - *Ascultați prezentarea unei cărți, în viziunea unei eleve de clasa a VII-a:*

„ ... *O carte modernă*, cu un subiect puțin mai diferit decât cărțile obișnuite... deși la început mi s-a părut cam banală..., apoi după primul capitol mi-a stârnit interesul și nu m-am mai putut opri din citit: *Cititorul din peșteră*, de Rui Zink.

Autorul prezintă marea problemă a tineretului din ziua de azi – *lipsa lecturii*, preocuparea excesivă pentru calculator și televizor...; prezintă destinul unui copil care s-a lăsat pradă anturajului și a ignorat complet literatura, dar o întâmplare fantastică l-a schimbat într-un devorator de cărți. Un monstru fioros și tenace l-a ajutat să înțeleagă cu adevărat arta cititului, patima lecturii, într-o peșteră, departe de civilizație. Am trăit sentimente variate în timpul lecturii, tristețea m-a copleșit la sfârșit, am plâns chiar... ; personajul devenit scriitor acceptă umilințe și scrie chiar dacă e conștient că poate nimeni nu va citi... În această operă m-a impresionat Anibalector deoarece era un animal care a învățat mai întâi să citească, iar mai apoi să vorbească. Mi-a plăcut și faptul că știa cinci limbi diferite. Cred că ar trebui să o citească toată lumea pentru că este în același timp și o lecție de viață; „... o carte care pur și simplu îți intră în suflet!” (Giulia, clasa a VII-a - text autentic).

Concluzii

Pe baza discuțiilor pe un astfel de text, preluat la cald din jurnalul de lectură al unui coleg, elevi de aceeași vârstă, care au aceleași preocupări, obținem cel puțin două lucruri *vânate* într-o lecție: activizarea și interesul/ o posibilă invitație la lectură. Este important ca elevul să resimtă evaluarea ca având rol formativ, cu intruziuni în domeniul cognitiv, afectiv și atitudinal iar un feedback pozitiv poate fi uneori cheia succesului.

Bibliografie

- Pânișoară, I. O. (2004). *Comunicarea eficientă*, Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom.
- Stoica, A. (2007). *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. București: Editura Humanitas Educațional.
- Stoica, A. (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. București: Editura ProGnosis.

THE USEFULNESS OF ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODS FOR ANALYZING HISTORICAL TEXTS

Utilitatea metodelor active de predare-învățare pentru analiza textelor istorice

George Claudiu BREȚCAN^{a*}

^a Secondary School Letea Veche, Bacău, România

Abstract

One of the difficulties that students encounter nowadays is the understanding of a written text. They manage to read the text, but they do not understand it and cannot grasp its meaning. Teachers all over the world try, by means of different methods, to eradicate this problem called functional illiteracy. While teaching history, this is a serious problem because many historical sources are in fact historical texts. Sometimes, this difficulty can be overcome by utilizing modern student-centred teaching methods.

Key words: Active methods, History, learning-teaching process

1. Introducere

În lumea de astăzi, când școala românească se confruntă cu diferite probleme printre care amintim analfabetismul funcțional, diminuarea numărului de ore la diferite discipline, dezinteresul manifestat de către elevi față de procesul de predare-învățare, profesorul trebuie să fie un adevărat magician pentru a-i atrage pe elve și pentru a face performanță la clasă. Unul din modurile prin care poate fi stimulat interesul elevilor este și utilizarea la clasă a metodelor active de predare.

Metodele active de învățare-predare sunt „metode moderne de învățare axate pe munca elevilor sub atenta îndrumare a profesorului, pregătit oricând să-i îndrume și să le dea informațiile cerute de aceștia. Cele mai cunoscute metode activ-participative sunt” (Roaită, 2012, p.136):

* Corresponding author.

E-mail address: claudiubretcan@yahoo.com

problematizarea, brainstormingul, modelarea, învățarea prin descoperire, mozaicul, jurnalul cu dublă intrare, metoda philips 6/6 etc.

2. Avantajele metodelor active în predarea istoriei

După Roaită (2012), metodele active prezintă multiple avantaje: centrarea activității didactice pe elev, transformarea rolului profesorului, care devine din pionul principal al actului de predare un supraveghetor și un îndrumător, formarea de competențe generale și specifice elevilor, necesare în actuala societate contemporană și în formarea personalității lor, formarea de deprinderi și de priceperi în a cerceta un document sau o sursă istorică inedită. Elevul își va forma și capacități practice dobândite în urma lucrului cu sursele istorice. Acesta va fi capabil să utilizeze o metodologie de cercetare a realității istorice utilizând documente de epocă, să explice fenomene istorice, fapte, noțiuni, procese istorice, pornind de la documente istorice, să întocmească rezumate, referate, concluzii în urma studierii unor surse istorice, să conștientizeze necesitatea conservării patrimoniului istoric al omenirii și a patrimoniului național și internațional.” (Păun, 2007, p. 26). Aceste deprinderi cognitive, afective și psihomotorii îl vor ajuta mai târziu pe elev să-și dezvolte diferite abilități (Roaită, 2012, pp. 25-26): „capacități de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite: familie, prieteni, mediu profesional, să-și cultive expresivitatea și sensibilitatea în scopul împlinirii personale și a promovării unei vieți de calitate, să-și formeze o autonomie morală.”

Pentru studierea istoriei, sursele istorice, în special documentele, sunt extrem de importante deoarece ajută la recrearea trecutului într-un mod cât mai fidel posibil. Încă din clasele mici, elevii sunt învățați să interpreteze un document/ text istoric. Citirea și interpretarea documentului/ textului istoric are două etape: citirea textului/documentului și comentariul textului/documentului. Citirea textului/documentului implică parcurgerea următoarelor etape:

- identificarea titlului textului, a autorului și eventual a datei la care a fost scris și a naturii sale
- identificarea elementelor cheie care necesită explicații și comentarii (termeni, idei fapte)
- căutarea de explicații posibile, făcându-se apel la cunoștințele dobândite sau la informațiile oferite de alte tipuri de documente
- desprinderea intențiilor autorului și a atitudinii acestuia față de faptele și ideile prezentate în text

Comentariul textului/ documentului se poate realiza având la bază părțile componente ale unei compuneri (Oane și Ochescu, 2008, p. 7):

- *introducerea*: se prezintă pe scurt textul și natura sa, plasarea în timp și câteva date despre autor: cariera sa și rolul său istoric, contextul în care a realizat documentul; se face o analiză succintă a principalelor idei și teme prezentate în text

- *dezvoltarea*: explică termenii, ideile cuprinse în text, pe rând, făcându-se referire la fragmentele de text care susțin fiecare element în parte, indicându-se ce a vrut autorul să spună sau să demonstreze; se formulează aprecieri sau critici personale

- *concluzia*: se rezumă comentariul arătându-se interesul textului, originalitatea și importanța ideilor cuprinse, semnificația lui istorică.

3. Exemple de utilizare a metodelor activ-participative la disciplina Istorie

În studierea și analiza textelor istorice, pot fi utilizate metode activ-participative, cum ar fi mozaicul, jurnalul cu dublă intrare, Philips 6/6. **Mozaicul** este o metodă de învățare prin colaborare și are la bază împărțirea grupului mare de elevi în mai multe grupe coordonate de profesor. Utilizarea metodei presupune parcurgerea a două etape. În prima etapă, se împarte clasa în grupe eterogene de patru elevi. Fiecare elev dintr-o grupă va avea un număr (de la 1 la 4). Fiecare membru al grupei primește o fișă de învățare ce cuprinde o unitate de cunoaștere. Textul are atâtea părți câte grupe se constituie. Profesorul explică apoi că, pentru acea oră, sarcina lor este să înțeleagă articolul. La sfârșitul orei fiecare persoană va trebui să fi înțeles întreg articolul. Acesta însă va fi predat de colegii de grup, pe fragmente. Elevii cu numărul 1 vor primi o parte a lecției, cei cu numărul 2, o altă parte și așa mai departe. În etapa a II-a, toți elevii cu numărul 1 se adună într-un grup, cei cu numărul 2, în alt grup, etc. Aceste grupuri nou formate se vor numi „grupuri de experți”. Sarcina lor este să învețe bine materialul primit. Îl citesc și îl discută între ei pentru a clarifica neînțelegerile. Se întorc apoi la grupurile inițiale pentru a preda celorlalți colegi ceea ce au învățat. Este foarte important ca fiecare individ din grup să stăpânească conținutul tuturor secțiunilor lecției. Își notează, pot pune întrebări expertului sau grupului de experți. În final, profesorul cere elevilor să prezinte oral, în ordinea inițială, fiecare parte a lecției, tema trecându-se în revistă în unitatea ei logică. Pentru feedback-ul activității, profesorul poate aplica un test sau poate adresa întrebări pentru a verifica gradul de înțelegere a noului conținut. Pe parcursul învățării, profesorul monitorizează predarea pentru a fi sigur că informația se transmite corect, stimulează cooperarea, asigură implicarea tuturor membrilor.

Principalele avantaje ale utilizării metodei mozaicului sunt următoarele:

- dezvoltarea competențelor psihosociale;

- dezvoltarea competențelor cognitive;
- dezvoltarea competențelor de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- promovarea interînvățării;
- participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de învățare;
- analiza, compararea modurilor de a învăța, a achizițiilor realizate;
- formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- dezvoltarea gândirii critice și creative;
- dezvoltarea bazei motivaționale a învățării;
- consolidarea încrederii în propriile forțe;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- formarea și dezvoltarea capacității reflective;
- dezvoltarea responsabilității individuale etc..

În absența monitorizării atente a lucrului în grup, este posibil să se manifeste și anumite limite în utilizarea acestei metode:

- abordarea superficială a materialului de studiu;
- înțelegerea și însușirea greșită a unor idei, concepte etc.;
- apariția unor conflicte între membrii grupurilor;
- crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine etc.

Această metodă poate fi aplicată la lecția cu titlul „Războiul de 30 de ani și consecințele sale” (Băluțoiu și Vlad, 2005), care este predată la clasa a VI-a. Atunci când profesorul ajunge la partea lecției ce cuprinde desfășurarea războiului el împarte clasa în patru grupe și desemnează fiecărui elev din grup un număr de la 1 la 4. Fiecare elev cu numărul 1 va studia prima fază a războiului (faza cehă), elevii cu numărul 2 vor studia cea de-a doua fază a războiului (faza daneză), elevii cu numărul 3 vor studia cea de-a treia fază a războiului (faza suedeză), iar elevii cu numărul 4 vor studia cea de-a patra fază a războiului (faza franceză). Pentru studierea fazelor războiului elevii vor folosi ca sursă manualul de istorie. Elevii cu numărul 1 formează un grup și au la dispoziție 6 min. să citească despre faza războiului corespunzătoare numărului lor, din

manual și să discute despre aceasta. Aceeași activitate va fi desfășurată și de elevii cu numerele 2, 3 și 4. Elevii se întorc apoi în grupurile lor originale și vor *preda* colegilor ceea ce au învățat. Pentru această activitate vor avea la dispoziție 12 minute. Apoi, în ordinea fazelor războiului, profesorul îi pune pe elevii organizați în grupe să prezinte oral evenimentele ce au avut loc în cadrul războiului de 30 de ani. Cu ajutorul profesorului ideile vor fi formulate adecvat și vor fi trecute în caiete de toți elevii. Pentru a verifica dacă toți elevii au înțeles desfășurarea evenimentelor profesorul va adresa clasei câteva întrebări.

Jurnalul cu dublă intrare este o tehnică prin care cursanții stabilesc o legătură între text și propria lor experiență și cunoaștere. Aplicarea metodei presupune parcurgerea următoarelor etape:

- lectura textului, în care elevii sunt solicitați de către formator să citească cu atenție un anumit text;

- alegerea unui fragment semnificativ, în care fiecare elev va alege din textul respectiv un fragment care a avut o influență semnificativă asupra sa (a avut ecou în experiența personală sau contrazice informațiile sale anterioare în ceea ce privește acea problemă);

- realizarea jurnalului cu dublă intrare, moment în care elevii vor primi o fișă care este împărțită în două coloane: pe prima coloană, elevul va descrie fragmentul ales, pentru ca pe ce-a de-a doua coloană să noteze comentariile, impresiile personale referitoare la fragmentul respectiv.

Pasajul ales	Comentarii/ Impresii personale

Pentru completarea celei de-a doua coloane câteva întrebări se dovedesc a fi utile: Care este motivația alegerii fragmentului respectiv? Ce conexiuni se pot realiza între respectivul fragment și experiența proprie? Care sunt nelămuririle în ceea ce privește acel text?

Metoda prezintă mai multe avantaje:

- dezvoltarea capacității de înțelegere a unui text;
- dezvoltarea gândirii;

- participare activă a elevilor în actul lecturii;
- valorificarea experiențelor personale ale fiecărui elev.

Alături de aceste facilități, utilizarea metodei poate fi blocată de o serie de probleme, cum ar fi riscul neimplicării unor elevi în activitate sau lipsa exercițiului prealabil poate duce la eșecul tehnicii.

Această metodă poate fi aplicată la o lecție de fixare a cunoștințelor având ca subiect Independența de stat și unirea Dobrogei ce este predată la clasa a VIII-a. Profesorul distribuie elevilor o fișă de lucru ce este împărțită în două. Prima parte conține un fragment din Discursul lui Mihail Kogălniceanu către Adunarea deputaților pe 9 mai 1877. A doua parte a fișei de lucru conține un tabel.

Notați un fragment din text care v-a impresionat, care v-a surprins, cu care nu sunteți de acord sau pe care îl considerați relevant.	Comentați fragmentul extras. De ce l-ați notat? La ce v-a făcut să vă gândiți? De ce v-a intrigat?

Profesorul cere elevilor să citească textul istoric cu atenție, apoi să aleagă din text un fragment care i-a impresionat și pe care trebuie să-l analizeze. Timpul de lucru alocat pentru această activitate este de 12 minute. După ce elevii termină activitatea, profesorul îi nominalizează pe unii dintre ei pentru a-și prezenta activitatea. Profesorul urmărește și dacă textul respectiv a trezit în rândul elevilor trăiri emoționale – de exemplu: sentimente patriotice și de mândrie națională.

Metoda **Philips 6/6** a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstormingului și metodei 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul metodei 6/3/5. Etapele metodei Philips 6/6 sunt următoarele:

- constituirea grupurilor de câte 6 participanți (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbaterile în cadrul grupului și prezintă concluziile;

- înmânarea temei/ problemei ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia;

- desfășurarea discuțiilor pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute. Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată și apoi se trece la celelalte idei;

- colectarea soluțiilor elaborate, în care conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului);

- discuția colectivă, decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă;

- încheierea discuției cu oferirea din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

Există o serie de avantaje ale metodei: implică pe toți membrii colectivului în analiza și soluționarea unei probleme; oferirea fiecărui elev a posibilității de a-și valorifica experiența proprie; prezentarea și argumentarea punctelor de vedere și a opiniilor. Dezavantajele aplicării metodei apar atunci când numărul elevilor nu este multiplu de 6 și din cauza timpului impus (6 minute), care poate fi scurt.

Această metodă poate fi aplicată la o lecție de recapitulare a cunoștințelor având ca subiect Geții și dacii: rânduieli, obiceiuri, credințe (Băluțoiu și Grecu, 2017), care este predată la clasa a V-a. Profesorul împarte elevii se împart în trei grupe de câte 6 membri. Fiecare grupă își alege un secretar care va scrie ideile grupei și un coordonator de grupă care va stimula discuția. Grupa 1 și grupa 2 vor primi o fișă de lectură în care se află două texte istorice ce descriu obiceiuri ale tracilor și daco-geților (un text descrie înmormântarea la traci, iar un alt text descrie obiceiul paparudelor la daco-geți), iar cea de-a treia grupă va folosi din manualul de istorie textul 3 de la Surse pagina 89. Timp de 6 minute, elevii din cadrul fiecărei grupe citesc un text despre un obicei trac sau daco-getic, dicută împreună obiceiul respectiv, apoi coordonatorul fiecărei grupe prezintă clasei obiceiul care le-a fost repartizat. Elevii discută apoi cu toții despre obiceiurile strămoșilor noștri și realizează o ierarhie a celor mai frumoase obiceiuri și tradiții. Profesorul formulează apoi

concluziile referitoare la importanța tradițiilor și obiceiurilor trace și daco-getice și atrage atenția asupra transmiterii a unora dintre acestea poporului român.

Concluzii

Utilizarea metodelor activ-participative pentru analiza textelor istorice contribuie la dezvoltarea gândirii critice și analitice. Elevul își va forma „trăsături afective ce vizează posibilitatea descoperirii adevărului istoric, atracția pentru istorie, curiozitatea, plăcerea de a cunoaște mai multe fapte, evenimente din istoria universală și națională.

Bibliografie

- Băluțoiu, V., & Vlad, C. (2005). *Istorie: manual pentru clasa a VI-a*. București: Editura All Educațional.
- Băluțoiu, V., & Grecu, M. (2017). *Istorie: manual pentru clasa a V-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Oane, S., & Ochescu, M. (2008). *Istorie: manual pentru clasa a VIII-a*. București: Editura Humanitas.
- Păun, Ș. (2007). *Didactica istoriei*. București: Editura Corint.
- Roaită, A. I. (2012). *Didactica Istoriei: un manual pentru profesorul de istorie*, Ediția a II-a. Pitești: Editura Paralela 45.

**ACHIEVING THE EDUCATIONAL PARTNERSHIP BETWEEN
THE SCHOOL ORGANIZATION AND THE COMMUNITY**
*Realizarea parteneriatului educațional dintre organizația școlară și
comunitate*

Marieta HÂRȚESCU^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The educational partnership corresponds to a new concept of education, which gives flexibility to its way of organizing the school institution. The purpose of the study is to identify the strategies for achieving the educational partnership between school and community. It also highlights the role of teachers in the implementation of educational partnerships based on collaboration with the community.

Key words: Educational partnership, community, strategies, teacher

1. Introducere

Unul dintre obiectivele principale ale reformei învățământului românesc îl reprezintă descentralizarea și autonomia unităților de învățământ, ceea ce conduce la o responsabilitate mai mare a comunității locale în ceea ce privește calitatea educației și a succesului școlar. Această responsabilitate locală se întemeiază pe relații diverse între agenții educativi, dezvoltarea unor parteneriate reale între grădiniță, familie și comunitate având o contribuție consistentă la funcționarea eficientă a instituției școlare (Agabrian, 2006). În fiecare țară care face parte din Uniunea Europeană există structuri formale de participare a părinților la sistemul educațional, încă din anii '90, când prin legislațiile și proiectele de reformă educațională s-au definit, în cele mai multe țări, legi noi referitoare la participarea parentală în sistemul educațional (Boca, 2009).

* Corresponding author. PhD Student Marieta Hârțescu
E-mail address: hartescumonica@yahoo.com

Parteneriatul educațional corespunde unei concepții noi despre educație, conform căreia instituția de învățământ nu poate să-și îndeplinească singură funcția, ceea ce conduce la o flexibilitate mai mare a modului ei de organizare și la funcționarea eficientă ca instituție autonomă. Parteneriatul educațional reprezintă procesul de colaborare între două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune.

După Cristea (1998), parteneriatul educațional, îndeplinește două funcții generale complementare: funcția de deschidere organizațională a școlii spre instituții și indivizi ce se situează în afara sistemului de învățământ, în sens restrâns, care tind să fie integrați în acest sistem, în sens larg, și funcția de acțiune sinergică exercitată în exteriorul sistemului de învățământ, în sens restrâns, și în interiorul sistemului, în sens larg. Obiectivele specifice ale parteneriatului pedagogic vizează cooperarea în activitatea de formare și dezvoltare pozitivă a personalității elevilor care se efectuează prin mobilizarea tuturor agenților educativi.

Există mai multe criterii de clasificare a parteneriatelor. După forma parteneriatului stabilit, Boca (2009) distinge două tipuri: informal și formal. Parteneriatul informal se realizează între părți asemănătoare care se cunosc destul de bine sau care în trecut au mai lucrat împreună. Scopul stabilit este specific fiecăreia dintre părți, fiecare parte se poate implica în realizarea lui și se poate desfășura pe o perioadă scurtă sau pe o perioadă lungă de timp (de exemplu: organizarea unei excursii, publicarea unei reviste etc.). Parteneriatul formal implică părți diferite ca formă de organizare și ca activitate la nivel de instituție, dar care se coalizează în soluționarea unei sau unor probleme, interesul comun și domeniul de activitate fiind liantul acestui tip de parteneriat. De cele mai multe ori, aceste tipuri de parteneriate se stabilesc pentru o perioadă îndelungată, fiecare dintre părți având de îndeplinit seturi prestabilite de acțiuni (de exemplu, parteneriatul încheiat cu autoritățile locale pentru îngrijirea unui parc de către elevi împreună cu părinții sau pentru organizarea unei expoziții cu tema Zilele orașului).

Un alt criteriu de clasificare al parteneriatelor se referă la obiectivul parteneriatului stabilit. La nivelul parteneriatului operațional, cooperarea se realizează în baza unui proiect concret propus de una dintre părți sau poate fi rezultatul unei preocupări comune ambelor părți (de exemplu, realizarea unui post local de radio pentru copii). Parteneriatul de reprezentare presupune o conlucrare între cele două părți pentru realizarea unui scop comun, cum ar fi consiliul părinților, uniunea instituțiilor educaționale din mediul urban etc.

2. Strategii de realizare a parteneriatului educațional dintre școală și comunitate

Obiectivele managementului școlar bazat pe comunitate presupun adoptarea unor măsuri de pregătire adecvată a persoanelor implicate în relația de parteneriat și atragerea în echipa de conducere a reprezentanților comunității locale, responsabilizarea reprezentanților comunitari, conștientizarea agenților comunitari cu privire la rolul pe care îl au în educația copiilor și la avantajele proprii care pot decurge dintr-o colaborare eficientă. După Călineci și Țibu (2013), strategiile de realizare a parteneriatului grădiniță-comunitate sunt: cunoașterea părinților copiilor, cunoașterea comunității locale, formarea continuă a cadrelor didactice, folosirea capitalului social și cultural al familiilor.

Cunoașterea părinților copiilor

Există situații, din fericire rare, în care educatorii știu puține lucruri despre familiile copiilor, impunându-se inițierea unei comunicări active cu părinții, bunicii sau tutorii. A reuși să cunoști familia înseamnă să faci eforturi pentru a ajunge la membrii ei, să-i cunoști nevoile, aspirațiile, problemele cu care se confruntă și ulterior să-i ceri implicarea în activitățile educaționale. Studiile indică faptul că atunci când se fac eforturi reale în această direcție, dorința lor de a fi implicați în activitățile grădiniței surclasează nivelul socio-economic și nivelul educațional al părinților.

Cunoașterea comunității locale

Presupune identificarea liderilor comunității și a liderilor părinților, care sunt respectați în comunitate și care pot facilita relațiile cu instituția de învățământ, a organizațiilor și agențiilor care pot oferi ajutor familiilor care se află în situații dificile, educatorii având un rol important în accesarea acestor surse de suport, prin conștientizarea lor și informarea familiilor. Sprijinirea părinților cu venituri mici, care se luptă pentru a asigura nevoile de bază ale familiei se poate face prin trimiteri către servicii de consiliere, medicale, caritabile etc. sau se poate întreprinde un program educațional de suport în cadrul instituției școlare care să vină în întâmpinarea nevoilor părinților și care să dezbată importanța educației, comunicării, stimei de sine și încrederii în propriile puteri, modalități de a identifica un loc de muncă, de rezolvare a conflictelor, antreprenoriatul etc.

Formarea continuă a cadrelor didactice

Datorită schimbărilor ce au loc permanent în tehnologie, în procesul de educație, în societate sunt necesare programe de formare atât pentru cadrele didactice, cât și personalul auxiliar din școli. Programele pot avea diverse teme (comunicarea, consilierea carierei, marketingul personal etc.), de aceea este necesară o analiză de nevoi, pentru a le identifica pe cele mai relevante pentru

fiecare unitate școlară în parte. Educatorii pot învăța să comunice mai bine și mai eficient cu părinții copiilor, cu liderii comunității, care pot avea o contribuție importantă în integrarea culturii comunității locale în procesul educativ, cu colegii lor.

Folosirea capitalului social și cultural al familiilor

Importanța cunoașterii și valorificării capitalului social al părinților de către grădiniță, a modului în care aceștia gândesc, trăiesc, văd lumea și pot să contribuie, indiferent de nivelul lor educațional, la activitățile grădiniței presupune utilizarea informațiilor pe care le dețin cu privire la copiii lor (stilul de învățare, diverse abilități, identificarea nevoilor copiilor și a modalităților de a răspunde acestor nevoi). Educatorii vor respecta și valorifica punctele tari ale părinților, vor susține implicarea familiei (mă refer, pe lângă părinți, la bunici, unchi, mătuși, tutori) în educația copiilor, vor implementa noi metode și acțiuni de participare a părinților în activitățile grădiniței, vor facilita procesul de comunicare al părinților cu comunitatea.

Strategiile cele mai uzuale de implicare a părinților și a comunității în educația elevilor presupun participarea acestora la diverse activități desfășurate în sala de grupă, în excursii, în vizite, la teatru, la bibliotecă etc. Pentru familiile dezavantajate, de obicei, cele cu venituri mici, se impune o abordare specială și utilizarea unor strategii care să țină cont de specificul, cultura comunității și de abilitățile părinților în vederea educării propriilor copii. Există o multitudine de forme de realizare ale parteneriatelor școală-comunitate (Boca, 2009):

- crearea unei atmosfere primitoare, calde și expresive în unitatea de învățământ prin afișarea produselor activității copiilor, plasarea unor materiale promoționale în holul de primire, afișarea unor anunțuri cu privire la evenimentele viitoare;
- proiectarea și afișarea unor materiale publicitare despre grădiniță : pe internet (pagina de internet a grădiniței și adresa de mail), realizarea pliantelor de prezentare, a afișurilor, a hârtiei pentru corespondență etc.;
- afirmarea performanțelor preșcolărilor din comunitate în cadrul unor festivități publice sau în cadrul unor activități cu participarea membrilor comunității;
- implicarea copiilor în diverse proiecte comunitare (oferirea de servicii pensionarilor sau persoanelor dezavantajate, realizarea voluntariatului în instituții publice și ecologizarea mediului etc.);
- realizarea și oferirea unor programe pentru părinți pe parcursul anului școlar, în colaborare cu centre comunitare locale de formare;
- editarea și distribuirea ziarului/revistei grădiniței;

- realizarea de cărți de vizită pe care sunt imprimate numele fiecăruia, logo-ul grădiniței, adresa poștală, adresa de e-mail, adresa web, numărul de telefon și de fax și ecusoane cu nume și logo-ul grădiniței;
- realizarea unei mape de prezentare;
- realizarea unui fotomontaj care să prezinte proiectele curente sau recent încheiate;
- realizarea unui film de prezentare a instituției preșcolare;
- solicitarea de voluntari pentru distribuirea ziarului/revistei grădiniței în vecinătate;
- crearea unei pagini web de sine-stătătoare a grădiniței sau ca extensie la cea a instituției coordonatoare;
- stabilirea contactelor cu mass-media locală în vederea promovării activităților grădiniței și a copiilor.

Pentru implementarea și desfășurarea optimă a parteneriatelor educaționale între agenții educativi școală-familie-comunitate locală, se impune să se cunoască strategiile de realizare a acestora și să se adopte strategia cea mai eficientă pentru atingerea scopului, obiectivului propus, parteneriatul educațional finalizându-se cu o rezultate pozitive pe plan educativ.

3. Rolul cadrelor didactice în implementarea parteneriatelor educaționale

Colaborarea dintre instituții este un proces destul de complex care implică mai multe cadre, de aceea este important să stabilim care este rolul fiecărei persoane ce face parte din parteneriat. În acest context, directorul organizației școlare joacă un rol important în inițierea și amplificarea participării familiilor și a comunității în activitățile grădiniței și în stabilirea legăturilor cu diferiți agenți educativi din afara grădiniței, prin exercitarea unor atribuții pe care le are, ca: analizarea activităților curente ale instituției; centralizarea opiniilor factorilor interesați de viitorul comunității; preocuparea de a realiza în grădiniță a unui mediu adecvat, incluziv, care să faciliteze implicarea părinților și a comunității (instituții, membrii) în procesul de educație și de învățare; elaborarea, împreună cu echipa, a politicilor școlare de participare; elaborarea, în echipă, a planului anual de activitate. Cadrele didactice joacă rolul central în stabilirea parteneriatelor, prin atribuțiile pe care le au, ca: introducerea unor teme de interes care să stimuleze colaborarea părinților; organizarea atelierelor de lucru despre curriculum pentru părinți; organizarea de activități extrașcolare, care sunt în concordanță cu preocupările părinților legate de educația copiilor; organizarea de întâlniri de consiliere a părinților în ceea ce privește alegerea școlii (Boca, 2009). În același timp, educatorii se confruntă cu provocările ce se nasc din propunerea și derularea activităților în parteneriat, ceea ce necesită creativitate și imaginație în inițierea

acestora, dinamism și seriozitate în organizare și desfășurare, flexibilitate în luarea deciziilor, responsabilitate și corectitudine în evaluare.

Cadrele didactice îndeplinesc atât rolul de facilitator, cât și de moderator în vederea realizării cu succes a parteneriatelor educaționale (Velea, 2006). Ca facilitator, educatorul se preocupă de crearea unui mediu plăcut, prietenos, propice activităților copiilor, bazat pe afectivitate, încredere, respect, îndrumându-i pe preșcolari să învețe din activități și să aplice cunoștințele asimilate în alte activități concrete. Ca moderator, educatorul orientează copiii și familiile acestora în diverse activități, analizează permanent omogenitatea și dinamica grupului, având abilitatea de a conduce grupul către obiectivele urmărite și de a ușura conștientizarea punctelor tari sau a eventualelor dificultăți.

Concluzii

Parteneriatele dintre școală, familie și comunitate reprezintă esența procesului de educație a copiilor și a succesului lor școlar. Acestea se bazează pe relații de colaborare între personalul școlii și membrii familiei, ai comunității, ai diferitelor organizații (de afaceri, biserică, bibliotecă, servicii sociale, medicale, educaționale etc.) pentru a implementa programe și activități care să-i ajute pe elevi să reușească. În cadrul parteneriatelor dintre instituțiile școlare și comunitate, educatorii își extind activitatea de la cea didactică propriu-zisă, la cea de facilitare și moderare cu comunitatea locală, aceste două roluri fiind complementare presupun adaptarea continuă a activității cadrelor didactice în funcție de specificul activităților extracurriculare parteneriale cu comunitatea.

Bibliografie

- Agabrian, M. (2006). *Școala, familia, comunitatea*. Iași: Științele Educației, Institutul European.
- Boca, C., Nicolae, I., Secrieru, A., Ștefănescu, D.O. (2008). *Împreună pentru copii: grădinița și comunitatea*. Editura Educația 2000+.
- Călineci, M.C., Țibu, S.L. (2013). *Părinții în școala mea: ghid de idei practice pentru activități cu părinții*. București: UNICEF, Editura Vanemonde.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A.
- Velea, L.S. (2006). *Participarea elevilor în școală și în comunitate. Ghid pentru profesori și elevi*. Botoșani: Editura Agata.

FORMATIVE VALENCES OF ARRANGING THE EDUCATIONAL SPACE IN THE KINDERGARTEN

Valențe formative ale amenajării spațiului educațional în grădiniță

Anca Ioana ABU-AKIL^{a*}

^a “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Romania

Abstract

By the way it is arranged, the space in which education takes place becomes itself the second educator, a tool with real formative valences. The main benefits of setting up the educational space as centres of interest are analysed according to three components: the realization of individualized education, the achievement of positive social relations, the observation of children's behaviour.

Key words: Centers of interest, educational environment, formative valences, kindergarten

1. Introducere

Mediul educativ din grădiniță și din sala de grupă reprezintă puntea către o educație de calitate. Amenajarea spațiului educațional reprezintă o componentă esențială a unui act de management de calitate în ceea ce privește conducerea grupei de preșcolari. Cu cât este mai stimulat (lingvistic, vizual, tactil, auditiv, social și afectiv) cu atât cresc șansele copiilor de a învăța prin interacțiunea cu persoanele prezente (copii și adulți), cu obiectele din mediul înconjurător.

Un mediu educațional devine eficient atunci când reușește să transmită copiilor mesaje educative esențiale pentru formarea și dezvoltarea lor, materializate în contexte de învățare cât mai diferite (prin sarcini, prin materiale, prin mediul fizic, prin modalitățile de interacțiune). A crea un astfel de mediu, în care copiii să fie expuși stimulilor și să li se solicite implicarea cognitivă, emoțională, motrică și socială a devenit una din marile tendințe de schimbare în educație. În ultimii ani, un obiectiv prioritar al programelor educative a vizat amenajarea spațiului

* Corresponding author. Master Student Anca Ioana Abu-Akil
E-mail address: aisa0506@yahoo.com

educațional în care copiii se dezvoltă, ca urmare a impactului pe care mediul educațional îl are în promovarea învățării eficiente la preșcolari.

Grădinița, ca orice altă instituție în care se desfășoară un act educațional, influențează din perspectivă educativă, atât direct cât și indirect, prin modul în care sunt organizate elementele mediului pedagogic. Încă de la intrarea în grădiniță, spațiul este special amenajat de către echipa de educatoare pentru copii, fiind deosebit de important ca acesta să le transmită neîncetat mesaje cu sprijin educativ. Curtea grădiniței, pereții, pardoseala, sala de grupă prin forma și mărimea sa, mobilierul, materialele didactice și jucăriile existente, toate acestea contribuie la dezvoltarea experiențelor copilului preșcolar. Designul spațiului interior și exterior trebuie să servească unui scop educativ precis și să fie atent planificat. Sala de clasă aparține copiilor, iar mediul reflectă interesele și cultura lor. E. Vărășmaș (1999, p. 66) pune accent pe „amenajarea spațiului grupei într-o nouă manieră, care să nu mai imite modelul școlar, ci să ofere ocazii și oferte de joc liber și creativ”. Amenajarea mediului educațional va avea un caracter mai degrabă familial decât instituțional și va fi făcută în așa manieră încât să satisfacă nevoile naturale de explorare, experimentare, comunicare și relaționare ale copiilor.

2. Beneficiile organizării mediului educațional pe centre de interes/ activitate

Deși inițial, a constituit un aspect distinctiv al pedagogiei alternative Step by Step, acest tip de organizare al spațiului sălii de grupă a fost implementat treptat și în învățământul tradițional. În organizarea acestor centre - Știință, Arte, Construcții, Joc de rol/ Colțul căsuței, Bibliotecă/ Alfabetizare, Matematică, Nisip și apă. Centrele de interes nu constituie însă o inovație a zilelor noastre, pedagogul belgian Ovide Decroly fiind cel care a conceput și experimentat primul o asemenea organizare a instruirii în procesul de învățământ. În pedagogia românească metoda centrelor de interes a avut destul de repede o reacție puternică. Radu Petre (1930, apud Albușescu, 2014, p. 264), profesor de pedagogie, a fost deosebit de interesat de această metodă, convins fiind că „personalitatea copilului trebuie să fie deasupra programelor fixate”.

Mediul educațional organizat pe centre de interes/ activitate reprezintă unul din factorii importanți prin care educația preșcolară contribuie semnificativ la atingerea idealului paideic. Prin felul în care este amenajat, spațiul în care se desfășoară educația devine el însuși al doilea educator, un instrument cu reale valențe formative. Beneficiile principale ale amenajării spațiului educativ pe centre de interes sunt următoarele: facilitarea realizării educației individualizate, dezvoltarea relațiilor sociale pozitive, observarea comportamentului copiilor.

Facilitarea realizării educației individualizate

Individualizarea învățării este indispensabilă deoarece asigură legătura între nivelul dezvoltării, aptitudinile, nevoile fiecărui copil și obiectivele educației. Conținuturile activităților în grădiniță sunt deosebit de importante dar nu trebuie să umbrească nevoia de individualizare a educației, specifică la acest nivel al învățământului. Organizarea spațiului educațional pe centre de activitate este o parte a strategiilor de individualizare a instruirii, cadrul didactic încurajând de fiecare dată activitatea și jocul copiilor în ariile de stimulare pentru care și-au manifestat liber opțiunea. Diversitatea mijloacelor didactice folosite în aceste centre, maniera în care acestea sunt adaptate nevoilor de învățare a preșcolarilor, contribuie la reușita individualizării experiențelor educaționale. Materialele folosite în dotarea fiecărui centru de interes trebuie să fie variate, să stârnească curiozitatea copiilor și să fie suficiente ca număr. Totodată trebuie să fie sigure, accesibile, distribuite și așezate estetic. Nu trebuie să fie întâmplătoare, ci alese cu foarte mare atenție, corelate cu tema zilei, a săptămânii și a proiectului didactic aflat în desfășurare. Mobilierul, materialele și modul de aranjare a clasei trebuie să fie în directă concordanță cu un anumit nivel de dezvoltare. Sectorizarea oferă oportunitatea de a amenaja în așa fel mediul educativ încât copiii au posibilitatea de a-și dezvolta independența, capacitatea de a decide și a asuma responsabilități, respectul de sine și pentru ceilalți, aptitudinile de comunicare, de explorare, de cooperare și rezolvare a problemelor.

Dezvoltarea relațiilor sociale pozitive

Ariile de stimulare oferă cadrul în care copiii sunt încântați și stimulați să inițieze învățarea, să exploreze materialele să descopere noi adevăruri pe cont propriu și în interacțiunile cu ceilalți, acestea din urmă jucând un rol central în sănătatea socio-emoțională a copilului, oferind sentimentul de stabilitate, securitate, apartenență și astfel hrănind dorința de învățare a copilului. Un mediu bine gândit ajută copilul preșcolar la dezvoltarea capacității de socializare, la cunoașterea mediului social și cultural căruia îi aparține. În activitățile și jocurile liber alese desfășurate în aceste centre preșcolarii dobândesc abilități sociale îndeplinind diferite roluri sociale, învață să vadă lumea din perspectiva altor persoane, colaborează și acceptă propuneri, comunică, negociază, cooperează cu educatoarea și cu ceilalți în rezolvarea unor sarcini individuale sau de grup. Relațiile sociale libere și expresive se formează atunci când copiii înțeleg semnificația diferitelor conduite, când sunt capabili să se adapteze diverselor contexte sociale și sunt implicați de educatoarea în activități de grup.

Observarea comportamentului copiilor

Fiecare preșcolar are un nivel, stil și ritm propriu în care se dezvoltă și învață. Copiii comunică cu noi prin priviri, prin tonalitatea vocii lor, prin poziția corpului, prin gesturi, maniere, zâmbete, neliniște. Ei ne arată ce se petrece în sufletul lor prin felul cum fac anumite lucruri, ca și prin lucrurile pe care le spun și le fac. Pe parcursul desfășurării activităților pe centrele de interes educatoarea poate observa modul în care copiii se comportă și reacționează, interesele, atitudinea acestora în diferite contexte de joc și învățare, particularitățile, punctele tari și nevoile individuale ale fiecăruia. Acolo unde se impune, ea poate interveni și ideal ar fi să o facă indirect, cu ajutorul propunerilor din care copilul va alege. În același timp educatoarea controlează această libertate de alegere pentru că ea este cea care amenajează cu tact și pricepere ariile de stimulare. Copilul are satisfacția acțiunii libere, potențialul său creativ și expresiv fiind valorificate la maximum. Motivația internă pentru învățare va crește, la fel și trăinicia celor asimilate și însușite prin alegere și experiență proprie.

Educatoarea va ține cont de spațiul pe care îl are la dispoziție, de resursele materiale, de nivelul de vârstă al preșcolarilor și de nevoile acestora. Pentru a spori motivația preșcolarilor, educatoarea va amenaja aceste sectoare de activitate împreună cu ei. Colaborarea în ceea ce privește amplasarea și dotarea centrelor de interes facilitează interacțiunile și face ca motivația în alegerea jocurilor și jucăriilor potrivite să fie una reală. De asemenea, pentru a crea o sală de clasă funcțională, sigură, atractivă, în care atmosfera să fie plăcută, cât mai apropiată de lumea jocului și a copilăriei, educatoarea trebuie să cunoască și să respecte particularitățile de vârstă ale copiilor, specificul, principiile și scopurile educației timpurii, a standardelor de învățare și dezvoltare precum și a cerințelor noului Curriculum Național.

Concluzii

Conștientizarea importanței mediului de învățare, a dimensiunilor formative, dar și valorificarea spațiului fizic și organizarea acestuia încât să influențeze în mod pozitiv dezvoltarea globală și pe domenii a copilului preșcolar sunt principii de la care fiecare educatoare ar trebui să pornească atunci când organizează mediul educațional. Reușita procesului educativ din grădiniță depinde de amenajarea spațiului educațional.

Bibliografie

- Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*. București: Editura ALL.
- Vrășmaș, E. (1999). *Educația copilului preșcolar*. București: Editura Pro Humanitate.

Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics	Vol. 22, Special Edition 2018	75 - 82
---	----------------------------------	---------

DEVELOPING PUPILS' COMMUNICATION SKILLS IN INCLUSIVE EDUCATION

Dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor din învățământul incluziv

Irina ALBU^{a*}

^a School Inclusive Education Center No. 1 Bacău, România

Abstract

Inclusive school operates on the premise that all students can be full participants in their classrooms and this can happen through accepting, understanding and attending to student differences and diversity. Teachers must use the most appropriate methods to develop the students' communication skills, both traditional and modern ones, according to the students' individual learning peculiarities.

Key words: Communication, inclusive education, teaching methods

1. Introducere

Școala incluzivă este „școala diversității, o școală pentru toți, caracterizată printr-o maximă flexibilitate și toleranță în ceea ce privește diferențele fizice, socioculturale, lingvistice și psihologice existente între elevi, misiunea școlii fiind aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate“ (Gherguț, 2006, p. 57). Dacă ne referim la incluziunea din educație, aceasta implică valorizarea egală a tuturor elevilor, creșterea gradului de participare a elevilor la activitățile școlare, culturale și comunitare, precum și reducerea gradului de excludere a elevilor de la acestea.

De-a lungul timpului, gândirea pedagogică și mediul educațional în general au abordat în mod diferit problematica educației unor elevi care nu reușesc să atingă competențele cheie pe care

* Corresponding author.
E-mail address: irina_gif@yahoo.com

elevii trebuie să le dezvolte. Și în prezent, societatea și școala manifestă o gamă variată de atitudini față de acești elevi: de la acceptare și includere în medii școlare obișnuite, la diferite modalități și stadii de separare și izolare față de contextele sociale și educaționale la care au acces toți elevii.

Cerințele educaționale speciale desemnează acele cerințe ori nevoi specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o deficiență, care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Elevii cu cerințe educaționale speciale sunt percepuți în lumea școlii de masă, de cele mai multe ori, în sens negativ, sub pretextul că nu fac față programei școlare sau că aceștia nu dețin competențele necesare pentru a fi școlarizați în anumite unități de învățământ, iar argumente asemănătoare se pot întâlni uneori și la unele școli speciale, față de elevii cu probleme mai grave, care lansează provocări mai complexe față de actul educativ.

În ultimii ani, se vorbește adesea despre vocabularul sărac al elevilor, această sintagmă fiind utilizată frecvent nu doar în învățământul de masă de către învățători sau de către profesorii de limba și literatura română, ci și de reprezentanții celorlalte discipline. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, pe lângă lipsa unui vocabular corespunzător, articularea cuvintelor, numirile corecte, coerența în exprimare, cât și concentrarea atenției acestora devin probleme cu adevărat redutabile. Comunicarea devine eficientă doar dacă elevii au un vocabular corespunzător, iar acesta presupune în primul rând, o pronunție clară a cuvintelor, a propozițiilor și a frazelor, o îmbinare adecvată a acestora, astfel ca ceea ce doresc aceștia să exprime, să fie prezentat într-o formă cât mai clară, corectă și nuanțată. Îmbogățirea și activizarea vocabularului vizează, nu atât numărul de cuvinte noi învățate, cât și frecvența și utilizarea lor în contexte cât mai variate. Ușurința și suplețea combinărilor cuvintelor capătă valori diferite de la un elev la altul, fapt ce se găsește în naturalețea cu care elevul este capabil să comunice cu cei din jurul său.

Studiul de față prezintă o cercetare experimental-psihipedagogică de tip formativ care demonstrează utilitatea folosirii celor mai adecvate metode didactice în vederea dezvoltării competențelor de comunicare a elevilor din învățământul incluziv, în scopul îmbogățirii și activizării vocabularului elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Obiectivele cercetării sunt următoarele:

- evaluarea inițială a cunoștințelor elevilor privind noțiunile de vocabular;
- înregistrarea progreselor înregistrate de elevi în urma folosirii strategiilor interactive în cultivarea elementelor de vocabular;

- derularea demersului instructiv-educativ în funcție de capacitățile intelectuale ale clasei experimentale;

- compararea rezultatelor obținute de elevi la proba de evaluare inițială, continuă și la cea finală;

- analiza relației dintre rezultatele obținute și învățarea prin intermediul strategiilor interactive.

La baza studiului, există ipoteza că utilizarea metodelor tradiționale alături de cele moderne contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor din învățământul incluziv.

2. Metodologie

2.1. Grupul de cercetare

Activitatea experimentală s-a desfășurat în perioada septembrie 2017 – mai 2018 în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Bacău. *Grupul experimental* este reprezentat de clasa a IX-a A, profil tehnic, specializarea: Industrie textilă, alcătuit din 10 elevi (6 fete și 4 băieți), dintre care 7 elevi prezintă un nivel de dezvoltare cognitivă caracterizat prin deficiență mintală ușoară, iar 3 elevi, prin deficiență mintală moderată. *Grupul de control* este reprezentat de clasa a IX-a B, profil tehnic, specializarea: Mecanică, de asemenea, alcătuită din 10 elevi (băieți), dintre care 5 elevi prezintă un nivel de dezvoltare cognitivă caracterizat prin deficiență mintală ușoară și 5 elevi, prin deficiență mentală moderată.

Principalele deficiențe întâlnite în mod frecvent la orele de limba și literatura română, la elevii din Centrul Școlar de Educație Incluzivă, ciclul inferior al liceului, sunt următoarele:

- deficiențe de atenție, datorită cărora elevii nu se pot concentra asupra lecției decât pentru perioade de timp foarte scurte, atenția fiindu-le ușor distrasă și capacitatea de concentrare redusă;

- memoria de scurtă durată;

- lipsuri în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare, majoritatea elevilor fiind incapabili să-și organizeze activitatea de studiu;

- tulburări ale limbajului oral, legate de recepție, nedezvoltarea vocabularului, slaba competență lingvistică;

- tulburări de comportament social datorate nivelului scăzut al formării deprinderilor sociale, ce determină perturbarea modalităților de acțiune și reacție la diverse situații specifice, cât și dificultăți în stabilirea de relații sociale, de inițiere și de păstrare a relațiilor de prietenie.

Distribuția deficiențelor de învățare este diferită în funcție de vârsta elevilor, astfel că în cazul celor aflați la vârsta școlarității liceale, conștientizarea propriilor deficiențe poate duce la apariția unor tulburări emoționale și sociale, și uneori, chiar la agravarea deficiențelor de învățare, la deteriorarea imaginii de sine și la apariția unor reacții de respingere socială, respectiv la instalarea unor comportamente deviate.

2.2. Metode de cercetare

A fost folosită metoda experimentului, care este „o metodă principală de investigație pedagogică directă, cu un profund caracter inovator, fiind definită ca o „observație provocată” (Bontaș, 2008, p. 372). Experimentul presupune modificarea fenomenului pedagogic pe care-l investigăm, creându-i-se acestuia condiții speciale de apariție și desfășurare, în mod repetat, orientat și controlat.”

Pentru constatarea nivelului progresului elevilor, au fost utilizate probe de evaluare continuă cu scopul de a oferi informații privind efectele întregii activități didactice. Alături de aceste probe, au fost aplicate diferite proceduri de autoevaluare, în vederea identificării situațiilor în care un elev nu a asimilat satisfăcător conținutul verificat și, în consecință, a stabilirii unor măsuri recuperatorii.

2.3. Procedura de cercetare

În realizarea experimentului psihopedagogic s-a trecut prin trei faze. *Faza prealabilă intervenției factorului experimental*, când s-au selectat eșantioanele, s-au aplicat probele predictive, s-au înregistrat datele privitoare la variabilele implicate și s-a stabilit strategia desfășurării experimentului;

Faza administrării factorului experimental, respectiv a strategiilor didactice interactive de predare – învățare – evaluare a noțiunilor de vocabular, când eșantionul experimental a fost supus unei acțiuni diferite de ceea ce s-a petrecut în eșantionul de control, astfel: am aplicat metode moderne activ-participative (*jocul didactic, modelarea figurativă, ciorchinele, diagrama Venn, știu-vreau să știu-am învățat, brainstormingul, problematizarea, gândiți-lucrați în perechi-comunicați, mai multe capete la un loc, schimbă perechea și partenerul de sprijin*), forme de organizare ce presupun cooperarea dintre elevi (*lucrul pe grupe/ în perechi*), mijloace de învățământ diversificate (*fișe de lucru, planșe, cartonașe colorate*) și forme de evaluare complementare (*observația sistematică a comportamentului elevilor, portofoliul, autoevaluarea*) urmărind dezvoltarea, nuanțarea și activizarea vocabularului elevilor clasei experimentale (clasa a IX-a A). Cu toate că prin intermediul strategiilor moderne interactive se urmărește în primul rând,

realizarea obiectivelor de ordin cognitiv, respectiv stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și de a crea rețele conceptuale, cât și dezvoltarea inteligențelor multiple, acestea duc și la atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv, la dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, la stimularea încrederii în sine și la stimularea capacităților de reflectare asupra propriilor demersuri de învățare. În vederea dezvoltării vocabularului elevilor din clasa de control (clasa a IX-a B), am folosit cu precădere metodele didactice tradiționale (*expunerea, explicația, conversația, probele orale și scrise*), însă, de asemenea, conținuturile învățării au fost diferențiate și adaptate nivelului lor intelectual.

Faza înregistrării rezultatelor, după intervenția factorului experimental. Pe această bază s-au stabilit diferențele dintre cele două eșantioane, după ce, în prealabil, s-au stabilit diferențele în cadrul fiecărui lot, între cele înregistrate în faza inițială și cele înregistrate după intervenția factorului experimental.

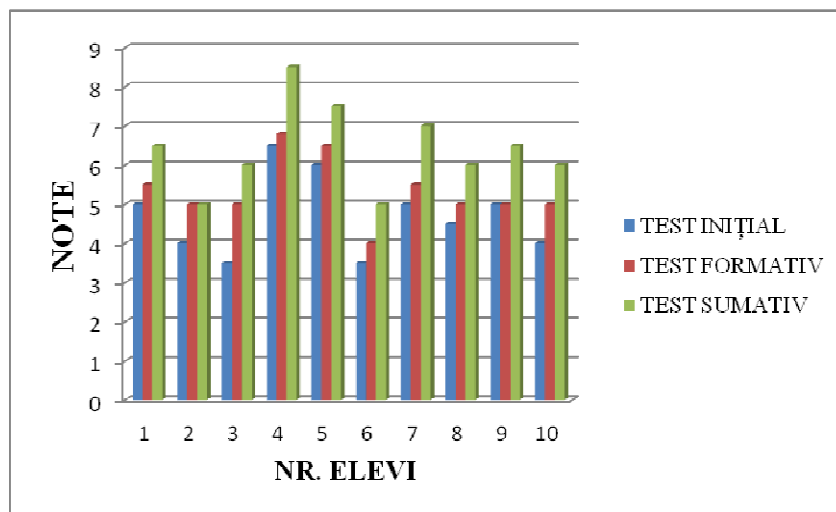
3. Rezultate

În ceea ce privește testarea inițială privind noțiunile de vocabular a elevilor, s-a putut constata faptul că cele două clase au pornit cu șanse relativ egale în derularea experimentului, media clasei de control (4,85), fiind cu doar câteva sutimi mai mare decât cea a clasei experimentale (4,70).

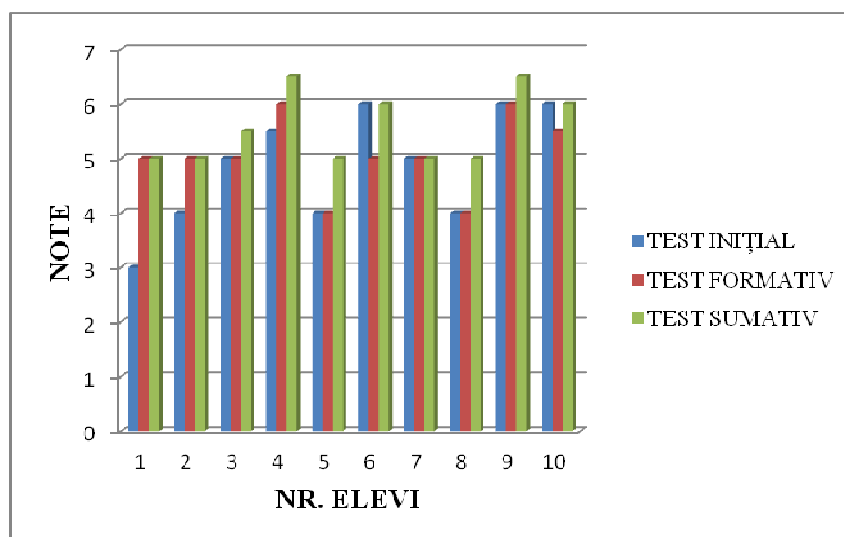
Analizând rezultatele, am constatat că elevii au un vocabular sărac, necunoscând formele corecte ale unor cuvinte, că nu stăpânesc bine noțiunile de sens propriu și sens figurat a cuvintelor, sinonimele și nici antonimele. Enunțurile formulate de către elevi sunt simple, lipsite de expresivitate, ceea ce indică faptul că au o exprimare lacunară și nenuanțată. De asemenea, am putut remarca lipsa concentrării și a interesului manifestat de elevi, în ceea ce privește studiul vocabularului limbii române și importanța majoră pe care o deține acesta.

În ceea ce privește evaluarea formativă, se poate observa progresul înregistrat de elevii din grupul experimental (Histograma 1), care au înregistrat o medie a clasei de 5,33, față de grupul de control (Histograma 2) care a obținut media 5,05. Dacă la testarea inițială, cinci elevi din clasa experimentală obținuseră note sub 5, la testarea formativă doar un elev nu a reușit să ia nota 5, pe când la clasa de control, doi elevi.

În urma prelucrării statistice a datelor și a analizei calitative, s-a constatat că la testarea finală, clasa experimentală a înregistrat media 6,40, iar la clasa de control, media 5,55. Așadar, aceasta a înregistrat un progres vizibil în privința rezultatelor, depășindu-le pe cele din etapa inițială și pe ale clasei de control.



Histograma 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de elevii din grupul experimental



Histograma 2. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de elevii din grupul de control

Cu toate că itemii testului sumativ au avut un grad de dificultate mai mare decât la testele anterioare, elevii ambelor clase au înregistrat un progres, reușind să obțină note peste 5,00, însă rezultatele înregistrate de grupul experimental (clasa a IX-a A) au fost mai bune decât cele obținute de grupul de control, un elev reușind să ia o notă mai mare de 8, dovedind astfel, un nivel ridicat de cunoștințe privind noțiunile de vocabular.

Având în vedere că cele două clase au pornit de la un nivel apropiat, s-a putut observa influența pozitivă a strategiilor interactive și în special, a metodelor moderne activ-participative

aplicate pe parcursul anului școlar 2017 – 2018, la orele de limba și literatura română, asupra vocabularului elevilor din învățământul incluziv.

În urma aplicării metodelor interactive în predarea – învățarea – evaluarea noțiunilor de vocabular am putut observa câteva aspecte care s-au ameliorat, respectiv faptul că elevii reușesc să comunice mai ușor, să alcătuiască enunțuri dezvoltate și pot ilustra sensurile cuvintelor prin mai multe exemple. De asemenea, în cadrul experimentului realizat, am putut constata că activitățile didactice cu cea mai înaltă eficiență sunt cele care presupun aplicarea în mod activ de către elevi a cunoștințelor teoretice achiziționate, care solicită formarea unor construcții logice, algoritmice de învățare, în baza exercițiilor practice efectuate constant, care implică sarcini realizate în grupuri mici de elevi, cu dezbaterile celor învățate și care solicită demonstrarea celor predate-învățate.

Concluzii

Rezultatele obținute atât la probele inițiale, formative, cât și la cele finale, evidențiază impactul pozitiv al utilizării metodelor tradiționale și moderne asupra dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor din învățământul incluziv. Toate interpretările, constatările și măsurările statistice reliefează progresul înregistrat de elevii din clasa experimentală, ceea ce confirmă eficacitatea și validitatea demersului experimental bazat pe integrarea inovativă a metodelor didactice.

Este important ca profesorii de limba și literatura română să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de metode didactice care să faciliteze rezolvarea dificultăților de învățare a elevilor din învățământul incluziv. Vor fi utilizate cu precădere metodele moderne de predare – învățare – evaluare în vederea dezvoltării motivației pentru învățare, a cristalizării unui stil de învățare eficient și a formării competențelor comunicaționale și psihosociale a elevilor, fără a le delimita complet de cele tradiționale, care devin un liant în aplicarea celor moderne, alternarea și combinarea acestora conducând la un demers educativ eficient. Cu ajutorul metodelor utilizate pe parcursul experimentului psihopedagogic, s-a constatat îmbogățirea vocabularului elevilor, ceea ce a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare.

Bibliografie

Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie*, Ed. a 6-a. București: Editura All.

Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, (Ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.

Lerner, J. W. (1989). *Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. USA, Boston: Houghton Mifflin Company.

THE INFLUENCE OF THE SOCIO-PROFESSIONAL CATEGORY ON THE MANIFESTATION OF AGGRESSION

Influența categoriei socio-profesionale asupra manifestării agresivității

Oana-Ionela CERNAT ^{a*}, Ioana MUNTEANU ^b

^a Turluianu Middle School No. 1, Bacău, Romania;

^b Secondary School Secuieni, Neamț, Romania

Abstract

The purpose of this research is to analyse the manifestation of aggressiveness regarding the socio-professional category. We have chosen two of the most important categories: teachers and firemen. The first category is important for the future development of a country and the second one is well known as a very stressful job.

Key words: Agresivity, questionnaire, socio-professional category

1. Introducere

Agresivitatea, indiferent de cauzele ei, are efecte asupra celui care este agresiv, dar și asupra celor în jurul cărora se manifestă această agresivitate. Efectele asupra celui ce manifestă un comportament agresiv se pot rezuma la căpătarea unei imagini proaste în cadrul mediului din care acesta face parte, dar se poate ajunge până acolo încât individul să fie exclus din acea comunitate sau grup social. Într-un asemenea caz, consecințele comportamentului agresiv inițial pot conduce la o continuare a comportamentului agresiv. În cazul în care într-un grup se manifestă o persoană ce dă dovadă de agresivitate, toți indivizii din acel grup au de suferit. Acest fapt se poate observa în lipsa de coeziune a acelu grup, în lipsa de cooperare și colaborare dintre membrii grupului și chiar la dezbinarea grupului respectiv în totalitate. Este foarte importantă descoperirea din timp a semnelor ce arată un comportament agresiv tocmai pentru a ajuta la o bună desfășurare a

* Corresponding author.

E-mail address: o_cernat@yahoo.com

activităților ce au loc într-un anumit grup și a preveni eventualele incidente neplăcute ce pot păta imaginea publică a unui grup social.

Agresivitatea este definită diferit, de cele mai multe ori, în funcție de domeniul din prisma căruia este studiat fenomenul. După De Almeida ș. a. (2015), agresivitatea este definită ca fiind interacțiunea socială deschisă, de multe ori dăunătoare, cu intenția de a provoca daune sau alte neplăceri altui individ. Aceasta poate avea loc fie ca răspuns la altceva sau fără provocare. La om, frustrarea produsă de blocarea unor obiective poate provoca agresivitate. Agresivitatea umană poate fi clasificată în agresivitate directă și indirectă, prima fiind caracterizată printr-un comportament fizic sau verbal destinat să provoace rău cuiva, iar a doua fiind caracterizată printr-un comportament destinat să dăuneze relațiilor sociale ale unui individ sau unui grup.

Explicațiile privind comportamentul agresiv fac parte din două mari ramuri: fie de natură biologică, fie socială. Teoriile biologice consideră agresivitatea ca fiind o tendință înnăscută de acțiune, aceasta fiind un instinct predeterminat de răspunsuri ce sunt controlate genetic. O teorie biologică definitorie este dată de W. McDougall (1908), conform căruia toate comportamentele umane, inclusiv cele agresive, se află sub controlul a 18 instincte diferite, dar mulți consideră ca acest fapt nu explică declanșarea comportamentului agresiv. Totodată, S. Freud (1920) a susținut faptul că agresivitatea apare în mod natural, din tensiunile fizice și trebuie să se manifeste pentru ca individul să se detensioneze. Ca reacție la teoria lui Freud, la Yale University a apărut teoria frustrare-agresivitate care susține faptul că orice frustrare duce la agresiune și orice comportament agresiv are la baza sa o frustrare. Dar, la aceasta teorie s-au adus critici care susțin că frustrarea nu este prezentă ca factor cauzal în toate cazurile de agresiune.

O altă teorie importantă asupra agresivității este cea a învățării sociale a lui Albert Bandura (1977). În această teorie, Bandura indică faptul că orice comportament ar avea un individ, acesta este învățat de la cei din jurul său sau, mai precis, că un individ imită comportamentele observate în jur sau care au fost recompensate. Bandura susține că un comportament agresiv al unei persoane depinde de experiențele trecute ale persoanei asupra acțiunilor violente, aici incluzând propriile conduite agresive și cele observate la alții, gradul de succes al comportamentelor agresive efectuate ori observate la alții, probabilitatea actuală ca agresivitatea să fie recompensată sau pedepsită și factorii cognitivi, sociali și de mediu din situație.

Toate teoriile menționate anterior definesc agresivitatea dintr-o perspectivă foarte clară, însă, nu putem aplica toate aceste teorii în orice situație. Astfel, manifestarea agresivității într-o anumită situație poate aparține unei anumite teorii, dar, analizând atent toți factorii implicați, niciuna dintre aceste teorii și definiții nu răspunde în totalitate tuturor întrebărilor legate de acest

fenomen. Agresivitatea poate apărea și în situații neașteptate, iar uneori, chiar la persoane sau grupuri de persoane la care acest fenomen nu se justifică. Toate aceste fenomene implicate în agresivitate au ca principal actant individul situat într-o anumită situație posibil conflictuală, atât de natură externă, precum mediul înconjurător, cât și internă, exemplificate prin angoasele interne ce se pot proiecta direct în manifestările exterioare ale unei persoane sau în interacțiunile acesteia cu cei din jur.

2. Metodologie

2.1. Grupul de cercetare

La studiu au participat 30 profesori de la școli gimnaziale din mediul urban și rural, cu vârste cuprinse între 30 și 64 de ani și 30 angajați din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani. Distribuția lotului de cercetare în funcție de gen indică diferențe în ceea ce privește dominanța subiecților de gen feminin la nivelul instituțiilor școlare, comparativ cu ceilalți participanți, care sunt de gen masculin.

2.2. Metode de cercetare

Instrumentul principal care a fost utilizat pentru investigarea agresivității la cele două categorii profesionale este chestionarul. Acesta a fost elaborat de Kagan și Moss, în 1982 și preluat după Arădăvoaice și Popescu (2005) în forma în care a fost aplicat.

3. Rezultate

În urma analizei rezultatelor, s-a constatat că, deși lucrează într-un mediu stresant, supus multor riscuri, cu un program încărcat în cazul unor calamități, cu multe ore suplimentare sau chiar schimbarea locației pe anumite perioade de timp, angajați din cadrul Ministerului de Afaceri Interne prezintă un nivel redus de agresivitate. Trebuie luate în considerare și multiplele testări psihologice de-a lungul anului precum și varietatea lor, testări ce ajută la rezolvarea unor posibile probleme ca urmare a intervenției factorilor de stres înregistrați în această meserie. Spre deosebire de aceștia, profesorii au înregistrat un procent mai mare la categoria agresivitate medie și accentuată. Observăm că subiecții de gen feminin sunt mai predispuși la agresivitate. Aceste date ne arată că deși nu este considerată a fi o meserie cu multe riscuri sau stresantă, a fi profesor nu este atât de ușor. Testarea psihologică anuală devine inutilă fără analizarea atentă a rezultatelor și suplimentarea prin noi interviuri sau teste speciale aplicate de către psihologi abilitați. Este una

dintre nevoile majore ale sistemului educațional de a preveni eventualele erori care apar din credința că a fi profesor înseamnă să stai la catedră câteva ore și apoi pleci acasă liniștit. Nivelul ridicat de birocrație și multitudinea de cerințe suplimentare fac din meseria de cadru didactic o profesie stresantă, cu un program încărcat și riscuri în ceea ce privește sănătatea fizică și psihică. Diferențele semnificative în ceea ce privește nivelul de manifestare a agresivității diferă semnificativ în funcție de categoria socio-profesională.

Concluzii

Rezultatele cercetării indică un semnal de alarmă în ceea ce privește problema agresivității în funcție de categoria socio-profesională. Testările psihologice anuale ar trebui să se transforme în testări periodice și uneori la nevoia cadrului didactic, fără teama de a fi etichetat sau că ar putea să rămână fără un loc de muncă. Este important ca această problemă să fie rezolvată nu doar prin aplicarea unor norme etice și deontologice sau sancțiuni disciplinare, ci printr-o atentă supraveghere a personalului didactic de predare, în vederea identificării motivelor care stau la baza unor asemenea reacții.

Bibliografie

- Arădăvoaice, Gh., & Popescu, Ș. (2009). *Autocunoașterea personalității – Teste psihologice de autoevaluare*. București: Editura Antet.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- De Almeida, R. M. M., Cabral, J. C. C., & Narvaes, R. (2015). Behavioural, hormonal and neurobiological mechanisms of aggressive behaviour in human and nonhuman primates. *Physiology & Behavior*, 143, 121-135.
- Freud, S. (1920), *Beyond the pleasure principle*, Standard Edition, (Vol. 18). London: Hogarth Press
- McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.

HISTORY - BETWEEN SCIENTIFIC DISCOURSE AND DIDACTIC SCENARIO

Istoria – între discurs științific și scenariu didactic

Nicoleta ZĂRNESCU^{a*}

^a National College “Ferdinand I” Bacău, Bacău, Romania

Abstract

Multiperspectivity is a new field of research and didactics. The historical education of the 21st century questions the unilateral approaches and stereotypes characteristic of event history analysis. In such a fast-moving and challenging society, we should look for multiple, integrating meanings when we present historical events. That is why you are invited to reflect upon your own teaching methods and acquire new ones, such as the multiple perspectives on the historical imaginary.

Key words: Didactics, History, “multiperspectivity”

1. Introducere

Istoria, ca orice alt domeniu al cunoașterii, este supusă transformărilor, azi, mai alert ca niciodată. Dialogul pe care istoricul îl poartă cu trecutul, pe care îl așază sub lupa analizei, a adevărului, a comparației, a interogațiilor, se rescrie sub reflecția proprie asupra domeniului, dar și examinării experiențelor în cercetare care conturează traseul istoriografic. Pentru a evita discursul istoric monoton, repetitiv, uneori obsedant tematic, este important, în aceasta acțiune de deschidere a capsulei timpului, prin reaşezarea sau reinventarea trecutului, ca istoricul să fie deschis spre noi disponibilități de cercetare, spre noi metode și ocazii de regândire a trecutului, cu „conștiința că este nevoie de căutare continuă pentru a degaja sensuri istoricește valabile din mulțimea de fapte și

* Corresponding author.

E-mail address: nicole.zarnescu@yahoo.com

circumstanțe” (Zub, 2006, p. 34). Dificultatea pe care o reclamă azi istoricul depășește cu mult cadranele istoriciste pe axa timpului (școala critică, pozitivismul lui A. Comte, „Analele” și „Noua Istorie” inițiată de F. Braudel, istoria socială, marxismul, istoria ideilor și a mentalităților, antropologia culturală etc.). Relația istoricului cu societatea și politicul se află în aceeași paradigmă -o veche sursă de controverse. Pledoaria pentru acțiunea solidară, dinamică și eficientă în breasla istoricilor, crearea un cod universal deontologic, presupun o aplecare mai decisivă asupra pluridisciplinarității în teoriile postmoderniste.

Regândirea ansamblului integrativ, cu instrumentele posibile în era tehnologiei informației, are șansa strategică a reconstrucției istoriografice. A așeza în ordine, coerent și veridic faptele care compun imaginea trecutului este misiunea apostolică a istoricului, oricărui timp i-ar aparține. Timpului actual, al secolului al XXI-lea, îi aparține sensul convergent al procesualității profesiei de istoric, acela de a construi imaginea trecutului, a prezentului și a perspectivelor. Pluralismul s-a impus și în acest domeniu științific. Subiectivismul a devenit un apanaj și al istoricului, de vreme ce sfera științelor umaniste s-a lărgit considerabil, iar instrumentele și metodele de cercetare obiectivă s-au complicat foarte mult, relativizând multe concepte. Excesele disciplinelor umaniste au influențat și cercetarea și gândirea istorică, provocând discuții în jurul ideilor mit și istorie, respectiv demitizare, imaginarul colectiv. Însuși N. Iorga spunea că erudiția fără empatie și dispoziție „poetică” se afundă în documentarism și factologie. Bilanțul dramatic al secolului al XX-lea, „secol al extremelor”, cum l-a numit E. Hobsbawm, a adus în fața umanității și a istoricilor derapaje mari, sub semnul manipulării masive, al crimei planificate, fanatisme religioase, mai ales în lumea islamică și în lumea a treia, extremele politice de stânga și de dreapta, convulsiile etnonaționaliste din tranziția postcomunistă din Europa.

Gestionarea trecutului de către „gardienii memoriei” poate fi profitabil cognitiv în contemporaneitate doar prin armonizarea juxtapunerii cu alte dimensiuni și perspective în abordarea faptului istoric. Discursul actual pare ușor terapeutic pentru anumite grupuri și teme considerate tabu în documentele oficiale ale vremurilor: minoritarii, alteritatea, miturile istorice, evreii, femeile, elitele, partidele politice. Regenerarea spirituală de la finalul secolului al XX-lea a reclamat o perspectivă tot mai ecumenică a deschiderii spre

celălat, a armonizării binomului identitate-alteritate, eu-celalat, într-un mozaic fecund de idei, misiuni și fapte. Educația socială prevalează în spațiul multiperspectivității istorice, expansiunea acestei noi dimensiuni în conținutul științific al istoriei fiind și un răspuns la o comandă inerentă a unui timp dinamic geopolitic. Dimensiunea socială a căpătat sensuri și valențe noi, devenind tot mai mult o istorie socio-culturală. Marea mobilitate a reperelor de interpretare istorică nu poate fi ignorată, punând presiune și exigență pe istoric, acesta fiind nevoit să adapteze discursul pluridisciplinar la sugestiile multiperspectivității în abordarea fenomenului istoric.

2. Delimitări conceptuale

Termenul de „multiperspectivitate” a fost arareori folosit în cadrul educației istorice în școală înainte de anii 1990, deși Bodo von Borries notează că acest concept era dezbătut și promovat activ de către unii istorici germani (printre care și el) încă din anii 1973. Termenul a început să fie folosit mai mult la începutul anilor 1990, în special în cadrul conferințelor pe teme de istorie, a seminariilor și atelierelor de formare continuă a profesorilor organizate de către Consiliul Europei și EUROCLIO la Conferința Permanentă a Asociațiilor Profesorilor de Istorie. De unde această nouă abordare? Din demersul științific aflat sub presiunea istoriei socio-culturale, dar și din dovezile tot mai dense cu privire la tensiuni interculturale (în cadrul și în afara școlii), combinate cu rezultate sistematic slabe printre copiii aparținând minorităților etnice. Migrația, refugiații sunt noile ipostaze compulsive ale geopoliticii recroiesc axiomatic abordarea interpretărilor istorice, sub semnul evadării de sub prezentarea cronologică, disociată a fenomenelor și relevarea strategică, echidistantă, dar pluridimensională a faptelor și personalităților. Eroul poate fi privit din perspective diferite, prin contribuția adusă la fabricarea istoriei, în bine,rău, nuanțe de fri, controversate, dar mereu în proximitatea adevărului, sub lupa documentelor, surselor primare sau secundare. Marile scene istorice pot fi reimaginate din perspectivele multiple ale fronturilor, ale cauzelor și consecințelor imediate sau de perspectivă, ale forțelor profunde, interselor care au contribuit la consumarea timpului istoric. Sursele de referință pot completa chiar și pentru publicul tânăr, aflat în plin proces de educație, imaginea trecutului. O scenă de război poate fi analizată din perspectiva unui jurnalist de front, a unui fotograf contemporan, a unui

soldat (din fiecare tabără), a unui martor ocular, a unui oficial care a adunat informații și documente, a unui istoric ce va scrie despre eveniment. De asemenea, la nivelul psiho-istoriei, imaginea scenică a timpului se nuanțează subiectiv-obiectiv cu documente, referiri la grupurile minoritare și majoritare, antiteza ideilor fiind cea care suscită interesul dezbaterii temei.

3. Multiperspectivitatea în predarea Istoriei

La nivelul predării istoriei în școli, a educației istorice a tinerilor, profesorul, nu este în mod obișnuit un cercetător al trecutului, un investigator al acestuia, ci, mai mult un mesager al lui Clio și a ucenicilor acesteia, care livrează într-un cadru programat experiențele istoriei. Depinde de el, de sistemul educațional, modul în care reușește ca disciplina istorie să fie receptată în cel mai valorizat mod, în cel mai captivant scenariu didactic, pus în scenă de regizorul secvenței istorice, în mod pragmatic, eficient și sugestiv. Multiperspectivitatea în procesul didactic a devenit o noutate iradiantă în mai multe demersuri disciplinare.

Abordarea metodei pluridisciplinarității și a multiperspectivității pare exhaustivă și consumatoare de resurse și energie. Este adevărat, mai ales în contextul numărului de ore extrem de redus, alocate studierii istoriei. Pe de altă parte, nici curricula nu este foarte flexibilă. Practica manualelor nu rezolvă sugestia metodologică abordată în studiul de față și nici nu concentrează suficient de multe resurse documentare sau aplicative, prezumând că profesorul ar dori să construiască un astfel de scenariu didactic. Prin abordarea axată pe surse a istoriei, elevul este învățat să evalueze statutul fiecărei surse, iar apoi să reflecteze asupra modului în care poate să construiască o descriere pornind de la dovezile la dispoziție (deși, în practică, majoritatea manualelor oferă o structură gata construită). În același timp, problematică ar fi și starea psiho-emoțională a elevilor, o atitudine empatică, presupusă în abordarea multiperspectivă, fiind dificil de gestionat și dezvoltat, atâta timp cât elevul nu are cunoștințe temeinice despre problematica generală a situației istorice date. Odată înțeles procesul și metoda de abordare, prin activități de învățare frontale sau pe grupe, elevii vor putea realiza frize cronologice, diagrame secvențiale, texte argumentative, jocuri de rol, în care percepția diversă, din perspectiva

diferiților factori implicați, pot genera discursuri constructive, pledoarii pentru o istorie a viitorului.

Multiperspectivitatea este, ca intenție, mai pluralistă, inclusivă, integrativă și comprehensivă decât abordările mai tradiționale ale educației istorice, care au fost caracterizate de Gita Steiner-Khamsi drept ‘mono-culturale, etnocratice și universaliste’. Aceasta înseamnă că istoricii, profesorii de istorie și elevii trebuie să evalueze dacă o descriere care se bazează pe o sursă mai largă de surse, incluzând surse care poate au fost ignorate de majoritatea istoricilor este onest (deci, dă mai multă dreptate perspectivelor tuturor acelor implicați în și afectați de un eveniment dat) și mai complet. Discursul științific integrator, plurivalent și predarea rezultatului cercetărilor istorice, într-un demers pedagogic multiperspectiv, sintetizator orientează atât profesorul, cât și elevul spre reflecție, spre interogație și o retorică inovatoare, care nu tolerează discrepanțe, stereotipuri, mituri ofertante extremelor, opinii părtinitoare, adevăruri incomplete. Educația istorică poate fi, astfel, o scenă din educația vieții.

Concluzii

Dezbaterile din ultimele decenii au prefațat reșezarea discursului istoric, corelat cu disciplinele auxiliare neglijate anterior. Multiperspectivitatea oferă o nouă perspectivă asupra predării Istoriei, prin extinderea ariei și profunzimii analizei istorice asupra unei teme sau a unui fenomen particular. Aceasta poate fi atinsă pe mai multe căi: analiza conceptelor relevante științific, pentru studierea temei, înțelegerea dinamicii și interacțiunii dintre evenimente și dintre grupurile implicate în evenimente, influențele reciproce la nivel relațional state vecine, ocupanți-ocupați, dominanți-minoritari, marginalizați, motive, idei, stereotipuri, prejudecăți contemporane evenimentelor.

Bibliografie

- Adăscăliței, F., Bercea, M., Dumitrescu, D., Lazăr, L., Manea, M., & Popescu, M. (2010). *Elemente de didactică a istoriei*. București: Editura Nomina.
- Felezeu, C. (2000). *Didactica Istoriei*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Murgescu, B. (2000). *A fi istoric în anul 2000*. București: Editura All.

Păun, Șt. (2007). *Didactica istoriei*. București: Editura Corint.

Zub, Al. (2006). *Clio sub semnul interogației. Idei, sugestii, figuri*. Iași: Editura Polirom.

ASSIMILATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN KINDERGARTEN

Însușirea reprezentărilor matematice în grădiniță

Daniela DOROBĂȚ^{a*}

^a “Mihail Sadoveanu” Secondary School Bacău, Bacău, Romania

Abstract

The formation of mathematical representations in the pre-school age develops logical thinking. From a theoretical point of view, there are described the characteristics of the formation of mathematical representations at the pre-school age. Under practical perspective, there is presented an example of integrated teaching of the concept of natural number for science (mathematical activity + environmental awareness).

Key words: Natural number, preschool, representations, science

1. Introducere

În contextul actualei reforme curriculare a învățământului românesc, este firesc ca în centrul preocupărilor actuale ale școlii românești să se situeze cultivarea accentuată a gândirii logice a micilor școlari și cum am putea mai bine rezolva problema decât prin evidențierea relațiilor matematice prin fundamentarea științifică a conceptelor, prin introducerea progresivă a limbajului matematic modern. De aceea se impune ca școala să ofere elevului mijloacele necesare progresului său continuu în cunoaștere și adaptare. Acest progres trebuie să se axeze pe însușirea capacităților esențiale, pe cultivarea unei gândiri suplă, dialectice, să-i asigure însușirea de sisteme logice, de metode și instrumente de învățare prin activitate proprie. Obiectivele învățământului matematic, în etapa actuală, derivă din sarcinile generale ale școlii ca subsisteme

* Corresponding author.
E-mail address: danadrbt@yahoo.com

social unic, precum și din locul matematicii ca disciplină tehnico-științifică. Însă, fiecare lecție în parte, considerată o unealtă din ansamblul întregului sistem de cunoștințe matematice prevazute de programă, necesită o evaluare continuă a randamentului școlar, privită îndeosebi sub aspectul nivelului real de cunoștințe și deprinderi operationale ale copilului. (Păiși-Lăzărescu ș. a., 2011). Învățarea matematicii necesită un stil de muncă adecvat. Obținerea rezultatelor depinde atât de cantitatea de efort depusă, dar mai ales de calitatea rezultatului. Este important să se sporească atât randamentul muncii, al lecțiilor cât și a muncii personale a copilului: în același timp cu aceeași cheltuială de energie, prescolarul trebuie să asimileze mai mult, mai temeinic, mai organizat. Predarea, ca activitate a educatorului și cea de învățare, a copilului, obiectivează mereu în interfață conturată de rezultatele obținute. Această interfață cuprinde informația relevantă asupra activității celor doi agenți ai activității școlare. Una dintre problemele cu care se confruntă învățământul este problema înțelegerii conceptului de număr natural și de formare al acestuia.

2. Caracteristici ale formării reprezentărilor matematice la vârsta preșcolară

Specificul gândirii copilului de vârstă preșcolară se manifestă printr-o proprietate esențială și anume aceea de a fi concret-intuitivă. Copilul gândește mai mult operând cu mulțimile concrete, în ciuda faptului că principiile logice cer o detașare progresivă de bază concretă („neagă intuiția”), iar operațiile cer o interiorizare, adică o funcționare în plan mental. (Petrovici și Neagu, 2006). Gândirea logică la vârsta preșcolară nu se poate dispensa de operațiile concrete cu mulțimi de obiecte. Înainte de a se aplica propozițiile, enunțurile verbale, logica se organizează în planul acțiunilor obiectuale, al operațiilor concrete. Folosirea permanentă a unei terminologii corecte, punerea copiilor în situații variate de comunicare prin exprimarea soluțiilor sau a datelor unei probleme de limbaj matematic, justificarea soluțiilor și expunerii argumentative a demersului rezolutiv, utilizarea unui ansamblu de coduri și convenții exprimate în limbaj matematic ca parte a unui sistem universal de comunicare sunt modalități de exersare a comunicării, specifice disciplinei. Prin logica lor, activitățile rezolutive oferă nenumărate prilejuri de investigare/explorare a problemelor. Privind dincolo de interesul matematic al cuvântului problemă, copilul se va deprinde să aleagă dintr-o varietate de căi de rezolvare pe cea convenabilă prin felul în care se organizează activitățile de învățare și tematica aleasă pentru situațiile ce necesită a fi rezolvate, folosind diverse strategii de investigare și rezolvare a problemelor, prin tatonare, prin încercare/eroare, prin reprezentare grafică, prin modelare. Datorită dezvoltării gândirii matematice a copiilor cresc șansele ca ei să se adapteze optim situațiilor în schimbare, asigurându-se trecerea cu succes la treapta superioară de școlarizare.

Formarea reprezentărilor matematice se realizează prin ridicarea treptată către general și abstract, la niveluri succesive, unde relația între concret și logic se modifică în direcția esențializării realității. (Petrovici și Neagu, 2006). Pe măsură ce copiii își însușesc noțiunea de număr, ei încep să opereze cu numere, deoarece cunoașterea numerației presupune calculul cu numere. Învățarea conceptului de număr natural este o consecință a muncii copiilor, a dorinței lor de a obține rezultate bune, dar și a strădaniilor institutorului de a educa prescolarii cât mai inteligenți și capabili să se descurce în orice situație. În această perioadă nivelul dezvoltării intelectuale al copiilor permite mai ușor învățarea adunării și scăderii ca operații aritmetice elementare. Formarea reprezentărilor privind numerația 1-10 trebuie să aibă în vedere atât aspectele de ordin teoretic, cât și pe cele de psihopedagogie. Rezolvând probleme, copiii ajung să demonstreze o gândire creativă, să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale și în contexte variate, să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat, să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență.

Un rol important în dezvoltarea capacităților de investigare și de înțelegere a noțiunii de număr natural, la copii, îl are educatorul. De acesta depinde în cea mai mare măsură dezvoltarea capacității de înțelegere a conceptului de număr natural și de a opera cu el în cadru operațiilor de adunare și scădere, dar și în rezolvarea de probleme. Prin modul cum explică un exercițiu sau o problemă, prin strategiile didactice pe care le folosește, prin metodele și materialele didactice pe care le folosește în înțelegerea noțiunilor matematice, educatorul trebuie să ofere posibilitatea copiilor de a învăța mai întâi la nivel concret și apoi prin ridicarea treptată la înțelegerea și operarea cu noțiuni abstracte. De asemenea, un rol important îl are și experiența sa didactică, acumulată de-a lungul carierei sale, față de un educator care se afla la început de carieră, dar care prin exersare și munca continuă va avea aceleași rezultate. El trebuie să-i ajute pe copii, nici prea mult nici prea puțin, astfel ca preșcolarul să-i revină o parte rațională din muncă, să se bazeze pe propriile forțe, să conștientizeze ceea ce trebuie să facă. Copiii trebuie obișnuiți să înlăture obstacolele care intervin în rezolvarea de exerciții și probleme, să treacă de la concret la abstract, de la simplu la complex.

3. Exemple de predare integrată a conceptului de număr natural

În continuare, este prezentat un exemplu de activitate integrată din cadrul domeniului știință (activitate matematică + cunoașterea mediului).

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: Cine și cum planifică/ organizează o activitate?

TEMA PROIECTULUI: Plecăm în excursie

TEMA ZILEI: Cu ce călătorim?

FORMA DE REALIZARE: activități integrate

TIPUL DE ACTIVITATE: fixare/consolidare

DURATA: o zi

LOCUL DESFĂȘURĂRII: sala de grupă

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE: ALA1 – DȘ (activitate matematică) – DȘ (cunoașterea mediului înconjurător) – ALA2

ADP: Întâlnirea de dimineață: - salutul și prezența

- calendarul naturii

- evenimentul zilei și anunțarea temei zilei

ALA 1 : CENTRE DE INTERES:

Construcții: „Gara”

Artă: „Numere pentru vagoane” (lipire, colorare)

Creație: „În trafic” – (Polițistul și pietonii/șoferii)

Știință: Mijloace de transport (citire de imagini); fișe

Joc de masă: Pe pământ, pe apă, în aer... (ținte, sortare de jetoane)

ADE: DȘ (matematică): „Vagoanele trenului” – joc exercițiu

DȘ (cunoașterea mediului înconjurător): În mijloacele de transport în comun și pe stradă – lectură după imagini

ALA2: Șoferii la mașină – joc de mișcare distractiv

SCOPUL: consolidarea cunoștințelor despre mijloacele de transport, în general, despre numerația în limitele 1- 10, formarea unui vocabular matematic adecvat, stimularea și dezvoltarea proceselor psihice cognitive și senzoriale, dezvoltarea capacității de a lucra în condiții diverse valorificând experiența acumulată, formarea unor deprinderi de conduită morală, civilizată prin respectarea unor reguli de politețe în general și pe stradă și în mijloacele de transport în comun, în special.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

ALAI

Construcții:

- să așeze piesele/cuburile pentru a construi clădirea gării;
- să îmbine, assembleze piesele pentru a obține construcția sugerată de temă;
- să discute pe tema construirii gării.

Artă:

- să dezlipească (de pe foile autocolante) figurile/cifrele;
- să se încadreze corect în spațiul plastic;
- să lipească uniform presând bine pentru a nu rămâne aer;
- să decoreze vagoanele

Știință

- să formuleze enunțuri, corect din punct de vedere gramatical, pe baza imaginilor vizualizate;
- să recunoască mijloacele de transport și mediile lor de deplasare;
- să rezolve sarcinile fișelor.

Joc de rol:

- să participe activ respectând rolurile asumate;
- să coopereze cu partenerii de la centru;
- să manipuleze recuzita adecvată temei.

Joc de masă:

- să așeze țintele pentru a contura diferite mijloace de transport;
- să sorteze jetoane după diferite criterii pentru a forma mulțimi cu mijloace de transport.

DȘ (activitate matematică)

- să numere conștient crescător și descrescător în limitele 1-10;
- să stabilească locul numerelor naturale în șirul numeric 1-10;

- să compare cantitativ numerele între ele recunoscând pe cele care au mai mult și /sau mai puțin cu un element sau /și două elemente;
- să raporteze corect numărul la cantitate și cantitatea la numărul dat;
- să efectueze operații de adunare și scădere cu 1,2 unități în limitele 1 – 10;
- să utilizeze un limbaj matematic adecvat.

DȘ (cunoașterea mediului înconjurător)

- să vizioneze șceneta (filmulețul);
- să exemplifice comportamente neadecvate ale personajelor;
- să povestească evenimentele din filmuleț prezentând comportamentul corect pe care ar fi trebuit să-l aibă personajele;
- să expună propriile opinii cu privire la evenimentele din șcenetă;
- să enumere reguli de comportament civilizată în mijloacele de transport în comun și pe stradă;
- să prezinte reguli ce trebuie respectate atunci când călătorim cu autobuzul, tramvaiul, troleibuzul, metroul, avionul.

ALA2:

- să participe la jocurile desfășurate în grup;
- să perceapă componentele spațio-temporale (durată, distanță, localizare);
- să respecte regulile jocurilor și partenerii de joc.

METODE ȘI PROCEDEE DIDACTICE: conversația, explicația, jocul, exercițiul, problematizarea, turul galeriei

ELEMENTE DE JOC: aplauze, surpriza, mișcarea, recompense

SARCINI DIDACTICE:

- compararea cantitativă a numerelor precizând cu câte elemente are mai mult sau mai puțin o mulțime față de alta.
- precizarea vecinilor cu 1, 2 elemente mai mult/e sau mai puțin/e ale diferitor numere (respectiv mulțimi) în limitele 1 – 10.
- efectuarea de adunări și scăderi cu 1, 2 unități în limitele 1-10

REGULILE JOCULUI: participă toți copiii din grupă, sunt vagoane doar copiii care îndeplinesc criteriile cerute, trenul pleacă doar dacă au fost îndeplinite corect cerințele, răspunsurile corecte sunt aplaudate.

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: laptop, slide-uri, CD –player

MATERIAL DIDACTIC: carton colorat, hârtie glase, hârtie creponată, autocolant, lipici, culori, fișe de lucru, cuburi, piese de construcție, jucării (mașinute, trenuleț, elicopter, vapoare, barcuțe), etc.

SCENARIUL ZILEI

Copiii vor intra în clasă cântând „imnul grupei”:

„Noi suntem pisicuțe

Istețe și drăguțe,

La grădiniță am venit

Aici oricine-i fericit

Bucuroase suntem și noi

C-o să aflăm iar lucruri noi”.

Se vor așeza pe scăunele în semicerc în fața panoului cu poze unde se va desfășura **întâlnirea de dimineață**. Educatorea îi va saluta:

„Bine ați venit copii,

Azi începe o nouă zi.

Sunteți veseli sănătoși?

Și la fel de bucuroși?”

Apoi va face **prezența**: fiecare copil la auzul propriului nume va veni în față își va saluta colegii, își va așeza poza în coloana pozelor copiilor prezenți și își va prezenta starea de spirit (cum se simte). La finalul prezenței se va face un scurt joculeț pentru animarea atmosferei: educatoarea va arata câte o poză, aleatoriu, copiii vor pronunța în cor numele celui reprezentat în poză, iar acesta din urmă se va ridica și va face o plecăciune.

Se va completa **calendarul naturii**, astfel se va stabili: ziua din săptămână (se va preciza a câta zi din săptămână este joi și se vor executa tot atâtea sărituri pe loc), luna (se va preciza a câta lună din an este luna mai și se vor executa tot atâtea sărituri pe loc), data le va fi indicată de educatoare. Se va discuta și despre vreme și hainele adecvate condițiilor meteorologice de azi. Se

identifică anotimpul și se poartă o scurtă discuție despre caracteristicile primăverii (ce se întâmplă primăvara?)

Pentru înlăturarea monotoniei discuției anterioare și pentru destinderea copiilor se va face un ***scurt moment de înviorare.***

„Dacă vreau să cresc voinic

Fac gimnastică de mic,

Fug în pas alergător,

Apoi sar într-un picior.

Mă opresc respir ușor,

Întind brațele și zbor.

Dacă vreau să cresc de mic,

Fac gimnastică un pic.”

Știrea zilei: Este anunțat faptul ca un coleg a adus la gradiniță un elicopter de jucărie care poate zbura, este prezentat aparatul, demonstrat modul de manipulare și funcțiunile acestuia.

Evenimentul zilei: Sunt prezentate și alte mijloace de transport (pe apă, pe pământ, în aer), se poartă o scurtă discuție despre acestea și se prezintă un power point cu Mickey Mouse care pleacă într-o călătorie făcându-se astfel legatura cu tema zilei „Cu ce călătorim”.

Tranziție: Trenul voinicilor

trenul voiniceilor u, u, uuuu

pornește acum la drum u, u, uuu

spre cunoaștere pornim u, u, uuuuuu

și la centre poposim u, u, uuuu.

Sunt prezentate ***centrele de interes*** și activitățile ce se vor desfășura la fiecare dintre acestea: Construcții: „Gara”; Artă: „Numere pentru vagoane” (lipire, colorare); Creație: „În trafic – (Polițistul și pietonii/șoferii)”; Știință: „Mijloace de transport” (citire de imagini); rezolvare fișe; Joc de masă: „Pe pământ, pe apă, în aer...” (ținte, sortare de jetoane). copiii își aleg ariile de stimulare la care vor lucra pentru început iar pe parcursul activității se vor lucra și la celelalte. După realizarea sarcinilor se va trece pe la fiecare centru pentru a fi apreciate rezultatele obținute.

Rutină:

Copiii ies într-o mică pauză, recitând versurile.

„Încă nu am obosit,

Dar momentul a sosit

Forța să ne-o împrăștiăm,

ca apoi cu spor să lucrăm”

Tranziție:

Trenulețul muzical

Copiii se întorc în clasă pentru **desfășurarea activității matematice** (DȘ - activitate matematică). Se va rezolva un exercițiu interactiv pe calculator pentru ca li se capta atenția și a se face legătura cu tema activității, apoi se împart ”vagoanele” numerotate de la 1 la 10. Copiii vor reprezenta vagoanele, cifra inscripționată pe imaginile primite, iar educatoarea va reprezenta locomotiva. Se aleg vagoanele în funcție de diferite criterii (sarcini). Trenul pleacă spre gară dacă au fost îndeplinite corect sarcinile. La gară se preia un alt criteriu. Se vor primi aplauze pentru răspunsurile corecte.

Tranziție:

Trenulețul șu-cu tu-cu!

Desfășurarea activității de cunoaștere a mediului (DȘ) debutează print-o scurtă povestioară despre un copil obraznic pentru a li se capta atenția și pentru a face legătura cu filmulețul ce va fi vizionat (sceneta Domnul Goe). După vizionarea filmului se va dezvolta conversația pe subiectul, întâmplările și evenimentele din scenetă subliniindu-se comportamentul neadecvat al personajelor. Copiii vor prezenta propriile opinii despre comportamentul corect în mijloacele de transport în comun și se va alcătui o listă cu reguli de respectat.

ALA2

După desfășurarea activităților copiii se vor destinde cu **jocurile distractive**: „Șoferii la mașină” Se vor prezenta regulile jocului, realiza jocul de probă apoi se va desfășura jocul la care participă toți copiii. La finalul momentului educatoarea face aprecieri generale asupra evoluției copiilor pe tot parcursul zilei.

În cadrul acestei activități integrate din cadrul domeniului știință (activitate matematică și cunoașterea mediului) având ca temă „Cu ce călătorim” am urmărit consolidarea cunoștințelor

despre mijloace de transport, despre numerația în limitele 1- 10, formarea unui vocabular matematic adecvat, stimularea și dezvoltarea proceselor psihice cognitive și senzoriale, dezvoltarea capacității de a lucra în condiții diverse valorificând experiența acumulată, formarea unor deprinderi de conduită morală, civilizată prin respectarea unor reguli de politețe în general și pe stradă și în mijloacele de transport în comun, în special.

Au fost utilizate metode didactice moderne (problematizarea, turul galeriei), alături de metodele și procedeele tradiționale (conversația, explicația, demonstrația, exercițiul). Ca formă de organizare a activității, au fost îmbinate activitățile frontale, pe grupe cu cele individuale. Evaluarea s-a bazat pe aprecieri verbale dar și pe autoevaluare, fiecare copil evaluându-si activitatea din cadrul temei dezbătute.

Concluzii

Procesul de predare - învățare a matematicii la grădiniță trebuie efectuat prin operații cu obiecte care se structurează și se interiorizează, devenind progresiv operații logice abstracte. Învățarea matematicii exersează gândirea, antrenează capacitatea de organizare logică a ideilor, dezvoltă atenția și puterea de concentrare în intensitate și durată, antrenează memoria logică.

Bibliografie

- Păiși-Lăzărescu, M. , Tudor, L., & Stan, M. (2011). *Elaborarea, redactarea și prezentarea lucrării de licență/ disertație în domeniul Științelor Educației*. Pitești: Editura Universității din Pitești.
- Petrovici, C., & Neagu, M. (2006). *Elemente de didactica matematicii în grădiniță și învățământul primar*. Iași: Editura Pim.

INCREASING RESILIENCE IN SCHOOL

Creșterea rezilienței în școală

Oana-Paula ZAHARIA ^{a*}

^a “Vasile Alecsandri” University of Bacău, Bacău, Romania

Abstract

In the contemporary educational environment, the field represented by resilience achieves great importance, even more so when we take into consideration its impact on forming and developing the students' personality and their continuing adaption to various social contexts. The students' world is shaped by conflicts, stress or early adverse childhood experiences. Preventive interventions in childhood and adolescence, school or familial settings contribute to building up resilience from an early age, facilitate recovery after difficult experiences or lead to achieving the maximum potential development of an individual. Emerging from the contemporary educational reality, this subject, although already explored, still allows for new perspectives of research and also presents scientific, educational and social relevance.

Key words: Prevention factors, preventive interventions, resilience, risk factors

1. Introducere

Prezentată inițial, în literatura de specialitate, drept o trăsătură excepțională, proprie doar anumitor indivizi „speciali”, în realitate, cea mai mare parte a subiecților aflați în situație de adversitate și risc ridicat au depășit cu succes provocările existențiale, chiar și cele mai dramatice. Prin urmare, departe de a fi un fenomen rar, reziliența s-a dovedit a fi un eveniment comun generat de procesele adaptative obișnuite, în urma expunerii la adversități (Demian, 2017, p.41), copiii și adolescenții făcând dovada unei reziliențe remarcabile, chiar dacă se confruntă cu o gamă largă de stresori cum ar fi probleme familiale sau de relaționare, plecarea părinților în străinătate, consumul de alcool/ alte substanțe de către membrii familiei, probleme serioase de sănătate, sărăcia extremă, factori de stres de la școală, fenomenul bullying etc.

* Corresponding author. Associate Assistant PhD Oana-Paula Zaharia
E-mail address: oanazaharia73@yahoo.com

Principalele două sisteme de socializare a copiilor și tinerilor, familia și școala, conțin o diversitate de factori de risc, dar și de factori protectivi, care pot influența, alături de factorii individuali interni, fenomene ca: apariția dificultăților de învățare, scăderea eficienței, manifestarea tulburărilor emoționale (anxietate, iritabilitate, mânie, furie, depresie, putere de concentrare slabă, încredere de sine foarte scăzută), comportamentale (agresivitate, abuz de substanțe), scăderea capacităților adaptative, deteriorarea stării de sănătate (tulburări ale somnului, letargie, dureri de cap, iritații ale pielii, dureri generalizate ale corpului, dureri de stomac și tulburări digestive) etc.

2. Delimitări conceptuale

Concept de stringentă actualitate și provocator totodată, având caracter multidimensional și dinamic, reziliența s-a dezvoltat ca subiect de studiu în psihologie și psihiatrie odată cu cercetările asupra înțelegerii etiologiei tulburărilor de sănătate mintală la copii și mers mână în mână cu studiul psihopatologiei dezvoltării, a riscurilor, vulnerabilităților și adaptării copiilor cu dizabilități, cei mai mulți „pionieri” ai studierii rezilienței, fiind clinicieni care încercau să înțeleagă, să prevină sau să trateze probleme de sănătate mintală (Maten și Tellegen, 2012, p. 347). Astfel, reziliența a fost definită drept capacitatea unui sistem de a face față la schimbare, de a rezista sau de a-și reveni după amenințări semnificative la adresa stabilității, viabilității sau a dezvoltării sale.

În timp, semnificația conceptului a suferit modificări. Garmezy (1991) l-a descris ca „rezistență la stres a copiilor”, care presupune două componente: prezența intensă și continuă a unui factor stresant și menținerea competențelor și abilităților, în ciuda acestui stresor. Autorul lua în considerare nu doar trăsăturile pozitive de personalitate ale individului, ci și mediul familial protectiv și sistemele sociale de suport definind reziliența ca „proces, capacitate sau rezultat al unei adaptări de succes în ciuda circumstanțelor provocatoare sau amenințătoare”, și deschizând calea studierii acestui fenomen nu doar la copiii cu dizabilități, ci și la alte categorii de vârstă

Zimmerman și Arunkumar (1994, p.4) descriu reziliența ca pe un complex de factori care „întrerup traiectoria dinspre risc spre probleme comportamentale / psihopatologice”, o abilitate de a reveni, de a recupera, de a-și menține o stare de funcționalitate fizică și psihică, în urma/ în ciuda expunerii repetate la o situație puternic stresantă. Gill Windle (2011), readuce în atenție aceiași factori, pe care îi numește „de protecție” (calități / resurse interne ale persoanei și externe, ale mediului în care aceasta trăiește), care sunt gestionați pentru a conduce la o adaptare

pozitivă / la evitarea unor rezultate negative în situația confruntării cu o traumă sau cu o sursă semnificativă de stres.

Astfel, putem descrie prin reziliență, în aceeași măsură: aptitudinea sau capacitatea individului de a se adapta la evenimentele distrugătoare și stresante într-o „manieră care să îi ofere un plus protector și abilități noi, inexistente până la momentul apariției evenimentului negativ”(Maidaniuc-Chirilă, 2015, p.47), procesul de revenire la o funcționare normală cu ajutorul resurselor interne și externe, de dezvoltarea personală a individului dar și rezultatul – efectul pozitiv pe care o experiență stresantă îl poate avea, adaptarea pozitivă la schimbările negative din viață („ce nu te omoară, te întărește”), revenirea rapidă după evenimentul stresant.

3. Reziliența la elevi: factori de risc și factori protectori

Evaluarea nivelului rezilienței este mai mult decât o provocare, mai ales că definiția acesteia ia în considerare atât de multe aspecte. Totuși, există instrumente specifice: Wagnild (2011) a elaborat o „Scală a rezilienței psihologice”, pentru adulți, care vizează cinci factori caracteristici ai rezilienței: existența unui scop în viață, perseverența, echilibrul personal, încrederea personală și existența independentă. O persoană este rezilientă dacă are un scop bine stabilit în viață, motiv pentru care își dorește să trăiască. Perseverența presupune determinarea cu care persoana luptă pentru a face față factorilor adversi de stres cu scopul de a-și menține și a-și îndeplini scopul în viață. Echilibrul desemnează abilitatea individului de a-și menține o perspectivă echilibrată asupra vieții apelând deseori la umor. Încrederea personală reprezintă capacitatea persoanei de a se baza pe propria persoană pentru a reuși să-și îndeplinească scopul stabilit. Acest aspect presupune faptul că persoana își cunoaște propriile puncte tari și le folosește eficient în conexiune cu experiențele de succes din trecut pentru a putea lua decizii pentru viitor. Existența independentă reprezintă capacitatea individului de a se simți confortabil cu propriul eu fără a simți nevoia de a se conforma majorității.

Reziliența este esențială în viața elevilor, reprezentând capacitatea lor de a interacționa cu mediul înconjurător, în așa fel încât să obțină o stare de bine și să-și activeze diverși factori de protecție împotriva unei stări copleșitoare de stres. Elevii care au dezvoltat rezistență sunt capabili să-și revină după impactul negativ cu anumite dificultăți, putând (Leutenbergend și Liptak, 2012):

- să gestioneze eficient provocările, stresul, schimbările și presiunile vieții;
- să facă față și să se adapteze cu succes adversității;
- să reintre într-o stare echilibrată după ce au suferit o perturbare majoră a vieții sau a carierei.

Prezența unor niveluri ridicate de reziliență este asociată cu următorii factori: nivelul ridicat de fericire, stima de sine, sentimentul de energie și vitalitate, optimismul, sentimentul de sens și direcție și un nivel scăzut de depresie. Elevii care sunt rezilienți se caracterizează prin următoarele aspecte:

- muncesc din greu la școală și să studieze pentru că se bucură de ea și doresc să o realizeze;
- reacționează în mod optimist;
- văd probleme și situații dificile ca provocări;
- își asumă riscuri și manifestă acțiuni pozitive;
- se gândesc la schimbări ca fiind naturale;
- se lasă duși de val;
- au o înaltă încredere în sine;
- pot să prospere în situații dificile;
- cred că pot influența evenimentele și reacțiile lor la evenimente;
- recunosc faptul că dezvoltarea (creșterea) nu vine fără provocări și stres;
- au speranță în viitorul lor;
- depășesc cu siguranță obstacolele;
- își fixează obiective și lucrează la realizarea acestora;
- au un sentiment ferm de control asupra vieții lor;
- renunță la dezamăgiri.

Cercetările indică faptul că printre factorii care contribuie la consolidarea rezilienței s-au identificat atât caracteristici individuale (procese cognitive, trăsături de personalitate) cât și comportamente și mecanisme active de coping. Astfel, sunt importante: dezvoltarea abilităților de comunicare, a optimismului, a sentimentului mai mare de control asupra propriei vieți, construirea unei imagini de sine realiste și învățarea tehnici de gestionare a gândurilor și emoțiilor disfuncționale și a modului în care se pot ocupa efectiv de schimbările din viața lor.

4. Modalități de creștere a rezilienței elevilor în școală

Ginsburg și Jablow (2015, pp. 21-30) sintetizează aptitudinile pe care educatorii ar trebui să le dezvolte pentru a crește reziliența elevilor, numindu-le generic „*Cei 7 C ai rezilienței*”: competența, credința în sine, comuniunea, caracterul, contribuția, copingul și controlul și le sugerează acestora să își analizeze atitudinile și comportamentele pentru a evalua cât de mult favorizează construirea rezilienței elevilor lor.

Competența este capacitatea de a ști cum să tratezi situațiile în mod eficient. Nu este un sentiment vag sau o bănuială că „pot să fac asta”. Competența este dobândită prin experiență reală. Elevii nu pot deveni competenți fără a dezvolta mai întâi un set de abilități care să le permită să aibă încredere în judecățile lor, să facă alegeri responsabile și să facă față unor situații dificile. Rolul educatorilor (părinți sau profesori) este acela de a le facilita învățarea din perspectivă experiențială, care rezultă din întâlnirea fiecăruia cu un eveniment traumatizant prin participarea directă, nu doar din reflecția asupra a ceea ce au trăit alții, poate fi folosită ca strategie de creștere a rezilienței. Nu e necesar să creăm intenționat evenimente traumatizante; ele pot apărea în mod natural, iar experiența depășirii acestora duce la dobândirea unor cunoștințe autentice, dacă elevii sunt îndrumați să fie dispuși să se implice activ în experiență, să facă o analiză obiectivă a acesteia (prin observație și reflecție), să facă generalizări și să aplice comportamentele învățate / să le testeze în situații noi. Importante sunt: fructificarea experiențelor elevului, implicarea activă a acestuia, invitarea la reflecția activă (învățarea este eficientă după ce reflectăm asupra situației la care am participat). Situațiile conflictuale/problemele sunt abordate din perspectiva elevului, nu a profesorului, iar evaluarea este considerată a fi o experiență de învățare pe care învață să o aplice pe ei înșiși. Metodele și tehnicile experiențiale redeschid ființa umană către latura sa pozitivă și auto-transformativă, se bazează pe implicarea totală a persoanei ducând la schimbarea comportamentelor, atitudinilor și personalității elevului. Competența obținută prin acțiune atribuie elevului cel puțin o parte din responsabilitatea procesului de învățare (el își formulează singur problemele, alege resursele și căile de urmat și își asumă consecințele alegerilor sale), dar și de evaluare (accentul este pus pe autocritică și autoevaluare, care au ca efecte creșterea independenței spiritului, a creativității și a încrederii în sine).

Credința solidă în propriile abilități, auto-eficacitatea, își are rădăcinile în competență. Elevii câștigă încredere prin demonstrarea competenței lor în situații reale. Încrederea nu este o stimă de sine „drăgălașă”, care se presupune că rezultă din faptul că cei din jur le spun că sunt speciali sau prețioși. Cei care își cunosc propriile competențe, punctele forte, sunt siguri pe ei și fac alegeri „sănătoase”, realiste. Deși cu toții avem puncte forte - capacități pre-existente care facilitează comportamente, gânduri sau sentimente autentice, energizante, care ne permit funcționarea, dezvoltarea și obținerea performanțelor (Linley, 2008), mulți dintre copiii sau adolescenții nu sunt conștienți de existența acestora, subapreciindu-se, crezând că doar cei extraordinari au așa ceva. În plus, experiența evaluărilor din partea celor care contează pentru ei, familia și profesorii, adesea se focalizează pe slăbiciunile lor, evidențiind ce au greșit/ au făcut mai puțin bine. Conștientizarea acestor puncte forte nu vine de la sine. E necesară intervenția intenționată a educatorului, astfel încât elevul să le identifice și, mai ales, să găsească modalități de a le explora.

E nevoie de „scenarii”, de oportunități create cu scopul precis de a le putea evidenția și dezvolta continuu. Dezvoltarea auto-eficacității îi determină pe elevi să respingă într-o mai mare măsură gândurile negative cu privire la sine și să considere că sunt ași să facă față evenimentelor stresante. Cel mai eficient mod prin care un individ își poate cultiva simțul eficacității este experimentarea succesului. Totuși, elevilor nu le este străin eșecul. Prin urmare, dezvoltarea auto-eficacității necesită experiență în depășirea unor obstacole și presupune efort și perseverență, ceea ce influențează tipurile de scenarii pe care le construiesc și le exersează. Când se consideră eficienți, vizualizează scenarii în care obțin rezultate cu succes. De asemenea, sunt importante pentru ei exemplele oferite de modelele sociale. Succesul sau eșecul celorlalți (colegi, prieteni, dar și al altor persoane pe care le stimează – familie, profesori, vedete etc.) în situații similare, influențează nivelul de auto-eficacitate pe care elevii îl resimt. Nu mai puțin importantă este persuasiunea socială (întăririle, recompensele verbale, materiale sau simbolice). Un alt aspect care îi face pe elevi să fie conștienți de auto-eficacitatea lor, vizează emoțiile și stările fizice resimțite de ei atunci când întâmpină situații dificile. Dacă resimt tensiune, stări fizice neplăcute (dureri de cap, burtă, greață etc.) le interpretează ca fiind un semn al vulnerabilității și al unei performanțe scăzute. Pe de altă parte, crearea unei stări dispoziționale pozitive, va crește credința în auto-eficacitatea personală.

Comuniunea cu grupurile de apartenență: familia, prietenii, școala și comunitatea îi ajută pe adolescenți să aibă un sentiment solid de securitate care produce valori puternice și îi împiedică să caute alternative distructive. Atât căutarea, cât și primirea de suport din partea celorlalți pot să îi protejeze pe copii de consecințele negative pe care situațiile stresante le pot avea. Suportul social a fost definit ca fiind o provizie de resurse materiale și psihologice ale rețelei sociale care oferă ajutor unui individ pentru a face față stresului (Cohen, 2005). Suportul poate să intervină între evenimentul stresant și reacția la acest eveniment prin atenuarea sau prevenirea unui răspuns la situația care inițial a fost evaluată ca fiind stresantă. Astfel, percepția faptului că suportul celorlalți va oferi resursele necesare pentru depășirea situației poate să schimbe evaluarea inițială făcută cu referire la un eveniment stresant. De asemenea, suportul social poate să diminueze impactul evaluării evenimentului prin furnizarea unei soluții la problemă sau prin reducerea importanței pe care individul o acordă unei anumite probleme (Cohen și Wills, 1985).

Grupul este o resursă pentru fiecare dintre membrii săi, iar rolul profesorului este să gestioneze diferențele, divergențele sau chiar opozițiile din interiorul grupului, pentru a-i îmbogăți potențialul, a-i permite să exprime suficiente puncte de vedere și idei care să poată fi apoi sintetizate într-un produs comun al grupului. Învățarea în grup exersează capacitatea de

decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de este faptul ca ele promovează interacțiunea dintre personalitățile participanților, ceea ce determină „identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat” (Cerghit, 1997, p.54). Astfel, se recunosc valorile individuale și diversitatea lor, se acceptă faptul că fiecare persoană are o contribuție unică în cadrul grupului, se oferă sprijin prin laude și critici obiective, are loc o participare activa la schimbul de informații și idei etc. În școală, învățarea prin cooperare, în grupuri mici, determină fiecare membru să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului (Brooks și Brooks, 1993, p.3).

Caracterul – reflectat în asumarea valorilor la care elevul aderă. Cei care au conștiința binelui și răului sunt pregătiți să facă alegeri înțelepte, să devină adulți stabili și responsabili, grijulii față de ceilalți, cu un sentiment puternic de auto-valoare și încredere. Existența unui sistem intern de convingeri și valori, dar și a unui scop în viață sunt asociate rezilienței, un înalt nivel de spiritualitate având corelații semnificative cu starea de bine, de sănătate fizică (are un rol protectiv în dezvoltarea unor boli) și mentală, evidențiind disponibilitatea de a răspunde pozitiv la stres prin activarea unor mecanisme neurobiologice care facilitează comportamentul social și afilierea la grup Vraști (2008, p.18). Evaluarea valorilor adolescenților îi ajută să înțeleagă ce e cu adevărat important pentru ei. În plus, valorile pot fi puncte de pornire ale conturării unor scopuri și la adoptarea unor comportamente ce duc la reziliență. Ca educatori, putem să-i ajutăm să conștientizeze valorile personale și măsura în care trăiesc în conformitate cu ele, să identifice discrepanțele dintre valori și acțiunile concrete și barierele care stau la baza acestora, pentru a putea face planuri realiste de acțiune, sau, cel puțin pentru a-și proiecta o imagine de sine dezirabilă, pentru viitor.

Contribuția la comunitatea din care fac parte, comportamentul prosocial, îi ajută să înțeleagă că lumea este un loc mai bun pentru că ei sunt în ea. Cei care înțeleg importanța contribuției personale câștigă sentimentul că au un scop/ rol însemnat în lume, fapt care îi poate motiva. Prezența suportului social, dar și acceptarea /căutarea suportului social, a modelelor duc la dobândirea unor atitudini și a unor abilități utile pentru adaptare, pentru reglarea emoțiilor și a comportamentului. Dezvoltarea personală a fiecăruia este pozitivă atunci când elevii se simt dependenți unii de alții și responsabili pentru succesul colegilor, când eforturile individuale sunt coordonate cu cele ale grupului în vederea finalizării sarcinilor de învățare (Johnson și Johnson, 1999). Sentimentul contributivității la grup/ comunitate presupune interacțiunea față în față, care

facilitează atât schimburi intelectuale între elevi (explicarea unor modalități de rezolvare a problemelor, discutarea naturii conceptelor învățate, explicarea modului în care noile cunoștințe se leagă de cele anterioare), cât și influențe sociale (sprijin, suport, ajutor unii pentru ceilalți, învățare reciprocă), încurajează spiritul de experimentare în relațiile sociale, dezvoltă sensibilitatea față de așteptările altora, conștiința interpersonală lărgită. Calitatea interacțiunilor dintre elevi depinde de nivelul stăpânirii de către ei a acestor deprinderi, precum și de motivația lor de a le folosi. Ei trebuie să învețe să se cunoască și să aibă încredere unii în alții, să comunice deschis unii cu alții, să se accepte și să se sprijine, să rezolve într-un mod constructiv conflictele atunci când acestea apar, să ia decizii pe baza acordului comun al membrilor. Astfel, se dezvoltă capacitatea de a diagnostica situațiile sociale (interpersonale, intergrupale) și de a angaja comportamente de colaborare și de sprijin reciproc. Interactivitatea presupune atât competiție - activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității, cât și cooperare - activitatea orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun (Ausubel și Robinson, 1981). Cele două procese nu sunt antitetice: ambele implică un anumit grad de interacțiune în opoziție cu comportamentul individual. În rezolvarea sarcinilor precum rezolvarea conflictelor, activitatea de grup este stimulativă, generează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru auto-descoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare. Dinamica intergrupală are influențe pozitive în planul personalității fiecărui membru, care devine capabil să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai ușor decât în cazul lucrului individual. În acest fel se dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viața lor socială viitoare (Johnson și Johnson, apud Doise și Mugny, 1998). De asemenea, lucrul în echipă dezvoltă inteligențele multiple, capacități specifice inteligenței lingvistice, logice-matematice, interpersonală (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți), inteligența intrapersonală (capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații, temeri), inteligența morală – preocupată de reguli, comportament, atitudini. Elevilor le este stimulată și li se dezvoltă capacități cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală - capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod. Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul; duce la educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrângerea subiectivismului și acceptarea gândirii colective (Oprea, 2000, p. 47) .

Copingul îi ajută să facă față eficient stresului și să se simtă pregătiți pentru a depăși provocările vieții. Cea mai bună protecție împotriva comportamentelor nesigure și îngrijorătoare

poate fi un repertoriu larg al strategiilor de adaptare pozitive și adaptive. Literatura de specialitate (Chesney și colab., 2006) face diferența între stilurile activ (care implică intenția și adoptarea unor comportamente orientate către găsirea unor soluții pentru gestionarea stresorului sau pentru a modifica maniera distructivă în care este perceput) și pasiv (de evitare, negare a conflictelor sau de suprimare a emoțiilor asociate acestora, prin retragere comportamentală sau emoțională, consum de alcool sau alte substanțe psihoactive) de coping. Relația dintre strategiile de coping și reziliența personală a fost studiată de Michael Ungar (apud Maidaniuc-Chirilă, 2015, p.50), care a comparat cele două concepte, ajungând la concluzia că strategia de coping este un proces conștient, un act conștientizat adoptat de individul ce traversează o perioadă dificilă cu scopul de a face față, pe când reziliența personală este un proces semiconștient care îi permite individului nu numai să facă față fenomenului ci și să manifeste o creștere post-traumatică, devenind o persoană mai puternică după experimentarea traumei.

Abordarea cognitivă a situației presupune mai multe evaluări ale situației stresante. În evaluarea primară, individul apreciază „ce are de pierdut” și reacția emoțională asociată. Lazarus (1987, p. 145) identifică trei subtipuri de evaluări primare: prima, vizează pierderea care s-a produs deja, a doua – amenințarea, ce ar putea să se întâmple rău în viitor, iar a treia – beneficiul : ce avantaj îi poate aduce situația. În evaluarea secundară, individul identifică modalități de acțiune pentru a elimina riscurile sau pentru a crește posibilele beneficii. Tot acum sunt inventariate diferitele opțiuni de coping (posibile răspunsuri emoționale sau comportamentale, precum modificarea sau acceptarea situației, căutarea de noi informații sau reținerea de a acționa impulsiv și neproductiv). În școală, elevii pot să învețe strategii diferite de coping: unele active, fie focusate pe problemă (schimbarea situațiilor care cauzează stres, centrarea atenției pe acumularea de resurse – deprinderi, instrumente și cunoștințe necesare pentru a face față stresorilor), fie centrate pe emoții (negarea realității situației care cauzează stres și evitarea problemei și a emoțiilor negative care pot reieși din aceasta), iar altele pasive, care reunesc eforturile cognitive și comportamentale de direcționare către minimizarea, negarea sau ignorarea situației stresante. Aceste strategii nu sunt fixe, ci se pot adapta procesului de tranziție de la risc la comportament, în funcție de context, de trăsăturile de personalitate etc.

Controlul rezultatelor deciziilor și acțiunilor lor, îi determină pe copii și adolescenți să conștientizeze că au capacitatea de a face ceea ce este nevoie pentru a reveni. Percepția controlului se reflectă în credința lor că își pot determina stările interne și comportamentele (au un nivel ridicat al auto-eficacității personale) și că pot influența mediul înconjurător, constrângerile și oportunitățile oferite. Dacă, pe parcursul dezvoltării, doar profesorii și părinții iau toate

deciziile, copiii li se refuză oportunitatea de a învăța controlul, ajungând la așa-numita „neajutorare învățată”. Un copil care simte că „totul i se întâmplă” tinde să devină pasiv, pesimist sau chiar deprimat. El nu va putea concepe controlul decât ca pe ceva extern, și va trăi cu sentimentul că orice ar face nu are importanță, pentru că nu are control asupra rezultatului. Învățarea controlului, îi ajută să conștientizeze că prin alegerile și acțiunile lor, determină rezultate, pot face diferența, iar asta le promovează în continuare competența și încrederea. Controlul se situează la granița dintre rezultatul dorit și factorii interni (caracteristici stabile ale copilului) versus cei externi (șansa, norocul și soarta). Percepția controlului pe care o persoană o are asupra unui eveniment stresant poate avea efecte puternice asupra modului în care va face față situației.

De o foarte mare importanță sunt și alte aspecte care pot fi dezvoltate pentru a crește nivelul rezilienței. Cultivarea emoțiilor pozitive (bucurie, satisfacție, dragoste etc.) ajută la o creștere a flexibilității cognitive și a capacității de rezolvare a conflictelor. Ele sunt potențate de utilizarea umorului sau de conferirea de valențe pozitive unor evenimente obișnuite. Asociat cu emoții pozitive, optimismul reduce intensitatea răspunsului sistemului nervos autonom la stres, este corelat în mod consecvent cu utilizarea de strategii pozitive de coping, cu starea subiectivă de bine, cu o stare de sănătate fizică bună (un timp mai scurt de recuperare după îmbolnăvire) și cu relații sociale mai satisfăcătoare (Demian, 2017, p.43). Optimismul, capacitatea de a vedea „partea plină a paharului”, de a identifica cu ușurință posibilitățile pe care ți le oferă viața, de a te aștepta să ți se întâmple lucruri bune, determină individul ca, indiferent de tranziții, eșecuri sau dezamăgiri, să creadă că poate să fie capabil să rezolve problemele în mod eficient și să își planifice realizarea obiectivelor.

Concluzii

Școala ca mediu instituțional nu este „nici fortăreață, nici sanctuar” în care doar se transmit/construiesc și reconstruiesc cunoștințe, ci un forum al socializării, un spațiu deschis lumii exterioare, față de tensiunile căreia nu se poate izola (Nollet, 2003). Intervenții preventive cum ar fi introducerea în cadrul școlii a unor programe educaționale care să dezvolte reziliența la copii și adolescenți pot fi deosebit de benefice, aceștia devenind mai capabili să gestioneze optim provocările vieții. Programele școlare pentru copii care au ca obiective dezvoltarea comportamentelor prosoziale, dezvoltarea auto-eficacității, a stimei de sine și a abilităților de coping activ, către dezvoltarea și menținerea unor rețele sociale de suport, pot contribui la

clădirea rezilienței de la o vârstă fragedă și îi pot ajuta pe adolescenți la o tranziție mai bună către maturitate (Demian, 2017, p.45).

Gradul de dezvoltare a acestor abilități poate fi apreciat prin observarea manifestării lor la nivelul comportamentelor. Operaționalizarea abilităților de adaptare la situațiile stresante nu este o acțiune ușor de realizat, dacă avem în vedere că ariile de conținut la care acesta se referă nu includ doar competențele strict sociale, ci și competențe de natură afectivă. Ele permit reconsiderarea diferențelor interpersonale, deschiderea către noi posibilități de reechilibrare a acestora, în funcție de nevoile personale și se pot concretiza în comportamente de relaționare socială (transformarea oponentului în partener, identificarea și înțelegerea nevoilor, reformularea diferențelor individuale, concentrarea asupra problemei și nu asupra persoanei), de ascultare activă și comunicare asertivă, de gestionare a emoțiilor și exprimare a acestora în mod constructiv, de identificare a nevoilor și temerilor, de transformare a problemelor în provocări, comportamente de luare a inițiativei, asumare a răspunderii și de implicare în activitățile de decizie etc. Se poate spune că pentru dezvoltarea unor comportamente reziliente este necesară exercitarea unor influențe educaționale venite atât din mediul informal (familie, prieteni), cât și din mediul formal, din școală, prin activități sistematice, constante, orientate în mod explicit pe dezvoltarea acestora. Drept consecință educațională, apare necesitatea complementarității demersurilor școală–familie în formarea anumitor comportamente ale elevilor.

Comportamentele dezirabile nu apar de la sine, ci se învață și se exersează prin activități specifice. Autonomia și responsabilitatea adolescenților este condiționată în însemnată măsură de calitatea interacțiunii dintre ei și adulții din jurul său. Practicile educaționale de informare și dezvoltare a rezilienței regăsite în mică măsură, doar la anumite discipline, pot fi extrapolate ori de câte ori contextul permite acest lucru. Acesta nu este un proces facil, el necesită timp, disponibilitate psihologică a educatorilor și, mai ales, intervenție adecvată prin tehnici și strategii specifice.

Bibliografie

- Ausubel, D., & Robinson, R. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București : Editura Didactică și Pedagogică.
- Brooks, J. G., Brooks, M.G. (1993). *In search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria V. A.: American Society for Curriculum Development.
- Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Chesney, M. A., Neilands T.B., Chambers D.B., Taylor J.M., Folkman S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology*,11, 421–437.

- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflicts: Peer Mediation in Schools*. Tucson : Good Year Books.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Demian, C. (2017). Reziliența și factorii care o influențează. Implicații practice pentru copii, adolescenți și adulți. *Revista de Medicină Școlară și Universitară*, Vol. IV, Nr. 1, 40-47.
- Doise, W., & Mugny, G. (1998). *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Editura Polirom.
- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2015). *Building Resilience in Children and Teens: Giving Kids Roots and Wings* (3rd Edition). American Academy of Pediatrics, Elk Grove Village, IL.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston : Allyn & Bacon.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Leutenbergaand, E. R. A., & Liptak J. J. (2012). *Teen Resiliency-Building Workbook Reproducible Self-Assessments, Exercises & Educational Handouts*, Wholle Person Associates.
- Linley, A. (2008). *Average to A : Realising strengths in yourself and others*. Coventry: CAPP.
- Maidaniuc-Chirilă, T. (2015). Rolul rezilienței în cazul bullying-ului la locul de muncă. în Hrițuleac A., Ceobanu, C. M., *Dimensiuni ale rezilienței psihologice. Abordări teoretice și applicative*. București: Editura ProUniversitaria.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345–361.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1991). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Nollet, J. M. (2003). *Schools as microcosms of society*. în *Violence in schools – a challenge for the local community*. Strasbourg : Counsel of Europe Publishing.
- Oprea, C. L. (2000). Metode activ-participative de stimulare și dezvoltare a creativității în educația adulților. *Revista Paideia*, 1- 2, 47.
- Vrasti, R. (2008). Relața dintre religiozitate /spiritualitate și sănătatea fizică și mentală. *Psihiatru.Ro*, 12, 20-27.
- Wagnild, G. (2011). *The Resilience Scale Users's Guide* (3.20 ed.). Worden, Montana: Resilience Center.
- Windle G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Development*, 8, 1–20.

**STIMULATING INDIVIDUAL AND GROUP CREATIVITY THROUGH
NON-FORMAL EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION**

***Stimularea creativității individuale și de grup prin intermediul educației
nonformale în învățământul preșcolar***

Lenuța PĂDURARU^{a*}

^a “Ion Creangă” Middle School, Bacău, Romania

Abstract

The aims of the study are the following: to capitalize on the studies undertaken by many authors on creativity, but also to highlight the results of a formative research on the stimulation of the pre-school child's creative potential, the possibilities offered by the non-formal activities for their realization, the creative dimension of the pre-schooler's personality, which is the ground for enabling latent creative potential and the passage of this potential from virtual-to-real-to-active. Stimulating individual and group creativity in non-formal pre-school education should be a fundamental aspect for each educator, knowing that non-formal education completes the educational act. In designing any kind of gardening activity, the educator has to propose alongside other major objectives also the development of creativity, so that every child has a correct educational strategy that will ensure a permanent progress of the cognitive and attitudinal dimensions, to allow for better adaptability to school requirements and social life.

Key words: Creative potential, non-formal education, preschool

1. Introducere

Creativitatea este trăsătura esențială, definitorie care îi permite omului să se dezvolte, să se autodepășească, să modifice spațiul, dar mai ales să anticipeze schimbările viitoare. În învățământul preșcolar românesc există obstacole majore care nu permit asigurarea de șanse egale pentru fiecare copil, unul dintre acestea fiind formalismul unor cadre didactice, stilul autoritar al acestora, inerția metodelor folosite și închiderea lor la tot ce este nou. Este necesar să

* Corresponding author.
E-mail address: padurarulenuta@yahoo.com

se înțelege că adevărata educație din familie și din școală nu trebuie să accentueze doar achiziționarea de informații, ci să se concentreze cu responsabilitate asupra personalității individului pentru a face din fiecare o persoană curioasă, competentă, capabilă să învețe pe tot parcursul vieții.

Stimularea creativității individuale și de grup în educația nonformală în învățământul preșcolar ar trebui să reprezinte pentru fiecare cadru didactic un aspect fundamental, cunoscându-se faptul că educația nonformală întregeste actul educațional. În proiectarea oricărei activități din grădiniță, educatoarea trebuie să-și propună alături de celelalte obiective majore și dezvoltarea creativității, orice copil beneficiind astfel de o strategie educațională corectă, care să-i asigure un progres permanent a achizițiilor cognitive, atitudinale, a capacităților care să-i permită o mai bună adaptabilitate la cerințele școlare și ale vieții sociale.

2. Rolul educației non-formale în dezvoltarea creativității preșcolarilor

Grădinița, oricât de bine ar fi organizată, oricât de bogat ar fi conținutul cunoștințelor pe care le comunicăm preșcolarului, nu poate da satisfacție setei de investigare și cutezanță creatoare, trăsături specifice copiilor. Aceasta a trebuit să găsească metode de a face față diverselor provocări ale societății, iar în aceste condiții educația extracurriculară treptat, a devenit un mijloc de complementarizare a educației formale. Ca un răspuns la noile condiții din societate, grădinița își lărgeste sfera sa de activitate spre educația nonformală. Creativitatea și atitudinile creatoare fondate pe un ansamblu de experiențe dobândite prin participare activă sunt posibile a fi stimulate și dezvoltate prin educația extracurriculară prin parteneriatele cu comunitatea sau cu diferite instituții culturale.

În prezent, în materie de dezvoltare a creativității, mediul formal, grădinița, nu acordă importanța necesară pentru stimularea și dezvoltarea acesteia, lipsa resurselor necesare fac apel la educația nonformală susținută de unele ONG, sau de asociațiile de părinți. Educația nonformală vine în întâmpinarea intereselor preșcolarilor, care au nevoie de acțiuni care să le lărgescă lumea lor spirituală, să le împlinescă setea lor de cunoaștere, să le ofere prilejul de a se emoționa puternic, de a fi în stare să iscodească singuri pentru a-și forma propriile convingeri. Educația nonformală (extrașcolară) cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative (Cucoș, 2006, p. 45). Activitățile extracurriculare contribuie la adâncirea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Ele prezintă unele particularități prin care se

deosebesc de activitățile din cadrul activităților comune. Aceasta se referă la conținutul activităților, durata lor, la metodele folosite și la formele de organizare a activităților. Conținutul acestor activități nu este stabilit de programa școlară, ci de către cadrele didactice, în funcție de interesele și dorințele copiilor. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități.

În prezenta lucrare este realizată o cercetare experimentală formativă cu scopul de identifica stimularea potențialului creativ al copilului de vârstă preșcolară, posibilitățile oferite de activitățile nonformale în dezvoltarea creativității. Obiectivele cercetării formative sunt următoarele: cunoașterea nivelului potențialului creativ al preșcolarilor de grupă mare, proiectarea și derularea unui modul de activități nonformale/ ateliere de artă dramatică, derularea modulului proiectat de activități nonformale/ ateliere de artă dramatică, analiza comparativă a rezultatelor generate de evaluarea inițială și finală a potențialului creativ al preșcolarilor, formularea unor concluzii cu rol de optimizare a activității educaționale. La baza realizării am pornit de la ipoteza, conform căreia derularea unui program educațional non-formal sub forma unor ateliere de artă dramatică, contribuie la stimularea potențialului creativ al preșcolarilor.

3. Metodologia cercetării

3.1. Lotul de cercetare

Cercetarea întreprinsă s-a desfășurat în anul școlar 2016 - 2017, utilizând un singur eșantion de preșcolari, constituit din preșcolarii grupei mijlocii din Grădinița Lizuca Bacău, în număr de 18 preșcolari, 10 fete și 8 băieți. Colectivul de preșcolari ales este omogen în ceea ce privește vârsta, nivelul de dezvoltare intelectuală și nivelul de dezvoltare emoțională.

3.2. Metode și instrumente de cercetare

Principalele metode care au fost utilizate în realizarea studiului sunt: experimentul, testul, metoda observației, analiza produselor activității. Pentru a evalua potențialul creativ al lotului experimental de preșcolari am utilizat Testul de creativitate figurală în desen *Ornează covorul* (Dincă, 2001).

3.3. Etapele cercetării

Cercetarea a fost realizată pe parcursul a trei etape distincte în perioada 16 ianuarie – 24 mai 2017, cu scopul declanșării unei acțiuni educaționale originale în vederea prezentării unor modalități de stimulare a potențialului creativ la preșcolari în educația nonformală.

Evaluarea inițială s-a desfășurat în perioada 16 - 20.01. 2017, etapă în care a fost aplicată proba de imaginație și creativitate pentru cunoașterea potențialului creativ inițial al preșcolarilor. Depistarea potențialului creativ al preșcolarilor a fost realizat prin proba/testul de creativitate

adaptată nivelului de vârstă, respectiv testul de creativitate figurală în desen - Torrance, care permis evaluarea creativității figurale în desen.

Etapa formativ-ameliorativă, realizată în perioada 16 februarie - 24 mai 2017, în cadrul căreia a fost introdus și experimentat în practica educațională un modul de ateliere de artă dramatică, ca factor de progres pentru stimularea creativității individuale și de grup a preșcolarilor de grupă mare. Având în vedere faptul că educația nonformală oferă un set de experiențe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educație prin modalitățile flexibile de a răspunde intereselor elevilor - gama largă de activități pe care le propune și posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activități să participe, dar și prin cadrul de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, etc. (Cucuș,1998), am considerat potrivit faptul de a utiliza ca factor de progres în experimentul educațional întreprins, un modul de activități extracurriculare sub forma unor ateliere de inițiere în arta dramatică. Capacitatea copiilor de a-și atribui prin joc, roluri diferite, dar și capacitatea copiilor de a da viață obiectelor prin jocul lor simbolic, seriozitatea și plăcerea care însoțesc jocul lor m-au determinat să inițiez, să proiectez, și să utilizez ca factor de progres în experimentul de față, un sistem de activități nonformale – ateliere de artă dramatică (teatru), toate sub paleta unui proiect *Clubul micilor actori*. Aceste ateliere s-au desfășurat pe parcursul semestrului II, în perioada 13.02 – 20.05.2017, o activitate pe săptămână, desfășurată în afara orelor de curs. Aceste activități de educație nonformală, prin artă teatrală, au vizat oferirea unor modele/posibilități de identificare a unor noi forme de exprimare prin diferite manifestări artistice, prin experimentarea unor noi emoții și trăiri artistice, prin depășirea unor limite impuse de societate. În proiectarea și conceperea activităților, am utilizat ca suport *Ghidul practic pentru realizarea unui program de educație prin artă dramatică Crește prin teatru* (Anghelescu, 2016), avizat de Ministerul Educației Naționale.

Evaluarea finală ce a presupus retestarea preșcolarilor, în vederea înregistrării rezultatelor obținute, s-a desfășurat în perioada 19-20 mai 2017.

4. Rezultate

Potrivit analizei comparative a rezultatelor cu privire la nivelul de dezvoltare al potențialului creativ al preșcolarilor, ipoteza este confirmată. Rezultatele obținute de preșcolari la testul de evaluare inițială și finală a creativității, evidențiază evoluția nivelului potențialului creativ al acestora. În urma analizei generale a rezultatelor, există diferențe semnificative între rezultatele obținute de preșcolari în cele două etape de evaluare (inițială și finală). Se poate constata o creștere semnificativă a potențialului creativ al preșcolarilor, ca urmare a utilizării strategiilor

didactice inovative în cadrul programului de antrenament creativ (atelier de artă dramatică). Analizând tabelul 1 se constată schimbări pertinente în cadrul celor trei tipuri de comportamente înregistrate de preșcolari: la indicatorul Comportament atins se constată o evoluție de 11,11 %; la indicatorul Comportament în dezvoltare se constată o evoluție de 16,47 %; la indicatorul Necesită sprijin se constată o evoluție de 33,34 %.

Tabelul 1. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de lotul experimental la proba de evaluare inițială și finală a potențialului creativ

Comportament	Evaluare inițială		Evaluare finală	
	Nr. elevi	Procentaj	Nr. elevi	Procentaj
Comportament atins	3	16,66 %	5	27,77 %
Comportament în dezvoltare	7	38,88 %	10	55,55 %
Necesită sprijin	9	50 %	3	16,66 %

Analiza datelor din tabelul 2 indică schimbări diverse în cadrul celor trei indicatori/factori ai creativității, fluența înregistrând cea mai vizibilă evoluție, flexibilitatea și originalitatea înregistrând același punctaj. Dacă fluența în etapa inițială înregistra 45 de puncte, în etapa de evaluare finală a avut un rezultat de 59 de puncte. La indicatorul flexibilitate, în etapa inițială s-a înregistrat un punctaj de 56 de puncte, iar în etapa de evaluare finală 63 de puncte. Originalitatea, ca factor determinant al creativității, a înregistrat 18 puncte în etapa de evaluare finală, față de 11 puncte în etapa de evaluare inițială.

Tabelul 2. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de lotul experimental la proba de evaluare inițială și finală a potențialului creativ

Indicatori ai creativității	Evaluare inițială	Evaluare finală
Fluență	45 p.	59 p.
Flexibilitate	56 p.	63 p.
Originalitate	11 p.	18 p.

Se observa un grad mai mare al evoluției fluidității în comparație cu factorul flexibilitate, și originalitate. Evoluția celor trei indicatori ai creativității, menționați, denotă faptul că preșcolarii elaborează cu ușurință variante diverse de imagini încadrate în categorii noi de răspuns, soluții ingenioase unice. Influența antrenamentului creativ se evidențiază astfel la toți indicatorii

fluiditate, flexibilitate și originalitate. Consider că stimularea și dezvoltarea creativității se datorează strategiilor și tehnicilor didactice inovative utilizate în cadrul programului de antrenament creativ (atelier de artă dramatică), dar și climatului, libertății de exprimare și flexibilității activităților de tip nonformal. Libertatea de exprimare susținută atât de colegi cât și de educatoare au determinat preșcolarii să de frâu liber imaginației, reușind să îmbine datele experiențelor dobândite în diverse contexte educaționale, cât mai original posibil. Indicele final al potențialului creativ obținut de preșcolari în etapa finală de 140 de puncte, este superior față de cel inițial 112 puncte, ceea ce validează metodele și tehnicile utilizate în programul de antrenament creativ derulat ca factor de progres. Aceste rezultate evidențiază ideea că prin nesolicitarea adecvată și corespunzătoare a potențialului creativ al preșcolarilor rămâne în stadiul de latență, dar poate fi stimulat și reactivat prin utilizarea unor metode inovative bazate pe jocul de rol, dar și prin crearea unor contexte favorizante manifestării acestuia în context nonformal.

Concluzii

Atelierele de artă dramatică au stimulat și dezvoltat preșcolarilor capacitatea de observare, de percepere, de explorare și înțelegere a realității, susținând achiziționarea unor comportamente de socializare, dar cel mai important au ajutat preșcolarul să fie conștient de propria sa capacitate de acțiune asupra realității. Programul de antrenament creativ a stimulat preșcolarii să se familiarizeze cu propriul corp, cu sensibilitatea, rigoarea, modestia, dar și asumarea riscului. Educația formală care uneori pune accent preponderent pe cunoștințe, creează un decalaj, o destabilizare emoțională, neprielnică creativității. Rolul acestui antrenament a fost de a elimina acest decalaj și de a construi, forma acea naturalețe exprimată prin sensibilitate, artistică, de a o îndruma și cizela în final. Teatrul stimulează nu numai creativitatea ci procesele psihice cognitive, volitive, morale, estetice reprezentând un mijloc de stimulare și dezvoltare a creativității. În concluzie creativitatea și atitudinile creatoare fondate pe un ansamblu de experiențe dobândite prin participare activă sunt posibile a fi stimulate și dezvoltate prin educația extracurriculară prin parteneriatele cu comunitatea sau cu diferite instituții culturale.

Bibliografie

- Angheliescu, C. A. (2010). Ghid practic *Crește prin teatru* pentru realizarea unui program de educație prin artă dramatică. București: Ministerul Educației și Cercetării Tineretului și Sportului.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (coord.) (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom.

THE IMPACT OF TECHNOLOGY EVOLUTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Impactul evoluției tehnologiei în mediul educațional

Elena FRUNZĂ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The Europe 2020 strategy's goal is smart, sustainable and inclusive growth. In a knowledge-based society, key competences in the form of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context have a fundamental role. A key competence for lifelong learning is digital competence. In any field of activity, obtaining relevant and current information positively influences decisions taken by organizations, information being considered as the fourth resource, more important than the classical ones (work, nature, capital). Information as resources generated through processes of knowledge and innovation are potentially unlimited, develop progressively and cumulatively, have an extremely fast growth rate; they multiply by dissemination. The paper aims to present the impact of technology evolution in the educational environment in Romania.

Key words: Competences, education, tehnology

1. Incursiuni în evoluția integrării Tehnologiei informației și a comunicațiilor în procesul educațional din România

Dezvoltarea într-un ritm exponențial a tehnologiei informaționale a condus, în ultimii ani, la dezvoltarea sistemelor de învățământ bazate pe Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC). Procesul de dezvoltare al sistemelor de învățământ bazate pe TIC a fost sesizat de specialiști încă din anii '60, eforturile cercetătorilor fiind îndreptate în două direcții: identificarea unor tehnici de instruire asistată de calculator și proiectarea de sisteme tutoriale inteligente. În România, se poate afirma că începutul utilizării TIC în sistemul educațional coincide cu apariția

* Corresponding author.

E-mail address: frunza_elena@yahoo.com

calculatoarelor de tip personal în mediul educațional. Astfel, se pot identifica patru momente care au reprezentat bazele utilizării tehnologiilor informatice în mediul educațional.

Primul moment a fost evidențiat de apariția între anii 1985 – 1987 a calculatoarelor portabile produse în România, drept replici ale sistemelor Spectrum: Amic, TIM-S respectiv Prae. Al doilea moment important l-a constituit implementarea în România a programului Fundației Soros „Internet pentru licee” prin care au fost constituite primele rețele de calculatoare conectate la internet din România, nucleul actualelor laboratoare de informatică prezente astăzi în toate liceele și majoritatea școlilor din România. Dotarea a cuprins PC-uri de tip 386, 486 etc. Cu sistem de operare Windows 3.1 și server Linux pentru conectare la Internet. În multe licee, administrarea rețelei și accesului pe internet a fost asigurat de elevi coordonați de profesori. Accesul pe internet era asigurat inițial în mod text prin SSH, telnet. Apariția variantelor ulterioare a mediului Windows a permis trecerea, de la accesul doar în mod text, la accesul paginilor web prin tehnologie HTML, folosind browserele Internet explorer și Netscape. Dacă se au în vedere tehnologiilor folosite, se poate aprecia că plecând de la aspectele de programare propriu zisă a aplicațiilor s-a trecut la o importanță deosebită acordată folosirii aplicațiilor MS Office – crearea de documente (Word), realizarea de prezentări (PowerPoint), calcul tabelar(Excel), baze de date(Access). S-a continuat cu sporirea competențelor în ceea ce privește căutarea și găsierea informațiilor, pentru ca apoi, să se realizeze trecerea la crearea de aplicații software, utile pentru desfășurarea lecțiilor într-o manieră modernă. Astfel, lecțiile au devenit mai atractive și a crescut interesul, atât al profesorilor cât și al elevilor, pentru întreg procesul de învățământ. În ceea ce privește managementul documentelor, acesta a devenit mult mai facil prin folosirea aplicațiilor word și excel în ceea ce privește realizarea de documente oficiale, formularistică și gestiune baze de date.

Cel de-al treilea moment semnificativ l-a constituit apariția primului content orientat către instruire – Programul AEL 2001, program susținut prin fonduri guvernamentale și implementat de firma Siveco România. În urma implementării programului SEI au fost dotate sau redotate laboratoarele de informatic cu calculatoare de ultimă generație conectate între ele în arhitectura LAN. Existența infrastructurii hard și soft a impus modificarea programelor de informatică ceea ce este mai important, schimbă ri în paradigma clasică a predării – învățării – evaluării prin integrarea lecțiilor electronice în activitatea la clasă. Acest lucru a fost susținut prin formarea profesorilor din școlile în care a fost implementat AEL-ul în utilizarea aplicațiilor. Cele trei momente, mai sus menționate, au avut ca suport dezvoltarea infrastructurii de conectare la Internet, apariția oficială în 1998 a rețelei Roedunet – de altfel, prima rețea educațională din

România. În prezent Roedunet asigură „transportul Internetului” în mediul educațional din România.

Al patrulea moment important l-a constituit proiectul „Economia bazată pe cunoaștere”. Acest proiect a fost finanțat de Banca mondială și a condus la intervenția în domeniul global al e-guvernării – concept larg ce include e-adminstrare, e-educație, e-formare, etc. Rezultatele s-au concretizat în diferite acțiuni:

- elaborarea politicii de utilizare a TIC în învățământ;
- apariția TIC, ca și disciplină separată de informatică;
- schimbări în evaluarea la Bacalaureat prin apariția examenului de competențe digitale;
- stimularea utilizării TIC în medii defavorizate, ca premiză a egalizării șanselor de acces la educație;
- creșterea semnificativă a proiectelor vizând dezvoltarea competențelor în TIC;
- includerea în noua lege a educației naționale a cerințelor specifice societății informaționale;

Odată cu integrarea României în UE se estimează realizarea unei conexiuni între sistemul de valori și specificul comunității economice a acesteia. O problemă stringentă apărută în perioada de după aderare a constat în aceea că domeniul educațional a trebuit să coreleze modul de abordare astfel încât să fie permisă atât creșterea competitivității tinerilor absolvenți cât și a adulților pe piața muncii din Uniunea Europeană. Astfel, în contextul globalizării s-a impus o schimbare fundamentală în paradigma educațională. Dacă ne referim la accesul pe piața muncii într-o societate globalizată, un rol deosebit în dobândirea cunoștințelor cheie l-a avut și îl are TIC. Pentru asigurarea progresului economic și social al țării în cadrul proiectului UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, s-a stabilit ca obiectiv principal dezvoltarea competențelor practice ale profesorilor, în vederea îmbunătățirii sistemului educațional, care să aibă ca rezultat, o societate cu nivel de acces sporit la informație și forță de muncă de înaltă calificare. Acest lucru presupune ca profesorul să fie ”înarmat cu instrumentele TIC”, dar nu pentru a le folosi în scop propriu, ci pentru a le valorifica în procesul educațional.

Necesitatea dezvoltării Societății Informaționale se evidențiază în cadrul proiectului INET, proiect ce are în vedere interconectarea rețelelor educaționale din România. Proiectul are la bază două mari direcții: dobândirea de noi competențe digitale de către profesori și valorizarea acestora în procesul instructiv-educativ; dezvoltarea competențelor digitale în rândul elevilor și al absolvenților. În viitorul apropiat se prevede ca sistemul educațional românesc să ajungă să depășească nivelul formării de e-competențe astfel încât să fie pregătit, urmare a schimbării paradigmei educaționale, să transmită elevilor competențe relevante în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor într-o societate a cunoașterii, într-o societate a secolului XXI: luarea deciziilor și

rezolvarea de probleme; colaborarea, comunicarea și negocierea; dezvoltarea gândirii critice și creative; curiozitatea intelectuală, integritatea și curajul, și, poate cel mai esențial, alfabetizarea digitală. Componentele acestui tip de alfabetizare sunt: crearea și comunicarea informației digitale; evaluarea informației; ansamblul cunoștințelor; alfabetizarea informațională; alfabetizarea media; atitudinile și perspectivele; învățarea independentă; alfabetizarea morală (o sintagmă de tip „umbrelă ” pentru un set de practici sociale care sunt corelate ”cum să fii contemporan”).

Programele Leonardo da Vinci și Socrates au debutat în anul 1995. În cadrul acestor programe s-au modificat și diversificat oportunitățile de finanțare către mediul educațional din sistemul preuniversitar, educația adulților, formare profesională și învățământ superior. Deoarece România s-a alăturat la aceste programe în anul 1997, primele proiecte de cooperare în domeniile școlar și formare profesională au început un an mai târziu, în 1998. Ulterior, până în anul 2013, școlile și-au continuat implicarea în proiecte Comenius, Leonardo da Vinci sau chiar Grundtvig. Brandul Erasmus a fost ales să reprezinte noua generație de programe, sub denumirea Erasmus+, începând cu anul 2014.

Consiliul Europei a lansat programul Pestalozzi, program ce a durat până la sfârșitul anului 2017, în cadrul său urmărindu-se dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În anul 2017 s-au împlinit 30 de ani de derulare de programe educaționale. Derularea acestor programe a fost încununată de un real succes la nivelul Uniunii Europene. În România programele s-au derulat pe o perioadă de 20 de ani. Comisia Europeană, statele participante la program și Agențiile naționale Erasmus+ sărbătoresc una dintre cele mai mari reușite ale Europei.

Astăzi, mai mult ca niciodată, într-o societate caracterizată printr-o dezvoltare exponențială a tehnologiei, printr-o dinamică accelerată și profundă a schimbărilor structurale, a poziționării omului în contextul acestor „izbucniri tehnologice”, se impun în permanență noi sarcini educației. Deoarece există mai multă schimbare decât putem digera, cumulat cu numeroase realizări, există un sentiment crescând de neliniște și de siguranță. Prin urmare, evoluăm spre globalizare sau atomizare?

Comisia Europeană a adoptat în ianuarie 2018 un plan de acțiune privind educația digitală, plan ce cuprinde 11 inițiative de sprijinire a utilizării tehnologiilor și a dezvoltării competențelor digitale în educație. Planul de acțiune are trei priorități care stabilesc măsuri pentru a ajuta statele membre să facă față oportunităților și provocărilor din epoca digitală: utilizarea eficientă a tehnologiei digitale pentru predare și învățare; dezvoltarea competențelor și abilităților digitale; îmbunătățirea educației printr-o mai bună analiză a datelor și anticipare. Astfel, introducerea treptată a tehnologiei digitale în contexte educaționale, permite elevilor să-și diversifice căile de

construire a cunoștințelor. Cu toate acestea, exploatarea noilor tehnologii în clasă este întotdeauna o provocare pentru toți intervenienții în procesul educațional. Sosirea unei noi tehnologii surprinde atenția profesorilor: creează speranța că utilizările sale pot oferi elevilor noi modalități de interacțiune, noi posibilități de colaborare între elevi și între elevi și profesori și, eventual, o creștere a motivației pentru învățare. Dar așteptările menționate și cele mai potrivite strategii de utilizare a acestora trebuie validate și trebuie explorate altele noi.

2. Posibilități de acțiune

Principala urgență educativă este legată de intervenția noilor tehnologii și includerea lor în sistemul educativ. În contextul unei societăți informaționale aflată în continuă evoluție se impune exploatarea de noi modele pedagogice astfel încât profesorii să poată oferi o educație de calitate în secolul XXI. Se poate afirma că, datorită „izbucnirilor tehnologice”, există mai multă schimbare decât se poate digera. În acest sens, ne putem întreba dacă sensul evoluției tinde spre globalizare sau atomizare. „Revoluția informatică extinsă la alte planuri (prima revoluție globală) constituie un prag al intrării modernității într-o fază nouă, care după depășirea unui interval de tranziție capătă conturul și coerența unei paradigme ce poate deveni emblematică în secolul XXI: geomodernitatea” (Malița, 2001). Având în vedere direcțiile de restructurare a realității educaționale se pot evidenția următoarele: introducerea unor tipuri noi de educație; asigurarea unei repartiții mai bine gândite și a unui echilibru cât mai optim între cele două tipuri de învățare: învățarea de menținere și învățarea inovatoare; asigurarea unui echilibru optim între dimensiunea informativă și formativă; introducerea progresivă a principiilor noii paradigme educaționale; dezvoltarea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului; un raport echilibrat între educația formală, nonformală și informală; corespondența între muncă și învățare.

Pedagogii au identificat o serie de soluții pentru adaptarea la noile schimbări tehnologice:

- gândirea și crearea unor module educaționale specifice, respectiv a unor capitole speciale, în cadrul disciplinelor tradiționale (Ionescu și Chiș, 2001);
- crearea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (Ionescu și Chiș, 2001);
- introducerea în cadrul disciplinelor clasice a unor mesaje educaționale ce includ conținuturi informaționale specifice „noilor educații” (Văideanu, 1988);
- acordarea priorității a formării unor aptitudini pedagogice complexe, pe parcursul formării inițiale și continue a cadrelor didactice (Marcu, 2002).

Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară (Antonesei, 2002) reprezintă alte modalități eficiente de integrare a noilor tehnologii în procesul educațional. Perspectiva interdisciplinară

presupune descrierea fenomenelor și proceselor complexe, contribuind la „formarea unei imagini unitare a realității”, la „însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității”. Perspectiva transdisciplinară scoate în evidență exercitarea proceselor de analizare a realității, în mod deosebit a fenomenelor și proceselor de complexitate ridicată, astfel încât prin coordonarea cercetărilor să se acceadă într-un final la definirea unor domenii noi ale cunoașterii.

Modularizarea disciplinelor este o altă soluție prezentând unul din avantajele fiind flexibilitatea și combinarea modulelor. Referitor la învățarea modulară „Elevul viitorului va fi un explorator” – spune Marshall McLuhan, iar profesorul va avea rol de facilitator în procesul instructiv – educativ. Pentru a ține pasul cu evoluțiile din noile tehnologii, reforma curriculară din România prevede:

- reechilibrarea conținuturilor;
- regăsirea conținuturilor „uite”, la cele din aria umanităților și a clasicităților, a educației estetice etc.
- reeșalonarea educației tehnologice în ritm cu revoluțiile din domeniul tehnologiei informației;
- modalități de organizare și transmitere/asimilare de noi conținuturilor, să fie în concordanță cu evoluția cunoașterii și a culturii;
- abordări de tip inter- și transdisciplinar.

Privind în perspectiva direcțiilor curriculare este necesar ca educația să țină pasul cu evoluțiile din noile tehnologii informatice și de comunicare. Astfel, în mediul educational se impune înregistrarea unui progress în ceea ce privește evoluțiile din domeniul tehnologiilor informatice și de comunicare. Din prisma realității și ca urmare a evoluțiilor tehnologiilor informatice, cadrele didactice invocă numeroase neliniști și critici, respectiv o stare de nesiguranță în ceea ce privește modul de integrare a noilor tehnologii în procesul instructiv – educativ și menținerea pasului cu evoluția acestora. Conform unui principiu praxiologic, un lucru bine făcut este mai întâi un lucru bine gândit - „cadrul didactic este temelia tuturor reformelor”.

3. Educația STEM

Educația STEM este considerată o formă de educație a viitorului. STEM reunește patru discipline diferite: Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică care au în vedere alcătuirea unui curriculum bazat pe ideea de educare a elevilor. Conceptul STEM a apărut ca urmare a scăderii interesului elevilor pentru domeniul științelor exacte, fapt constatat în ultimii ani la nivel mondial, deci și în România. În cadrul educației STEM au fost concepute programe care să vină în sprijinul elevilor, să-i motiveze și să-i încurajeze în ceea ce privește descoperirea mediului

fascinant la științelor exacte. Prin educația STEM se urmărește, de asemenea, încurajare unei alte forme de educare a elevilor și anume educația prin exemple/fenomene concrete din viața reală, prezentate într-o formă modernă, în concordanță cu evoluția tehnologiei.

În continuare, sunt prezentate programele/ proiectele inițiate ce au în prim plan educația STEM. FIRST® LEGO® League este un program care are drept scop introducerea copiilor și tinerilor (9-16 ani) în fascinanta lume a științei, în corelație cu evoluția exponențială a tehnologiei. Acest program se desfășoară sub forma unui turneu de robotică - copiilor le este dezvoltat spiritual competitiv, aceștia fiind provocați să rezolve o „misiune” complexă, folosind un robot.

Proiectul Sci-Tech Challenge, care a fost lansat în anul 2010, se adresează tinerilor cu vârste între 15 și 18 ani și abordează provocări energetice și sociale folosind metode științifice și tehnologice, creatoare și inovatoare. În cadrul programului s-au implicat până în prezent peste 46.500 de voluntary și elevi din țări europene. Deoarece Comisia Europeană pune accent pe necesitatea dezvoltării educației STEM, Sci-Tech Challenge și-a propus să încurajează tinerii din țările europene să-și clădească un viitor în aceste domenii.

Fondul Științescu este un program susținut de Romanian-American Foundation în orașele: București, Iași, Sibiu, Cluj, Brașov, Bacău, Făgăraș, Prahova, Oradea și Mureș și se adresează instituțiilor școlare, ONG-urilor, precum și grupurilor de inițiativă și persoanelor pasionate de educația STEM. În cadrul acestui program se acordă finanțări celor mai relevante proiecte ce au la bază educația STEM.

Tehnologia digitală oferă noi perspective conceptelor tradiționale ale timpului și spațiului și solicită redefinirea modelelor pedagogice tradiționale, rolul profesorilor și al cursanților - pe de o parte, reconfigurarea organizației educaționale și gestionarea celor mai remarcabile bariere care trebuie depășite în secolul XXI în domeniul educațional.

Concluzii

Se remarcă necesitatea educației de a ține pasul cu evoluțiile din noile tehnologii informatice și de comunicare. În prezent, învățământul românesc se situează în a doua jumătate a drumului în ceea ce privește reforma curriculară. În această perioadă, în sistemul educațional românesc se urmărește reorganizarea, conceperea, aplicarea, evaluarea și revizuirea periodică a Curriculum-ului național, astfel încât curriculum realizat să fie cât mai aproape de curriculum-ul oficial (Ghid metodologic pentru educație tehnologică, informatică, tehnologia informației, 2001).

Bibliografie

- Antonesei, L. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura Polirom.
- Delors, J. (2000). *Comoara lăuntrică, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom.
- Ionescu, M., & Chiș V. (2001). *Pedagogie*. Editura Presa Universitară Clujană.
- Marcu, V. (2002). *O introducere în deontologia profesiei didactice*. Oradea
- Malița, M. (2002). *Zece mii de culturi o singură civilizație*. București: Editura Nemira.
- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

DEVELOPMENT OF PSYCHIC PROCESSES AT PRE-SCHOOLERS WITH MENTAL DISABILITIES

Dezvoltarea proceselor psihice la preșcolarii cu dizabilități mintale

Irina COBZARU ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The contents of the instructive-educational processes are selected, through special pedagogical methodologies, from the entire cultural patrimony of mankind. In any national education system, there is a body of common content, binding for all learners, which is usually assimilated in "general school." The content of the general school is what is considered in the education system as the set of key values for the development of the personality of the child in accordance with the educational ideal and the aims and objectives of compulsory education. The contents of the higher education levels aim at the pre-specialization and specialization in order to approach the different vocation fields in the future. To achieve the curricular objectives, the necessary conditions will be created both for the independent and collective activities of children, the play areas will be equipped with toys and equipment necessary for exercises, explorations, trainings, games on certain subjects, etc. The curriculum will be structured on domains of knowledge.

Key words: Curricular contents, didactic methods, learning theories, mental disabilities

1. Teorii ale învățării cu aplicare la deficienții mintali

Avându-se în vedere particularitățile copiilor cu deficiențe mintale, în literatura psihopedagogică s-a pus problema elaborării unor teorii speciale ale învățării, teorii care să țină cont nu numai trăsăturile de specificitate ale acestor copii, dar și de orientarea compensator-terapeutică. În prima jumătate a secolului al XX-lea s-au întreprins marile experimente de înnoire a metodelor

* Corresponding author.

E-mail address: irinacobzaru@yahoo.com

didactice. Aceste experimente sunr destul de variate, dar au ca notă comună încercarea de a face din instruirea școlară o activitate firească, bazată nu pe constrângere, pe autoritatea adultului, ci pe interesul natural al copilului pentru activitate. Jean Piaget (1978) împarte aceste metode în metode fondate pe mecanismele individuale ale gândirii (metoda Montessori, metoda Decroly, metoda Audermas- Lafendel, planul Dalton) și în metode fondate pe mecanismele adaptării la viața socială.

Metoda Montessori a fost fundată pe două principii: libertatea biologică a copilului, copilul efectuând activitățile care îi plăceau, îl atrăgeau, și nu activități impuse de educator, și dezvoltarea prin exerciții senzoriomotorii. Sistemul Montessori a aplicat și verificat o mare idee, aceea că „în stadiile inferioare copilul învață mai mult prin acțiune decât prin gândire”. (Montessori, M., 1977). Decroly adaugă altă idee pornind de la abordarea Mariei Montessori, conform căreia copilul mic se dezvoltă mai mult prin activități, copilul mic se dezvoltă, nu prin orice fel de activități, ci prin acelea care sunt axate pe nevoile sau pe interesele naturale. Concepția pedagogică Decroliană se întemeiază pe funcția de globalizare, joc și interese, având ca punct de plecare elementul, simplul, particularul, pentru a ajunge la totalitate (întreg), la complex și general. În concepția sa apare un sincronism de idei cu cele ale lui John Dewey, Maria Montessori, și cu alte idei existente în psihologie la sfârșitul secolului al XIX-lea (Stanciu, I., Gh. 1995). Prima coordonată este dată de metoda globală, denumită inițial ideo-vizuală, metoda vizual- naturală, vizual- ideografică, ca mijloc principal de asigurare a achizițiilor de bază, citit-scris și socotit, metodă care pleacă de la global la analitic (percepția globală precedând analiza sistematică), sprijinindu-se pe funcția de globalizare concretă, pe sincretismul concepției infantile. Se pleacă de la mulțime, colecție, imaginea obiectului recunoscut sau reprodus, în cazul aritmeticii, de la cuvânt sau frază în cazul citit-scrisului, de la melodie, în cazul muzicii, pentru ca prin analiză, exerciții și comparare, generalizare, să se ajungă la elemente simple, dar generale și abstracte, cu care, din contra, încep metodele tradiționale. Decroly infirmă tezele asociaționiste de la sfârșitul secolului al-XIX-lea care considerau că obiectul concret este cunoscut de către copil ca o sumă de proprietăți sensibile ce pot fi înregistrate prin diferite senzații, confirmând ideea gestaltistă după care obiectul nu apare ca o sumă de senzații, ci ca un tot. A doua coordonată este reprezentată de metoda centrelor de interes, cea mai originală idee decroliană, „în care toate exercițiile converg în jurul aceluiași centru, aceleiași idei” (Palmodé, G., 1975). Centrele de interes înlocuiesc programele școlare tradiționale. Indiferent de centrul de interes, traseul pedagogic parcurge anumite stadii, exprimate de Decroly, în cele trei categorii de exerciții: de observare, de asociere, de exprimare. Exercițiile de observare a faptelor, a evenimentelor, etc, stau la baza tuturor activităților. Exercițiile au drept scop acela de “a pune inteligența să lucreze

asupra materialelor concrete, adică percepute prin simțurile copilului, asociindu-i acestei activități exerciții comparative. Exercițiile de exprimare prin modalități concrete (desen, lucrări manuale, jocuri educative) și abstracte (citit, scris, cânt), formează o alta posibilitate de a pune copiii în situația de a-și îmbogăți experiența personală. Decroly acorda o importanță deosebită jocurilor educative și senzoriale.

Teoriile învățării formulate de-a lungul diverselor curente psihologice au influențat modul de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative și terapeutic-compensatorii a copiilor cu dizabilități mintale și aici putem aminti teoriile asociaționiste (sistemul elaborat de Maria Montessori, bazat pe principiul educației senzoriale); teoriile structuralist-gestaltiste (sistemul Ovide Decroly, bazat pe metoda complexelor sau pe metoda centrelor de interes). Conform teoriei comutative a învățării, activitățile concrete de învățare la copiii cu dizabilități mintale ar trebui să înceapă de la procedeele de lucru mai simple – accesibile chiar și unor copii de vârstă cronologică mai mică – urmărind apoi ca achizițiile astfel realizate să fie „comutate” în palierul operațional, adică la nivelul la care elevii cu handicap ar trebui să se afle, conform vârstei cronologice.

Metoda Audermas-Lafendel practică la „Casa copiilor” a Institutului Jean- Jacques Rousseau din Geneva aduce alte două idei noi : la copilul mic învățarea să fie organizată sub formă de joc, iar activitatea senzorială, cu materiale, să fie subordonată activității libere. Astfel, reținem ideile următoare : la copilul mic învățarea se realizează mai curând prin jocul propriu-zis decât prin activități impuse, iar inteligența lui se dezvoltă mai curând prin folosirea neîngrădită a materialelor tehnico-practice, intuitive.

Planul Dalton se distinge prin faptul că admite un învățământ sistematic pe bază de programe și manuale, iar pe de altă parte, în introducerea unui învățământ individualizat. Pornind de la observația că fiecare copil are ritmul său de învățare, că un același copil poate învăța mai repede la un obiect și mai greu la altul, inițiatorul sistemului (Helen Parkhurst) a organizat un învățământ individualizat. Unitatea clasei și munca frontală cu întreaga clasă dispar în beneficiul unei activități potrivite cu ritmul de muncă și cu aptitudinile fiecărui copil. Într-un ciclu școlar toți elevii parcurg aceeași programă, dar în ritmuri diferite.

Metoda Winnetka este considerată ca o bună completare a Planului Dalton, dar are meritul de a fi venit cu o idee nouă, aceea a unui învățământ care să asigure dezvoltarea aptitudinilor și forțelor creatoare ale copiilor.

Metodele bazate pe mecanismele de adaptare a copiilor la viața socială sunt cunoscute și sub denumirea de metode ale muncii în grup sau pe echipe. Din cauza faptului că nu s-a văzut și necesitatea socială obiectivă, aceste metode au pierdut perspectiva socială a educației și au eșuat. Din acest motiv, Claparede (1975) evidențiază că metodele active din perioada interbelică nu s-au răspândit pe măsura entuziasmului pe care l-au stârnit principiile psihologice din care ele au izvorât.

2. Caracteristici ale proceselor psihice la deficienții de intelect

În plan senzorial-perceptiv deficienții de intelect prezintă următoarele caracteristici principale: dificultăți de analiză, ceea ce conduce la perceperea globală a obiectului în detrimentul elementelor sale componente (cu alte cuvinte, deficientul mintal „nu vede copacii din cauza pădurii”). Aceste dificultăți apar, în primul rând, din cauza activismului scăzut al deficientului mintal. Această caracteristică arată că nu toate însușirile obiectului perceput au aceeași intensitate și nu comunică aceeași cantitate de informație. Dar, chiar și așa, la copiii normal sunt percepute, mai slab sau mai puternic, toate însușirile obiectului, pe când la deficienții mintal unele însușiri sunt cu totul ignorate. Ca dovadă, în cazul în care părțile unui obiect sunt mai bine delimitate (prin culoare, subliniere, poziție), analiza se desfășoară mai ușor, iar percepția devine mai consistentă. Alte caracteristici ale deficienților de intelect sunt dificultățile de sinteză, fenomene ce stânjesc sau chiar împiedică reconstituirea percepțiilor, precum și ordonarea și ierarhizarea detaliilor; lipsa de specificitate a senzațiilor și a percepțiilor se manifestă prin frecvențele anomalii ce apar în sfera vizuală, auditivă, tactilă și kinestezică; îngustimea câmpului perceptiv, adică perceperea limitată a numărului de elemente, a raportului dintre ele, a distanțelor și pozițiilor lor.

În ceea ce privește dificultățile în perceperea imaginilor, deficienții mintal nu sunt capabili să opereze decât cu primele două (descriere, explicație, previziune), dar o fac parțial, trunchiat și rigid. Descrierea este nesistematică și cuprinde adesea elemente străine și ne semnificative ce au fost percepute anterior. Explicația, atunci când poate fi furnizată, este naivă, inadecvată și excesiv enumerativă. Vocabularul sărac al deficienților mintal duce la explicații aleatorii, ce nu pot cuprinde raporturile cauzale, precum și la folosirea frecventă a clișeele verbale. Astfel, în educarea copiilor cu deficiențe mintale este important să punem accentul, în primul rând, pe dezvoltarea unor medii de învățare semnificative, pentru a le crea un cadru cât mai accesibil pentru învățare. Strategiile vizuale, împreună cu includerea punctelor forte și a intereselor

individuale, le oferă șansa de a-și dezvolta abilități cheie și de a avea acces semnificativ la conținuturile curriculare.

Instruirea structurată se bazează pe punctele forte, vizând mai întâi evaluarea cunoașterii sau înțelegerii vizuale individuale, pentru a determina cea mai eficientă strategie de comunicare vizuală. Componentele de predare structurată sunt apoi dezvoltate individual și pot include utilizarea de programe vizuale, instrucțiuni vizuale. În plus, tendința de a-și aminti evenimentele sau faptele fără a-și lega amintirile de alte evenimente și fapte exacerbează abilitățile lor de generalizare slabă. Multe aspecte ale predării structurate au drept scop dezvoltarea flexibilității, permițând astfel elevului să se angajeze într-o gamă mai largă de activități în contexte diferite. Utilizarea programelor poate conduce la o mai mare flexibilitate pentru unele informații individuale și suplimentare. Informațiile vizuale pot încuraja copiii să facă alegeri, să dezvolte mai multe modalități flexibile de învățare și să-și aplice cunoștințele și înțelegerea în diferite contexte. Informațiile vizuale pot fi utile în sprijinirea copiilor pentru a începe și pentru a identifica rezultatele alternative la probleme; viziunile și structura vizuale pot fi utile în susținerea și încurajarea copiilor să-și amintească și să reflecteze asupra a ceea ce au făcut și a învățat.

Diferențele senzoriale de procesare, inclusiv hipersensibilitățile și hiposensibilitățile, conduc la unele dintre comportamentele caracteristice și persoanele pot deveni supraîncărcate cu informații senzoriale în mediul de clasă. Analiza structurată ia în considerare structura fizică a fiecărui individ ia în calcul reducerea distragerii senzoriale, pentru a crea un mediu de învățare mai bun. În cazul în care unii copii vor fi distrași de stimulii senzoriali, aceștia nu vor putea să participe la lecție.

Pedagogii au fost preocupați permanent de perfecționarea metodologiei didactice, din rațiuni dictate în primul rând de evoluția societății. Termenul „perfecționare“ desemnează mai multe aspecte (Pânișoară, 2015):

- reconsiderarea metodelor tradiționale și adaptarea lor în raport cu „atributele specificității populației școlarizate“.
- preluarea unor metode din alte domenii și adaptarea lor la specificul educaționalului, conceperea unor metode noi de instruire-educare.

Perfecționarea metodologiei didactice trebuie să fie realizată, mai ales, respectându-se principiile didactice. Individualizarea și diferențierea, activizarea și participarea/implicarea conștientă în învățare sunt criterii care nu pot fi eludate.

În calitate de profesori în învățământul special, cu precădere, trebuie să ne preocupăm permanent de găsirea unor metode și procedee variate adaptate diferitelor situații de instruire în care elevii vor fi puși. Pe baza metodelor pe care le stăpânește, educatorul va încerca noi metode de predare. Este loc în acest domeniu pentru manifestarea imaginației și creativității didactice, cu efecte pozitive nu numai asupra elevilor, ci și asupra dascălului. Procesul educațional al copiilor preșcolari va fi orientat spre respectarea ritmului propriu de dezvoltare, spre satisfacerea necesităților cognitive, comunicative, socio-afective, motorii în parteneriat cu familia, școala și alte instituții sociale. E necesar ca educația să aibă caracter dinamic, să asigure dreptul copilului la joc și, prin această activitate de bază, și dreptul la educație. Pregătirea copilului pentru a învăța înseamnă accesul la educația activă și creativă, accesul la formele democratice specifice învățământului preșcolar. Strategia de predare-învățare (strategii didactice) este expresia unității organice a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării (frontal, pe grupe și individual), în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv-educative.

Strategiile adoptate promovează un alt sistem decât cel de până acum, și anume educația individualizată cu accentuate valențe formative. Învățământul preșcolar prevede centrarea pe copil. În centrul activităților educativ- instructive se află cerințele individuale ale copilului și necesitatea stimulării potențialului intelectual. (Ionescu și Chiș, 1992). Activitățile principale care trebuie promovate și susținute la această vârstă sunt jocul, activitatea practică cu obiecte și învățarea. Prin intermediul și în cadrul acestor activități fundamentale pentru copiii de 5-7 ani cadrele didactice se vor strădui să formeze și principalele formațiuni evidențiate în psihopedagogie, care vizează : alegerea liberă, posedarea mijloacelor senzoriale și intelectuale etc. Jocurile și activitățile nu vor fi impuse copiilor. La realizarea lor cadrele didactice vor conta pe obiectivele-cadru și cele de referință prevăzute pentru realizare, pe conținuturile curriculare propuse pentru însușire, pe nivelul intelectual al grupului de copii, pe tipul activității și condițiile în care se efectuează, pe particularitățile de vârstă ale copiilor. Activitățile colective vor fi incluse în programul de lucru pe parcursul zilei. Ele vor fi planificate și organizate astfel încât să impulsioneze și să generalizeze activitatea lor individuală sau pe grupuri în zonele de joc.

În scopul realizării obiectivelor curriculare se vor crea condiții necesare atât pentru activitatea independentă, cât și pentru cea colectivă a copiilor, zonele de joc vor fi amenajate cu jucării și utilaj necesar pentru exercitări, explorări, antrenări, jocuri după anumite subiecte etc. Programul educațional va fi structurat pe domenii de cunoaștere.

3. Conținuturile proceselor instructiv-educative

Conținuturile curriculare sunt selectate prin metodologii pedagogice speciale din întregul patrimoniu cultural al omenirii. În orice sistem național de învățământ, există un trunchi de conținuturi comune, obligatorii pentru toți cursanții, ce este asimilat de obicei în "școala generală". Conținuturile școlii generale reprezintă ceea ce este considerat în sistemul respectiv de învățământ ca fiind ansamblul de valori esențiale pentru dezvoltarea personalității copilului în acord cu idealul educațional și cu scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu.

Conținuturile învățământului evoluează de-a lungul istoriei, iar selecția lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educațională și considerente personale (la latitudinea profesorului). Considerentele științifice vizează accesul la informația științifică fundamentală, validată în decursul cunoașterii și practicii umane; concordanța conținuturilor procesului de învățământ cu cele mai noi și mai valoroase rezultate ale cercetării științifice contemporane; reconsiderarea conceptului de cunoștințe esențiale pentru formația intelectuală generală, în condițiile informatizării societății și a valențelor crescânde ale educației permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării științelor, a transformărilor metodologice și structurale ce au loc în știința contemporană; surprinderea tendințelor de diferențiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor științe. Considerentele de psihologia dezvoltării se referă la adaptarea conținuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică ale elevilor și la caracteristicile lor psiho-comportamentale individuale.

Referitor la considerentele de psihologia învățării, conținuturile procesului de învățământ sunt determinate și de concepția despre învățare cu care se operează în școală. În acest sens, s-au delimitat două serii de tendințe: funcționale, axate pe analiza relației mediu-personalitate, și conexioniste, axate pe reflexele stimul-răspuns.

Considerentele pedagogice implică asigurarea unității dintre conținuturile învățământului și idealul, scopurile și obiectivele educaționale ale școlii; asigurarea unității și continuității dintre cultura generală și cea de specialitate; respectarea criteriilor de economie, de calitate și de eficiență pedagogică în planificarea și proiectarea conținuturilor învățământului în documentele școlare; accentuarea valențelor formative ale învățământului, prin selecția acelor cunoștințe care dezvoltă cel mai mult capacitățile de cunoaștere și de operaționalizare în practică a achizițiilor cognitive.

Considerentele personale (la latitudinea profesorului), chiar și în sistemele de învățământ puternic centralizate, vizează selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind,

într-un anumit grad, de preferințele profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele, atitudinile, stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psiho-comportamentale ale grupului de elevi. Curriculumul real, predat în clasă oră de oră, nu este echivalent sau același cu cel oficial sau scris, ori cu cel recomandat. Cu atât mai mult în sistemele semicentralizate sau descentralizate, între curricula scrisă, recomandată și reală există decalaje și diferențe particularizante.

Pedagogii susțin că variabila cu cea mai puternică forță de influențare asupra adoptării unei anume strategii de instruire este relația didactică dintre scop-conținut- metode/mijloace. Această triadă constituie axul generativ al întregului demers pragmatic al conduitei metodologice a majorității profesorilor. Educatorul ajunge în timp la un adevărat repertoriu de strategii didactice experimentând și aplicându-le diferențiat. Relația dintre obiective, conținuturi și strategii conferă specificitatea unui program de instruire.

Concluzii

Procesul educațional al copiilor preșcolari va fi orientat spre respectarea ritmului propriu de dezvoltare, spre satisfacerea necesităților cognitive, comunicative, socio-afective, motorii în parteneriat cu familia, școala și alte instituții sociale. Este necesar ca educația să aibă caracter dinamic, să asigure dreptul copilului la joc și, prin această activitate de bază, și dreptul la educație. Pregătirea copilului pentru a învăța înseamnă accesul la educația activă și creativă, accesul la formele democratice specifice învățământului preșcolar.

Bibliografie

- Claparede, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: E.D.P.
- Ionescu, M., & Chiș, V. (1992). *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică.
- Montessori, M. (1977). *Descoperirea copilului*. București: E.D.P.
- Palmodi, G. (1975). *Metode pedagogice*. București: E.D.P.
- Pânișoară, O. I. (2015). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională* (ediția a IV-a revăzută și adăugită). București: Editura Polirom.
- Piaget, J. (2017). *Șase studii de psihologie*. București: Editura Trei.
- Stanciu, I. Gh. (1995). *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. București: E.D.P.

THE ROLE OF THE PROJECT AND THE PORTFOLIO IN THE EVALUATION OF PRE-SCHOOL RESULTS

Rolul proiectului și al portofoliului în evaluarea rezultatelor preșcolarului

Maria GAVRIL^{a*}

^a “Ionel Miron” Secondary School Ivănești, Vaslui, Romania

Abstract

It appears that a viable alternative to traditional valuation methods, the project and the portfolio, give the possibility of issuing a value judgment based on a set of results. This method is flexible, complex, integrative, providing a complete picture of the child's progress over the time frame for which it was designed.

Key words: Evaluation, kindergarten, portofolio, project

1. Introducere

Evaluarea este definită ca activitate prin care se înregistrează, se prelucrează, se analizează și se interpretează informații despre calitatea rezultatelor elevilor și a procesului care a condus la aceste rezultate, dar și despre evoluția posibilă a procesului didactic în vederea perfecționării lui și a maximalizării rezultatelor școlare. Cu alte cuvinte, în procesul instructiv-educativ evaluarea reprezintă mecanismul esențial al conexiunii inverse conferind demersului didactic un caracter reglabil și autoreglabil. Dintre multiplele aspecte ale evaluării, evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de acțiuni în funcție de anumite intenții, care transpun datele imediate, raportându-le la o serie de funcții și scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a obține anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și

* Corresponding author.

E-mail address: maria.gavril70@yahoo.com

instituționale existente etc. Plecând de la evaluare, ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-un context de învățare, adecvat obiectivelor în extensiune ale școlii.

În procesul instructiv educativ evaluarea are un rol major ea fiind o componentă cheie în procesul de învățământ, datorită numeroaselor cercetări și studii, realizate pe această temă, statutul ei este reconsiderat, mai ales în ultimele decenii. Realizată pe tot parcursul demersului didactic, ea generează diferite informații cu funcție autoreglatoare pentru progresul rezultatelor instruirii. În grădiniță, datorită rolul ei de feedback, atât pentru preșcolar, cât și pentru factorii responsabili de proiectarea și buna desfășurare a procesului instructiv-educativ, procesul de evaluare orientează cadrul didactic în reglarea strategiilor de predare, pentru o mai bună aplicare la nivelul particularităților individuale și de vârstă a preșcolarilor. Fiind utilizată în vederea planificării temeinice a activităților și organizării unui mediu de învățare adecvat cerințelor și intereselor copiilor, evaluarea în grădiniță pune accent pe valorificarea experiențelor de învățare și a cunoștințelor dobândite în contexte formale, informale și nonformale. Rezultatele obținute sunt înregistrate și analizate devenind ulterior punctul de plecare în elaborarea strategiilor de învățare în vederea oferirii tuturor preșcolarilor, de șanse egale de dezvoltare și învățare, în ritmul lor propriu. Pe tot parcursul procesului de instruire preșcolarul este susținut, încurajat și valorizat în vederea obținerii unui progres.

Reforma sistemului educativ românesc nu poate fi concepută fără o regândire la nivelul tuturor celor trei componente ale spiralei educației: predare-învățare - evaluare, recunoscut fiind unanim faptul că între acestea există o relație de intercondiționare reciprocă, fiecare componentă realizându-se prin raportare la celelalte. O reformă educațională reală, pertinentă impune o nouă concepție asupra evaluării progresului școlar, aceasta fiind impusă și de modificările intervenite la nivelul curriculumului preșcolar, modificări care au trebuit secondate de schimbări majore în domeniul evaluării rezultatelor. Fenomenul evaluator a căpătat valențe din ce în ce mai ample. El este astăzi mai mult decât un proces final sau paralel cu învățarea, este un act integrat structural și funcțional în activitatea instructiv-educativă.

În învățământul preșcolar, actul de evaluare păstrează caracteristicile evaluării activității didactice, dar cu note specifice determinate de treapta de învățământ și de natura conținutului de evaluat, având drept scop măsurarea și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de copii în cadrul actului educațional. În același timp evaluarea urmărește și aspectele formative ale muncii educatoarei, concretizată în activitățile și comportamentele dobândite de copilul preșcolar în procesul de învățământ.

Cunoașterea mediului, disciplină aferentă Domeniului experiențial Științe, Curriculum pentru educație timpurie (3 la 6/7 ani), 2008, Ministerul Educației și Cercetării Științifice, asigura pentru toți preșcolarii o cunoaștere holistică integrată, a mediului centrată pe cunoașterea unor elemente componente ale lumii înconjurătoare (obiecte, aerul, apa, solul, vegetația, fauna, ființa umană ca parte integrantă a mediului) precum și interdependența dintre ele. În cadrul curriculumului preșcolar actual, este menționat faptul că acțiunile de evaluare a progresului înregistrat de preșcolar trebuie să aibă loc în mediul natural al copilului și desfășurat în timpul activităților, al jocurilor liber alese sau al jocurilor didactice organizate de către educatoare, în timpul plimbărilor etc, educatoarea urmărește și /observă comportamentul copiilor, menționează problemele ivite, stările de curiozitate epistemică sau cele de lipsă de interes, de bucurie sau tristețe, fixând astfel performanțele fiecărui copil dar și reacția lui la aprecieri sau recompensă. Nu este admis să i se transmită copilului sau să i se dea de înțeles că el va fi apreciat într-un mod care îi va bloca dorința de a învăța, de a încerca lucruri noi, curiozitatea.

2. Proiectul și portofoliul - metode alternative de evaluare eficiente

Metodele alternative de evaluare care pot fi utilizate în grădiniță sunt: observarea sistematică a comportamentului preșcolarilor, portofoliul, proiectul, metoda analizei produselor realizate. Profesorul pentru învățământ preprimar folosește metode și instrumente de evaluare care sunt relevante pentru activitățile de învățare realizate de preșcolari, evidențiind reușitele și încurajând învățarea, prin descoperire și experimentare. Metodele alternative de evaluare prezente în mai toate materialele de specialitate și care sunt mai frecvent utilizate în învățământul românesc sunt: observarea sistematică a activității și a comportamentului copilului, proiectul, portofoliul, studiu de caz, metoda R.A.I, evaluarea cu ajutorul calculatorului, tehnica 3-2-1, investigația, interviul etc. Multe dintre aceste metode alternative de evaluare sunt aplicabile și în învățământul preșcolar. Pentru realizarea unei evaluări corecte și obiective, profesorul utilizează în cadrul acestui proces, metodele, care sunt căi de urmat în vederea atingerii unor obiective prestabilite. Educatorul utilizează metodele pentru a orienta elevul spre a descoperi cunoștințele căutate, viitoarele comportamente ce vor fi dobândite. Metodele și tehnicile utilizate în cadrul procesului de evaluare sunt diverse, dar mă voi referi doar la două metode complementare: portofoliul și proiectul (acestea realizând evaluarea rezultatelor în corelație cu instruirea și învățarea, vizând astfel formarea unor deprinderi și priceperi, capacități și atitudini

Portofoliul, denumit în multe materiale de specialitate cartea de vizită a copilului, este un instrument evaluativ care permite educatoarei, și nu numai, să urmărească progresul copilului în

plan cognitiv, atitudinal și comportamental pe parcursul unui interval de timp mai îndelungat (un semestru, un an școlar, sau chiar pe parcursul perioadei preșcolare). Structurat sub forma unei mape deschise în care în permanență se mai poate adăuga ceva, portofoliul este un element flexibil de evaluare care permite fiecărui copil să lucreze în ritmul său propriu, să-și pună în valoare toate calitățile cu care este înzestrat. Scopul principal al portofoliului nu vizează numai evaluarea, ci mai ales urmărește stimularea învățării, notă dată de implicarea directă a copiilor în alcătuirea portofoliilor. Portofoliul este un instrument de evaluare complex ce oferă posibilitatea emiterii unei judecăți de valoare bazată pe ansamblu de rezultate. În evaluare portofoliul este un concept polisemantic și polifuncțional, cercetătorii și cadrele didactice având despre acesta reprezentări și concepții diferite (Dumitriu, 2003). Acesta urmărește progresul global înregistrat de preșcolar, nu numai în ceea ce privește cunoștințele achiziționate pe o unitate mare de timp ci și atitudinile și interesele acestuia. Proiectarea unui portofoliu se face în funcție de obiectivele de referință, prevăzute în curriculum selectate de cadrul didactic în funcție de specificul disciplinei, tema anuală de studiu, vârsta elevilor, interesele și abilitățile lor.

Proiectul recomandat atât ca modalitate de învățare, cât și ca metodă de evaluare este o activitate amplă ce se derulează pe parcursul câtorva zile sau săptămâni și oferă copiilor prilejul de a se afla într-o situație autentică de cercetare. Concentrat pe efortul voit al copilului, pe înțelegerea subiectului în toată amploarea lui, proiectul asigură o învățare activă, care oferă posibilitatea copiilor de a arăta ce știu, dar mai ales ceea ce știu să facă, să-și pună în valoare anumite capacități. Prin această metodă copiii intră direct în contact cu realitatea, iar procesele, fenomenele, obiectele sunt investigate în dimensiunile și caracteristicile lor reale, așa cum se manifestă în realitate. Ca metodă de evaluare, proiectul este un instrument prognostic întrucât pe parcursul derulării lui putem aprecia, măsura în care copilul are anumite aptitudini care-i pot permite obținerea în viitor, a unor performanțe, și o valoare diagnostică fiind un bun prilej de testare și verificare a capacităților intelectuale, de depistare a lacunelor și a greșelilor. Pentru a argumenta afirmația potrivit căreia proiectul este o metodă cu un real potențial formativ, superior altor metode de evaluare se pot aduce următoarele argumente: copiii sunt implicați activ în procesul de învățare, își construiesc învățarea prin operarea cu idei, cunoștințe și concepții pe care le posedă deja, învață prin cooperare, interacționând unii cu ceilalți, sunt încurajați să se exprime liber, dar să și manifeste respect pentru opinia celuilalt. Deoarece sunt antrenați în procurarea materialelor, în colectarea și analiza datelor copiii devin mai responsabili, au mai multă încredere în forțele proprii, au șansa de a-și planifica propriile activități și au prilejul de a se bucura de finalitatea activității desfășurate.

Evaluarea este o dimensiune esențială a procesului curricular, ea reprezintă o practică ce poate fi continuu îmbunătățită și diversificată. Metodele complementare de evaluare sunt doar o alternativă la metodele tradiționale și sunt menite să îmbunătățească practica evaluativă. Ele accentuează acea dimensiune a acțiunii evaluative care oferă copiilor variate posibilități de a demonstra ceea ce știu dar, mai ales, ceea ce pot să facă cu ceea ce știu.

3. Metodologie

3.1. Lotul de cercetare

Cercetarea a fost realizată pe un grup experimental format din 12 preșcolari de grupă mare dintre care 5 băieți și 7 fete de la Grădinița Ivănești, județul Vaslui.

3.2. Metode de cercetare

Au fost utilizate următoarele metode de cercetare: experimental psihopedagogic, observația, testul, metode statistice pentru analiza și interpretarea rezultatelor. Folosirea metodelor de cercetare pedagogică trebuie înțeleasă ca o acțiune complementară, în sensul că acestea trebuie combinate pentru a realiza o cât mai bună cunoaștere și explicare a domeniului. Ele sunt căi sau „modalități de abordare a faptelor pedagogice în vederea dobândirii ordonate și controlate de date” (Planchard, 1972, p.176). Metoda de bază utilizată în această lucrare a fost experimentul psihopedagogic de tip constatativ-formativ. Este considerată de studiile de specialitate, cea mai importantă metodă de cercetare, pentru că furnizează date exacte și obiective (Cosmovici, apud Dumitriu, 2004, p. 87).

3.3. Procedura cercetării

În realizarea experimentului psihopedagogic, au fost parcurse trei faze. În faza prealabilă intervenției factorului experimental, au fost aplicate probele predictive, s-au înregistrat datele privitoare la variabilele implicate și s-a stabilit strategia desfășurării experimentului. Faza administrării factorului experimental a constat în derularea proiectului „Iubim natura și tot ce ne înconjoară” și în realizarea unui portofoliu personal. Participanții din eșantionul experimental au part acțiuni formative prin aplicarea unor metode de învățare și evaluare moderne, portofoliul și proiectul. Prin structura și dinamica lor, activitățile desfășurate în etapa ameliorativ-formativă au fost adaptate la specificul activității de învățare a preșcolarului, generând copiilor o participare activă contribuind la însușirea cunoștințelor în funcție de posibilitățile lor intelectuale. Copiii au fost antrenați să caute, să exploreze, să experimenteze și să manipuleze obiectele, să perceapă, să compare, să analizeze și să

stabilească relații de cauzalitate. *Faza înregistrării rezultatelor*, după intervenția factorului experimental. Pe această bază s-au stabilit diferențele dintre cele trei evaluări, între cele înregistrate la evaluarea inițială, cele înregistrate după intervenția primului factor experimental și evaluarea finală.

4. Rezultate

În ceea ce privește testarea inițială, s-a putut constata faptul că toți preșcolarii dețin cunoștințe minime din domeniul cunoașterii mediului înconjurător. Din datele înregistrate se observă că doar 17% dintre preșcolari înregistrează comportament atins, 25% comportament în dezvoltare și 58% comportament care necesită sprijin (Diagrama 1). Analizând rezultatele, am constatat că preșcolarii au un nivel de reprezentare scăzut, prezentând dificultăți în denumirea, descrierea, analizarea, compararea elementele din mediul natural. De asemenea, am putut remarca lipsa concentrării și a interesului manifestat de elevi, în ceea ce privește studiul cunoștințelor din mediul natural și importanța majoră pe care o deține acesta.

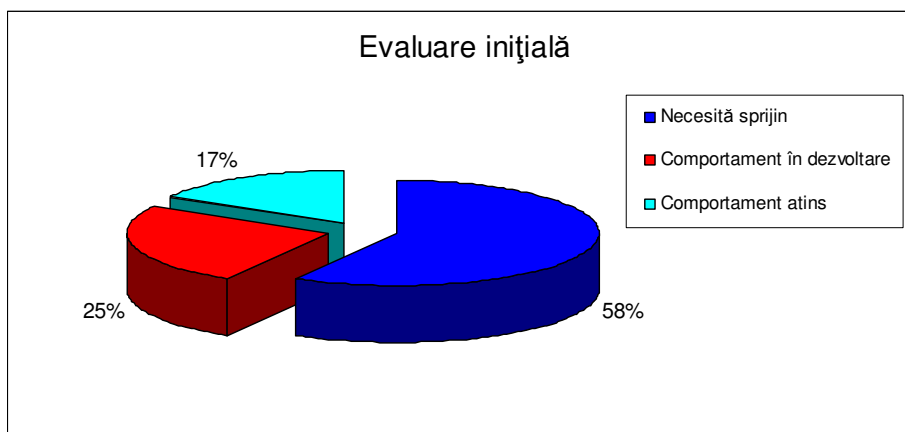


Diagrama 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de preșcolari la evaluarea inițială

În ceea ce privește evaluarea formativă, se poate observa progresul înregistrat de preșcolari față de testarea inițială, întrucât 25% dintre preșcolari înregistrează comportament atins, 42% comportament în dezvoltare, și doar 33% comportament care necesită sprijin (Diagrama 2).

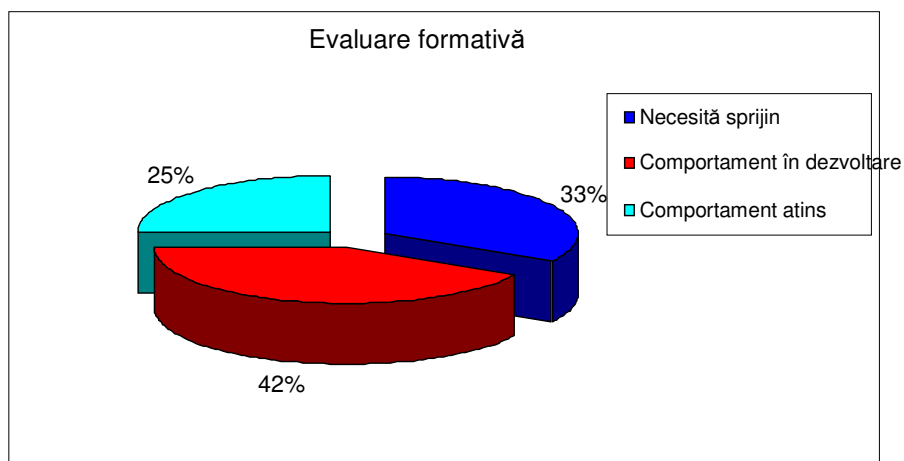


Diagrama 2. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de preșcolari la evaluarea formativă

În urma prelucrării statistice a datelor și a analizei calitative, s-a constatat că la testarea finală preșcolarii au înregistrat un progres vizibil în privința rezultatelor, depășindu-le pe cele din etapa inițială și pe cele din evaluarea formativă (Diagrama 3).

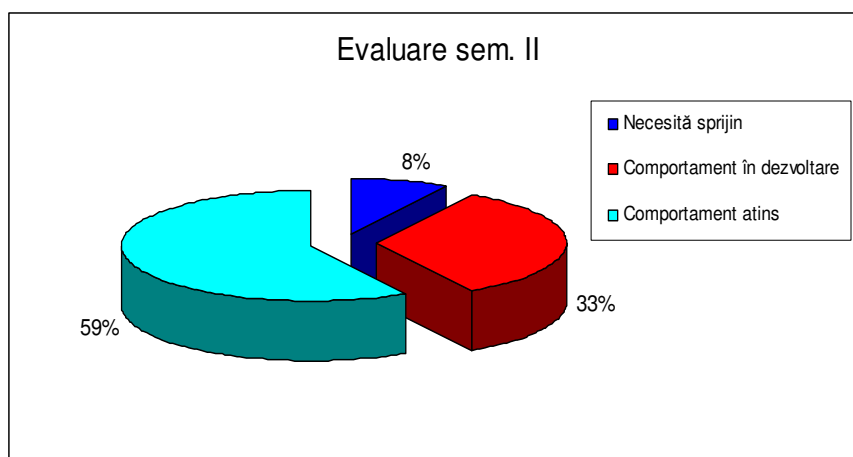


Diagrama 3. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de preșcolari la evaluarea finală

În urma derulării proiectului tematic *Iubim natura și tot ce ne înconjoară*, dar și în urma aplicării metodelor alternative, proiectul și portofoliul, se constată o îmbunătățire a rezultatelor.

Concluzii

Rezultatele obținute la probele inițiale, formative, cât și la cele finale, evidențiază impactul pozitiv al utilizării proiectului și portofoliului ca metode de evaluare și învățare asupra dezvoltării psihice în general și al operațiilor gândirii în special ale preșcolarilor. Toate interpretările, constatările și măsurările statistice au reliefat progresul înregistrat de preșcolari, ceea ce confirmă eficacitatea și validitatea demersului experimental bazat pe utilizarea proiectului și al portofoliului, ca metode de evaluare.

Este important ca educatoarea să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de metode didactice de evaluare, care să vizeze învățarea și sistematizarea noțiunilor de bază, din domeniul cunoașterii mediului înconjurător, care vor constitui baza operațiilor gândirii pe tot parcursul vieții. Vor fi utilizate cu precădere metodele alternative de predare – învățare – evaluare, proiectul și portofoliul, care permit organizarea și desfășurarea unor activități în care fiecare copil să fie implicat, să i se ofere posibilitatea să-și dezvăluie potențele sale intelectuale, afective și voliționale, și, totodată, să fie ajutat să selecteze informații noi, să le ordoneze în schemele proprii de activitate și să trăiască intens bucuria căutărilor și împlinirilor sale. Apărute că o alternativă viabilă la metodele tradiționale de evaluare, proiectul și portofoliul, atât al cadrului didactic, cât și al prescolarului, dau posibilitatea emiterii unei judecăți de valoare pe baza unui ansamblu de rezultate. Această metodă este flexibilă, complexă, integratoare, oferind o imagine completă a progresului înregistrat de copil de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat

Bibliografie

- Dumitriu, C. (2003). *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
- Planchard, E. (1972). *Cercetarea în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- *** (2008). *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3 - 6/7 ani)*. București: Ministerul Educației și Cercetării Științifice.

SNOEZELLEN THERAPY IN DEVELOPING OLFACTORY AND TASTE SENSITIVITY AT THE MENTALLY DEFICIENT

Terapia Snoezelen în dezvoltarea sensibilității olfactive și a gustului la deficienții mental

Iuliana STAMATE^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

Multisensory therapy, performed in the Snoezelen Hall helps to develop sensitivity in children with intellect deficiency. The therapist has to create an affordable, activating, responsive environment, using the child's reactions as a starting point for sensory stimulation and perceptive development activities. In our research we have analysed people with intellectual disabilities who experience difficulties in developing their senses, information difficulties in organizing changes in daily or average routines. The inability of these children to integrate more sensory information at a time is another particularity.

Key words: Deficiency, intellect, multisensory therapy, olfactory, perception, sensations, sensitivity development, Snoezelen Hall

1. Introducere

În ultimele câteva decenii, o deosebită importanță a fost acordată studiului evaluării sensibilității olfactive și gustative în vederea detectării și diagnosticării tulburărilor senzoriale. P. Popescu-Neveanu și M. Golu (1970), susțineau că sensibilitatea nu constituie un fenomen izolat sau adăugat cumva din afară la procesele și fenomenele naturale ci un mijloc, adică o proprietate obiectivă a organismului. Dezvoltarea sensibilității este cauzată de necesitățile obiective și biologice obligatorii în procesul

* Corresponding author.

E-mail address: stamateiuliana@yahoo.com

adaptării organismului la mediu. În acest sens, este important să analizăm și să abordăm senzația în cadrul funcției generale a sensibilității. De-a lungul evoluției biologice, proprietățile sensibilității au apărut și s-au dezvoltat continuu în interacțiunea organismului cu mediul ambiant. Stimulii externi au fost detectați, înregistrați și analizați odată cu dezvoltarea capacității de detectare. Funcția sensibilității a apărut așadar, pe fondul dezvoltării excitabilității.

2. Caracteristici psihologice ale senzațiilor

Senzația este acel proces psihic prin care se receptează și se prelucrează stimulii din mediul extern ori intern cu ajutorul analizatorilor ce sunt specializați în elaborarea unei proiecții senzoriale cu efect adaptativ. După P. Popescu-Neveanu și M. Golu (1970), excitabilitatea este acea proprietate biologică ce asigură organismelor vii posibilitatea de a doza și de a da răspunsuri la influențele externe, prin modificări interne.

Legea intensității sau legea pragurilor senzoriale

O preocupare majoră a psihologiei științifice la jumătatea secolului al XIX-lea a însemnat măsurarea pragurilor senzoriale. Cercetările lui Weber și apoi cele ale lui Fechner în domeniul psihologiei științifice au dus la elaborarea conceptului de prag senzorial. Ei au elaborat atunci primelor metode de măsurare ale pragurilor senzoriale. Astfel, pragul absolut minimal este reprezentat de cea valoarea minimă a unui stimul necesară pentru determinarea unei senzații. Prin urmare, pragul absolut maximal este reprezentat de valoarea maximă a intensității unui stimul necesară și în același timp suficientă pentru a determina încă o senzație specifică. Deasupra acestei valori, senzația își pierde specificitatea și se transformă într-o senzație nespecifică de durere. Pragurile, ca noțiune indică așadar, particularitățile fizice ale intensității stimulului. Conceptul de sensibilitate vizează particularitățile analizatorului, respectiv nivelul sensibilității analizatorului studiat.

Legea pragurilor absolute respectiv, raportul invers proporțional între valoarea pragului și nivelul sensibilității. Altfel spus, cu cât valoarea pragului este mai crescută cu atât scade nivelul sensibilității și invers. La persoanele cu deficiențe mintale, nivelul sensibilității este scăzut.

Teza heterodezvoltării, lansată de C. Păunescu (1976), denumește prezența unor aspecte ale activității psihice, ce sunt dezvoltate sub limită, iar altora peste limita atinsă de copilul normal de aceeași vârstă mintală. Aceștia sunt în pericolul de a nu avea informații precise și exacte despre corpul lor și despre mediul înconjurător. Prin urmare, este normal ca aceștia să aibă comportamente care nu sunt recunoscute social, cum ar fi căutarea excesivă de stimuli pentru a valida percepția lor despre informații, dificultăți în planificarea coordonării motorii, dificultăți în organizarea schimbărilor în rutină sau mediu, dificultate în joc și incapacitate pentru a integra mai multe informații senzoriale la un moment dat.

Legea contrastului indică diminuarea sau dezvoltarea sensibilității, ca efect al raporturilor spațio-temporale pe care stimulii de intensități diferite le acționează simultan ori succesiv asupra analizatorilor. Sala Snoezelen este un instrument excelent creat în Olanda de Jan Hulsegge și Ad Verheul în 1970. Acest mediu crează condițiile pentru a stimula toate simțurile prin lumină, sunete, atingere, miros și gust. Termenul Snoezelen derivă din două cuvinte olandeze: Snuffelen (sniff) și Doezen (relaxați-vă).

3. Tipuri de senzații

În funcție de natura stimulilor care acționează asupra organelor de simț senzațiile pot fi clasificate după Cosmovici (1996, p. 98), astfel: senzații care furnizează informații despre obiecte și fenomene din mediul extern: vizuale, auditive, kinestezice, olfactive și gustative; senzații care furnizează informații despre mișcarea și poziția propriului corp: proprioceptive și de echilibru; senzații care ne oferă informații despre modificările din mediului intern: foame, sete, durere etc.

Senzațiile olfactive

Asemenea gustului, mirosul este un simț chimic. Pentru a putea fi detectate de către analizatori, substanțele chimice trebuie să posedă anumite calități. Astfel, moleculele odorifice trebuie să fie mici pentru a deveni volatile și care, prin evaporare ajung la nivelul nărilor și se dizolvă în mucoasa nazală. Dacă ar fi să comparăm performanțele olfactive ale unor animale cu simțul olfactiv al omului, cel al omului pare să fie foarte

slab. S.S. Stevens indică o micșorare reprezentativă a sensibilității ca rezultat al adaptării simțului olfactiv. Desele experimente ce s-au desfășurat în decursul anilor au postulat ideea că diferențele de variație sunt minore pentru rata declinului de la un miros la altul și că olfacția ca și modalitate senzorială este relativ rapid adaptabilă (fiziologul american Adrian).

Senzațiile gustative

Gustul este simțul chimic bazat pe proprietatea limbii de a percepe calitățile chimice ale stimulilor. Mugurii gustativi se află la suprafața epitelială a celor patru tipuri de papile. Aceștia se găsesc în țesuturile moi ale cavității bucale dar și pe limbă (Aniței, M., 2005).

4. Terapia multisenzorială

Maria Montessori (1957, apud Poussin, Ch., 2017) considera că simțurile sunt niște „porți deschise spre lume”, iar mijloacele senzoriale sunt cheile oferite copilului pentru a deschide porțile. Autoarea considera că simțurile ar fi „calea către minte” și considera că experiențele senzoriale sunt modalități prin care copilul primește informații despre mediul înconjurător, încă din momentul nașterii. La început, copilul explorează senzorial spațiul și absoarbe informații. Procesele senzoriale transformă informațiile în sentimente și mesaje semnificative, care ne determină să acționăm. Camera de stimulare senzorială este proiectată ca un spațiu securizant, controlat și familiar, în care, cu ajutorul unor stimuli vizuali, auditivi, olfactivi și tactili, oferim copilului o experiență de învățare. Spațiul din camera de stimulare senzorială oferă un ambient plăcut pentru copii, deoarece creează un amestec de culori, de sunete, arome, texturi și efecte luminoase. Camera senzorială este astfel proiectată încât elimină distragerile și-l ajută pe copil să-și concentreze atenția pe diferite experiențe senzoriale.

Printre tipurile de stimulări senzoriale se numără și cea vizuală. Ea utilizează lampa cu bile, perdele cu fibră optică, proiectoare de imagini, jocurilor diverse cu lumini. Pentru stimularea auditivă, se folosesc trusa de instrumente muzicale și muzicia terapeutică. În vederea stimulării tactile, se folosesc diferite texturi, plăci tactile, piscina cu bile. Pentru

stimularea olfactivă, se pune accent pe folosirea aromoterapiei. Pentru stimularea gustativă, se folosește trusa personalizată cu diferite tipuri de gusturi.

Stimularea multisenzorială are rolul de a oferi copilului prin diferite jocuri și exerciții contexte de situații în care să-și poată antrena capacitățile ce-l vor ajuta să se dezvolte pe plan psihic. De aceea, când vorbim de stimulare multisenzorială trebuie să ne gândim la o influențare complexă, prin exerciții și activități în toate domeniile: vizual, auditiv, perceptiv, verbal, fiecare având un ecou pozitiv în manifestările afective și sociale. În terapia senzorială evaluarea este realizată prin observarea răspunsurilor la stimulările senzoriale. Durata unei activități de terapie senzorială este, în medie 30 de minute. Aceste ședințe implică aplicarea unui program de activități planificate strict de către terapeut. Programul este alcătuit și dezvoltat așa încât să preîntâmpine nevoile copilului. Punctul de plecare al terapiei multisenzoriale îl reprezintă utilizarea reacțiilor copilului cu deficiențe mintale în activitățile de stimulare polisenzorială și dezvoltare perceptivă. Dezvoltând sensibilitatea activăm reacțiile, stimuăm sentimentul de siguranță și trebuința de explorare și interacțiune.

Concluzii

Sensibilitatea reprezintă capacitatea organismului uman de a recepta și discrimina particularitățile stimulilor senzoriali. Stimularea multisenzorială are rolul de a oferi copilului prin diferite jocuri și exerciții un context de situații în care să-și poată antrena capacitățile care-l ajută să se dezvolte pe plan psihic. Terapia multisenzorială poate fi foarte utilă în adaptarea integrată a persoanei la mediu, cu atât mai mult la copilul deficient mintal.

Bibliografie

- Aniței, M. (2005). Curs: Fundamentele psihologiei - *Mecanisme psihice cognitive* București : Editura Științifică.
- Cosmovici, A. (1996). *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom.
- Popescu-Neveanu, P., & Golu, M. (1970). *Sensibilitatea: Modalitățile de recepție senzorială*. București: Editura Științifică.

Poussin, Ch. (2017). *Pedagogia Montessori explicată părinților*. București: Editura GAMA.

COMBINING MATHEMATICAL DIDACTIC GAMES WITH THE LEARNING ACTIVITY IN KINDERGARTEN

Îmbinarea jocului didactic matematic cu activitatea de învățare în grădiniță

Delia MERTICARIU ^{a*}

^a “Mihail Sadoveanu” Secondary School Bacău, Bacău, Romania

Abstract

Combining mathematical didactic games with the kindergarten activity is a prerequisite for the optimal integration of the preschool to the school requirements. The main advantage is the harmonious development of the child's personality premise.

Key words: Didactic game, learning, Mathematics, preschool

1. Introducere

Matematica se impune ca o știință generală a noțiunilor de structură și ordine, de stăpânire a mulțimilor complexe organizate și neorganizate. Malița (1975) subliniază că matematica apare nu ca „o știință departamentală ci ca un tezaur de notații, procedee logice și de investigație de uz general”. Una din căile de pregătire activă a copiilor pentru cerințele societății actuale, o reprezintă jocul didactic, care poate fi reprezentat ca o punte ce poate uni școala cu viața, activitatea aparent facilă, totdeauna atractivă, care pune în funcție toate forțele intelectuale ale copiilor, precum și trăirile afective. Jocul didactic matematic este una dintre metodele didactice importante de educație și instruire din învățământul preșcolar, care asigură participarea activă și eficientă la lecție, durabilitatea noțiunilor însușite și un grad mare de socializare.

* Corresponding author.
E-mail address: merdel21ro@yahoo.com

2. Avantajele jocului didactic matematic

Jocul didactic matematic se realizează sub forma unei activități instructiv-educative plăcute și distractive pentru copiii de vârstă preșcolară. Jocul angajează total pe copil, cu resursele sale evoluat, îi stimulează dezvoltarea, efortul de perfecționare. Prin specificul său, jocul didactic matematic antrenează în joc toate posibilitățile sale fizice, intelectuale, afective de care dispune preșcolarul. În joc, copilul se găsește „în situația de actor, de protagonist și nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginației și vieții afective, unei trebuințe interioare de acțiune și afirmare” (Cerghit, 1976). Jocul didactic matematic sporește interesul și atracția pentru munca intelectuală, crește rezistența la efortul intelectual.

Dacă este organizat și condus cu pricepere, jocul ajută la construirea unor structuri mintale, la dezvoltarea unor motivații superioare. Prin elementul său de divertisment jocul este agreat de copii și poate fi aplicat la multe obiecte de învățământ. Jocul îl menține pe copil numai în prezent eliberându-se „de legăturile cu trecutul și prin trăirea momentului îl determină să uite viitorul” (Geissler, 1977). Prezentul este timpul său, în care trăiește exclusiv timpul jocului.

Jocurile didactice matematice pot fi folosite în orice moment al lecției cu bune rezultate, dar cu condiția să se găsească forma cea mai potrivită pentru a nu se rupe unitatea lecției. Acțiunile și elementele de joc trebuie să fie stabilite cu precizie, să fie subordonate temei sale, să fie interesante pentru a capta și menține interesul elevilor în timpul desfășurării jocului. Există o serie de elemente specifice ale jocului didactic matematic: surpriza, care trezește curiozitatea copiilor, dorința de a cunoaște și de a acționa, ghicirea, care face apel la reprezentările și cunoștințele anterioare, stimulând astfel memoria și imaginația copiilor, întrecerea, care constituie un mijloc de a educa rapiditatea gândirii, concentrarea tuturor forțelor rațiunii în vederea rezolvării problemei date, mișcarea care pune pe copil în situația de a acționa într-un anumit sens în vederea dezlegării problemei.

3. Rolul îmbinării jocului didactic matematic cu activitatea de învățare

În procesul instructiv-educativ, un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominată de joc la cea de învățare este jocul didactic. În preșcolaritate, jocul este principala modalitate de învățare, dar odată cu intrarea în școală, locul jocului, ca activitate predominantă, îl ia învățarea. Esența jocului didactic matematic constă în îmbinarea armonioasă a elementului de instruire cu elementul de joc. Această îmbinare favorizează apariția unor stări emotive, prielnice stimulării și identificării proceselor de cunoaștere a muncii intelectuale, a formării unor trăsături

morale, a formării deprinderilor de muncă independentă. Pentru atingerea acestui scop, educatorul trebuie să găsească diferite modalități de îmbinare a jocului cu activitatea de învățare.

Toate formele fundamentale ale activității umane - munca, învățarea, jocul - sunt prevăzute și la preșcolar, deși ponderea și importanța lor sunt altele decât la adult. În acest fel, jocul favorizează apariția și dezvoltarea posibilităților de învățare matematică și a celor de muncă. Învățarea este activitatea bazată pe însușirea de cunoștințe, precum și pe realizarea unor operații de prelucrare a acestora și pe formarea de deprinderi și priceperi de aplicare a lor în practică. Spre deosebire de muncă, nu se pune accent pe obținerea de bunuri materiale sau spirituale, iar față de învățare, nu se urmărește în mod direct obținerea de noi cunoștințe. Jocul are particularitatea de a crea jucătorilor o „dispoziție fericită” (Geissler, 1977), fiind deci predominant orientat de „caracterul temporal al unei dispoziții”, în opoziție cu activitatea de învățare predominant orientată de “caracterul temporal al grijii”.

Întrebarea psihologului J. Chateau (1976), „De ce se joacă copilul?”, a rămas deschisă pentru a demonstra diferențierea dintre cele două activități (joc-învățare). Din punct de vedere psihologic, jocul este motivat exclusiv intrinsec, pe când învățarea este predominant extrinsecă, fiind în fază de început, specifică vârstei școlare mici. Dacă jocul satisface anumite trebuințe, asigură plăcere, răspunde intereselor imediate ale copilului, nu dă senzația de oboseală, dimpotrivă, activitatea de învățare îi pare copilului ceva impus din exterior, fără plăcere și fără să răspundă intereselor imediate. Dacă jocul oferă câmp liber spontaneității plăcerilor, satisfacțiilor, din contra, activitatea de învățare, pentru copil, este o constrângere din exterior, care nu declanșează plăceri și satisfacții personale. O altă deosebire dintre joc și învățare se referă la perspectiva rezultatului obținut. În joc, copilul obține un rezultat care îl mulțumește, îi satisface anumite trebuințe, dorințe. Prin învățare, copilul nu întrezărește pentru moment rezultatul învățării, aceasta nu-i apare ca ceva necesar, fapt care-i reduce elanul. De aceea, este necesar ca educatoarea să-l facă pe copil să înțeleagă scopul muncii lui.

La grupa mică cea mai mare parte a activităților obligatorii o deține jocul didactic. Ponderea mare pe care o dețin jocurile didactice la preșcolarii de trei ani, se explică prin particularitățile psihologice caracteristice acestei vârste: percepția, memoria, gândirea nu sunt desprinse încă de acțiune. Procedeele de gândire apar ca operații ajutătoare, cuprinse nemijlocit în activitatea practică, nu ca « operații mintale » pentru rezolvarea unor probleme. Reacțiile emotive sunt foarte vii, în conduita copilului predomină cele emotiv-impulsive specifice activității involuntare. Se poate afirma că pentru această vârstă jocul didactic este calea sigură care îl conduce de la joc la învățare.

Pe măsură ce se trece de la un stadiu psihogenetic la altul, jocurile didactice scad, întrucât potențialul intelectual și afectiv al copiilor permite încadrarea lor în forme de activitate în care predomină elementul instructiv, iar procedeele de joc sunt folosite ca elemente auxiliare. Activitățile obligatorii din grădiniță ca formă specifică a învățământului îl apropie pe copil de școală. Procesele și însușirile psihice necesare învățării (atenția voluntară, memoria logică, gândirea noțională, deprinderile și priceperile cerute de munca cu manualul etc, la care se adaugă și calitățile morale care susțin această activitate) se dezvoltă, în primul rând în procesul învățării, în condițiile vieții și activității școlare. Château (1976) consideră că lipsa jocului constituie principala cauză a insucceselor începutului, deoarece „dacă școala reprezintă mai mult decât jocul, fără echilibrul adus de joc ea nu are nici o eficiență; și dacă ea nu va împrumuta de la joc elanul și ritmurile, pentru a le da un scop mai înalt, ea nu-și va îndeplini niciodată sarcina ei unică de a-l ajuta pe copil la cucerirea umanității”. La vârsta școlară mică, învățarea începe să devină activitatea predominantă și să intensifice asimilarea activă a cunoștințelor, deoarece se conturează anumite „procedee mintale de lucru”. Școlarii mici înțeleg mai bine problemele date, se străduiesc să găsească soluții de rezolvare a acestora în mod independent.

Concluzii

Jocul didactic matematic reprezintă o metodă activă de predare-învățare care contribuie la dezvoltarea armonioasă a premiselor personalității copilului dacă este îmbinat în mod eficient cu activitatea de învățare.

Bibliografie

- Cerghit, I. (1976). *Metode de învățământ*. București: E.D.P.
- Chateau, J. (1976). *Copilul și jocul*. București: E.D.P.
- Geissler, E. E. (1977). *Mijloace de educație*. București: E.D.P.
- Malița, M. (1975). *Cronica anului 2000*. București: Editura Politică.

NEW TRENDS IN SCHOOL LEARNING

Noile tendințe ale învățării școlare

Iuliana-Rodica IACOBANU^{a*}

^a “Mihail Sadoveanu” Secondary School Bacău, Bacău, Romania

Abstract

The current meaning of the concept of learning covers a much wider field that includes emotional, social and societal dimensions. The new trends of school learning are constructivism, active learning, creative learning, child-centred learning.

Key words: Learning, innovative, perspectives

1. Introducere

Problematika învățării cunoaște în ultimile decenii un interes deosebit fiind abordată nu numai de psihologie și pedagogie, ci și de alte domenii ale științei: biologie, neuropsihofiziologie, sociologie etc. Aceasta abordare multiplă se explică prin faptul că învățarea constituie o condiție necesară pentru dezvoltarea umană, procesul de formare și definire a personalității umane, fiind indisolubil legat de procesul de învățare și educație. Cercetările în domeniu au demonstrat faptul ca activitatea psihică de învățare reprezintă fundamentul dezvoltării psihice, între acestea existând o relație de reciprocitate, atât învățarea, cât și dezvoltarea pot fi considerate drept cauză și efect. Pe lângă caracterul adaptativ la solicitările mediului, învățarea reprezintă și principala modalitate de valorificare și dezvoltare a potențialului uman. Cosmovici (1996) evidențiază faptul că partea esențială a învățării constă în însușirea de cunoștințe, priceperi, dar și în formarea unor diverse capacități intelectuale caracteristice gândirii abstracte.

De prea multe ori profesorii debutanți și programele de formare continuă se concentrează pe predare și nu pe învățare. Atenția trebuie să treacă de la cum trebuie să predai la cum trebuie să

* Corresponding author.
E-mail address: iuliaiacobeanu@yahoo.com

înveți – și doar după ce profesorii înțeleg cum învață fiecare elev, pot trece mai departe către luarea deciziilor cu privire la modul de predare. Poate părea surprinzător pentru unii că există mai multe teorii cu privire la învățare, precum și multe cărți recente despre aceste teorii cum ar fi cea bazată pe condiționare, cognitivismul social, abordarea procesării cognitive a informației, cea a învățării cognitive și constructivismul.

Contextul actual al societății contemporane determină obligativitatea sistemului de învățământ pentru promovarea unei învățări de tip inovator. Reforma actuală se distinge prin schimbarea acentului de pe acumularea de cunoștințe și perspectiva elevului ca simplu obiect al procesului instructiv-educativ pe formarea unor capacități de orientare, gândire divergentă și creativitate, necesare adaptării optime la schimbările rapide ale lumii moderne.

2. Conceptul de învățare școlară

În sensul general al cuvântului, învățarea semnifică proprietatea ființelor vii de a se acomoda împrejurărilor, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei sub acțiunile variate ale mediului ambiant. Proprie și animalelor, învățarea atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare și organizare la om, datorită faptului că individul uman participă pentru realizarea învățării cu întregul sistem psihic : funcții, fenomene, capacități, dar și cu relațiile dintre acestea, cu atitudinile și experiențele proprii.

Paul Popescu Neveanu (apud Stănculescu, 2008, p. 82) afirmă că învățarea nu este o simplă beneficiară a condițiilor oferite de dezvoltare, ci este generatoare de noi condiții de dezvoltare. Învățarea rațional construită trage după sine dezvoltarea, îi lărgeste posibilitățile și perspectivele (...) generează astfel structuri și procese care fără învățare și educație nu ar fi fost posibile. Învățarea nu poate fi redusă doar la achiziționarea cunoștințelor, abilităților, comportamentelor, ci constituie sursa de dezvoltare a capacităților, a trasaturilor, în general a comportamentului uman. Învățarea reprezintă o asimilare activă de informație însoțită de achiziționarea de noi operații ce antrenează întreaga personalitate.

Învățarea școlară este o formă specifică învățării umane, o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, organizată și condusă de educatori, care constă în însușirea, transformarea, reproducerea și aplicarea conștientă și progresivă, într-un mod independent a cunoștințelor, a deprinderilor și aptitudinilor. I. Radu și L. Ezechil (2006) sunt de părere că învățarea școlară este un fenomen activ de comunicare cu inteligență și cu sensibilitatea celor care învață. Învățarea poate fi definită ca o activitate cu caracter sistematic, organizat, instituționalizat, specific

generației tinere, având drept scop asimilarea de cunoștințe și formarea structurilor psihice și de personalitate.

Ca proces psihologic, învățarea constă în elaborarea unor răspunsuri adecvate unor sarcini sau situații problematice cu care elevul se confruntă. Elaborarea acestor răspunsuri se fundamentează pe mecanisme instrumental operationale (atenția, sistemul cognitiv, aptitudinile și creativitatea) și pe mecanisme motivaționale (trebuințe, interese de cunoaștere, de autorealizare, convingeri și atitudini, dispoziții afective, aspirații profesionale) care au rolul de a declanșa și susține energetic activitatea de învățare. Toate acestea ofera învățării o rezonanță subiectivă, și reprezintă în același timp rădăcinile care conferă o explicație dinamismului intern al procesului învățării.

3. Noi perspective asupra învățării școlare

Concepția pedagogică în care accentul este plasat pe participarea elevilor la propria formare este specifică procesului de învățare centrat pe copil. În cadrul acestui tip de învățare, elevii sunt participanți activi. Aceștia învață într-un ritm propriu, folosind propriile strategii. Motivația este mai mult de natură intrinsecă decât extrinsecă, învățarea fiind astfel mai mult individualizată decât standardizată. Învățarea care îl plasează pe elev în centru se deosebește de aceea în care educatorul avea acest rol și care era caracterizată prin transmiterea informației de la expert (educatorul) la un recipient relativ pasiv (elevul) sau la un consumator de informație. Potrivit specialiștilor McCombs și Whistler (apud Illeris, 2014)), învățarea care îl situează pe elev în centrul procesului instructiv-educativ reprezintă o perspectivă care valorifică particularitățile fiecărui elev (ereditate, experiențe, perspective, pregătire, talente, capacități și nevoi). Modelul care îl plasează pe elev în rolul central reflectă necesitatea de a ne concentra atenți atât asupra elevilor, cât și asupra procesului de învățare. Acestui tip de învățare îi sunt specifice câteva caracteristici. Elevii au ocazia să stabilească propriile obiective educaționale, să descopere surse informative și să-și construiască propriul sistem de cunoștințe bazat pe acele obiective personale anterior identificate (un model de învățare mai potrivit decât cel uniformizant, în care elevilor li se impun obiective standard). O altă tendință actuală a învățării este legată de dezvoltarea competențelor în sensul de a forma abilitatea de a gestiona diferite provocări prezente și viitoare din viața profesională și din multe alte domenii practice.

Unul dintre modelele actuale ale învățării școlare este constructivismul. Conform abordării constructiviste, învățarea este construcția realității pe baza experiențelor și a amintirilor noastre, a rețelelor noastre de concepte și cunoștințe, perspectiva și modul nostru de gândire (Siebert, 2001, p. 35). O altă formă atractivă o reprezintă învățarea activă, care este un proces în cadrul căreia

elevii sunt angajați direct în construirea înțelegerii faptelor, ideilor, deprinderilor sub o monitorizare directă și completă a activității din partea profesorului (Bell și Kahrhoff, 2006, apud Illeris, 2014). Învățarea creativă este un tip de învățare care aduce în câmpul analizei alte mecanisme pe care le implica procesul învățării. Caracteristica principală a acestui tip de învățare este sprijinul pe funcția imaginativă, definitor fiind și faptul că aceasta se exprimă printr-un comportament creator.

Pentru realizarea unei învățări atractive, este necesar ca profesorul să valorifice influența favorabilă a factorilor de personalitate, a condițiilor psihosociale și socio-educative în activitatea școlară. Cunoașterea în profunzime a sarcinii didactice, a personalității elevilor, a interacțiunilor din grup, a climatului psihosocial, a contextului activității școlare și influenței acestora asupra performanței învățării, reprezintă mărturia ale competenței profesionale a cadrului didactic.

Concluzii

Semnificația actuală a conceptului de învățare acoperă un câmp mult mai larg care include dimensiunile emoționale, sociale și societale. Teoriile cunoscute ale învățării școlare sunt behaviorismul, cognitivismul, iar noile tendințe sunt constructivismul, învățarea activă, creativă, centrată pe copil. Există mai modalități de angajare și implicare a elevilor în procesul instructiv-educativ, ceea ce implică anumite competențe specifice din partea cadrelor didactice în alegerea și utilizarea eficientă a strategiilor de învățare.

Bibliografie

- Cosmovici, A. (1996). *Psihologia generală*. Iași: Editura Polirom.
- Illeris, K. (2014). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei.
- Radu, I., & Ezechil, L. (2006). *Didactica - Teoria instruirii*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Stănculescu, E. (2008). *Psihologia educației*. București: Editura Universitară.

METHODS FOR STIMULATING CREATIVE IMAGINATION

Modalități de stimulare a imaginației creatoare

Elena BURLACU ^{a*}, Raluca BURLACU ^b

^a “Ștefan cel Mare” Middle School Buhuși, Bacău, Romania

^b “Mihai Eminescu” Middle School Lespezi, Bacău, Romania

Abstract

The development of creative imagination is based on the valorisation in the instructive-educational activity of the conditions and principles of creative learning. The role of the teacher is to create an appropriate framework for stimulating the creative imagination in children.

Key words: Crative imagination, development strategies

1. Introducere

Stimularea imaginației creatoare este un demers socio-educational complex care cuprinde simultan fenomene de activizare, antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator. Preocuparea cadrelor didactice pentru dezvoltarea imaginației creatoare la preșcolari este foarte vizibilă în ultimul timp. S-a contestat posibilitatea învățământului de a contribui la dezvoltarea imaginației creatoare, observându-se că astăzi sunt cultivate mai mult gândirea critică, disciplina, conformismul, care sunt incompatibile cu climatul de libertate favorabil imaginației creatoare.

Premisele naturale, dispoziționale oferă o bază mult mai largă pentru dezvoltarea imaginației creatoare decât este ea realizată în activitățile instructiv-educative în care sunt antrenați cadrele didactice și elevii. Potențialul creativ al copiilor și cadrelor didactice este influențat de contextul social-cultural în care ei activează și se dezvoltă, de climatul general-educational al colectivului din care fac parte.

* Corresponding author.
E-mail: burlacu_raluca0507@yahoo.com

2. Delimitări conceptuale

Imaginația creatoare este forma cea mai complexă și valoroasă. Spre deosebire de cea reproductivă, imaginația creatoare este orientată spre posibil, probabil, viitor, dispune de foarte multe procedee de transformare a datelor inițiale, este puternic stimulată și susținută de afectivitate și motivație, valorifică și combinațiile inconștientului și poartă amprenta personalității fiecăruia. Produsele sale se caracterizează prin evidentă nouitate și înaltă originalitate și ingeniozitate. Această formă de imaginație este componenta cea mai importantă a creativității. Latura creativă nu se reduce la modul de transformare și combinare a secvențelor imagistice; ea presupune și legarea a ceea ce se produce de o semnificație, de o anumită funcție utilitară pentru om, pentru societate (Golu, 2007). Aceasta înseamnă stabilirea unei relații specifice de corespondență adaptativă între produsele imaginației și stările de necesitate ale omului, începând cu trebuințele bazale - biologice și materiale - și terminând cu cele spirituale - de cunoaștere, estetice etc. Ca organizare și dinamică, imaginația creatoare este reglată esențialmente voluntar, conștient, elementele pulsionale și afective de sorginte inconștientă, care intervin în diferite momente, având un caracter secundar și subordonat. După Koestler (apud Golu, 2007), imaginația creatoare presupune biruirea și depășirea deprinderilor, a obișnuințelor (strategii, șabloane, conformism) și adoptarea unei noi viziuni asupra lucrurilor, fie aceasta în ordine practică, fie în știință și artă.

Formele de manifestare a imaginației creatoare sunt inovația descoperirea și invenția. Inovația constă în modificarea unor elemente cunoscute, existente și în recombinația lor într-o nouă schemă sau structură, obținându-se astfel un produs cu aspect și proprietăți noi, inexistente la „obiectul” inițial. Doza de creativitate este parcelată și focalizată, ea vizând o transformare mai mult sau mai puțin radicală a ceva dat, existent deja. Descoperirea constă într-o organizare nouă a schemelor mentale care permite relevarea și punerea în evidență a unor aspecte, caracteristici și relații existente, dar ascunse și inaccesibile schemelor operatorii inițiale. Specificul imaginației în descoperire rezidă, așadar, în schimbarea unghiului de abordare a unui fenomen, în punerea lui în ipostaze și relații variate, pentru a-i dezvălui laturi și însușiri noi. A inventa înseamnă a găsi și a realiza ceva nou la care nimeni n-a gândit înainte și pe care nimeni nu l-a mai realizat, a imagina ceva în scopuri particulare, a avea o idee aparte, a recurge la ceva fals, în special pentru a se disculpa, pentru a găsi o ieșire dintr-o situație critică. Termenul de invenție desemnează atât procesul mental intern de elaborare și realizare a noului, cât și produsul final obținut. În invenție, originalitatea, ingeniozitatea și noutatea ating un nivel sensibil mai înalt decât în inovație. Visul de perspectivă este acea formă a imaginației active și intenționate care constă în proiectarea

mentală a drumului propriu de dezvoltare pornind de la posibilitățile personale și de la condițiile și cerințele sociale. Aceasta formă a imaginației contribuie foarte mult la construirea idealului de viață și prin acesta, la motivarea activităților curente, a opțiunilor privind viitorul, a eforturilor pentru autoformare.

3. Strategii de stimulare a imaginației creatoare

Pentru a cultiva imaginația creatoare, este important să se pornească de la formularea obiectivelor operaționale. Astfel, alături de educarea gândirii, stimularea imaginației creatoare trebuie să constituie un obiectiv de bază. Programele trebuie să prevadă lecții speciale pentru dezvoltarea imaginației. Cultura generală prin constelația de informații pe care o asigură acoperă o zonă mai largă a acestui potențial amplificând în acest fel probabilitatea stabilirii unor asociații noi și a elaborării unor procese creatoare. Ea oferă conținutul informațional cu care elevii urmează să opereze în activitatea de învățare. De cele mai multe ori, procesul creator rezultă din combinarea și recombinația unor informații din domenii diferite, uneori chiar opuse. Restrângerea câmpului informațional, printr-o specializare exagerată și timpurie, nu face decât să diminueze activitatea creatoare.

Dezvoltarea imaginației creatoare se bazează pe valorificarea în activitatea instructiv-educativă a condițiilor și principiilor învățării de tip creativ, care stimulează creativitatea privind (Dumitriu și Dumitriu, 2004):

- asigurarea în activitățile instructiv-educative a ponderii unor tipuri de solicitări care angajează permanent demersuri de ordin constructiv, de elaborare creativă, situații problematice de tip divergent;
- menținerea climatului favorabil și atmosferei psihosociale optime care să angajeze, să stimuleze independența și spontaneitatea creatoare a elevilor. Această ambianță relațională înseamnă: tratarea cu respect a întrebărilor sau problemelor formulate de elevi, a ideilor sau opiniilor acestora, caracterizate prin inventivitate, imaginație, originalitate și valoare; acordarea libertății și a condițiilor necesare (materiale și spirituale) de către cadrele didactice pentru ca elevii să se poată ocupa de rezolvarea creativă a unor probleme formulate de ei sau de profesor; introducerea în sistemul criteriilor de evaluare și a unor indicatori creativi pentru realizările deosebite caracterizate prin originalitate, elaborare novatoare, valoare socială a produselor, ideilor și soluțiilor formulate etc.;

- tipul de îndrumare sau dirijare optimă din partea educatorului este cel specific învățării prin problematizare în context creativ, care trebuie să lase câmp liber de manifestare independenței de gândire și acțiune a elevului ;
- modul de tratare, de înțelegere și abordare a elevilor care manifestă anumite eforturi, disponibilități sau realizări creative prin apreciere, recunoaștere, încurajare promovare etc.;
- angajarea elevilor în activități curente de tip creativ analoage activităților din domeniul științei, tehnicii, producției și social-organizațional, în cadrul cercurilor științifice, lecțiilor, activităților didactice, practice.

Alături de activitățile desfășurate în clasă, cele extradidactice și extrașcolare au funcții stimulative, formative pentru dezvoltarea imaginației creatoare a elevilor. Amplificarea participării efective a elevilor la activitățile productive, creatoare din cadrul cercurilor științifice, tehnice și practico-aplicative, în colective de cercetare și creație este o cale principală în dezvoltarea creativității. Concursurile de creație artistice, culturale, taberele școlare de creație, grupurile creative de cercetare mixte de profesori și elevi sunt alte forme importante de stimulare și educare a creativității. Cosmovici și Iacob (1998) apreciază că asemenea procedee favorizează formarea unei atitudini creative și a aptitudinii de a căuta și a rezolva probleme. Rolul cadrului didactic este de crea un cadru adecvat stimulării imaginației creatoare la copii.

Concluzii

Imaginația creatoare este o dimensiune psihologică care angajează întreaga personalitate, care este proprie tuturor copiilor, manifestându-se însă cu o intensitate diferită de la unul la altul. Găsirea celor mai eficiente strategii de învățare creativă îl pregătește pe elevul de acum și viitorul tânăr de mâine pentru activitatea complexă viitoare. Imaginația, prin toate formele ei contribuie la reglarea comportamentelor din perspectiva viitorului, participă la prefigurarea scopurilor și la elaborarea planului de desfășurare a activităților complexe, prin forma ei creatoare sporește forțele creative ale omului, ajută la proiectarea propriei vieți și împreună cu gândirea permite minții umane să cuprindă în câmpul ei trecutul, prezentul și viitorul.

Bibliografie

- Cosmovici, A., & Iacob, L. (1998). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
- Dumitriu, Gh., & Dumitriu, C. (2004). *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Golu, M. (2007). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației României de Mâine.

PROJECT - ALTERNATIVE ASSESSMENT METHOD

Proiectul - metodă alternativă de evaluare

Oana BÎRZU ^{a*}

^a Secondary School No. 10, Bacău, Romania

Abstract

The project is an evaluation method that allows for a complex and nuanced appreciation of learning, helping to identify individual student qualities. In this study, there are analysed the characteristic aspects and evaluation criteria of the project.

Key words: Alternative methods, evaluation, project

1. Introducere

Evaluarea ocupă un loc aparte în cadrul procesului de învățământ întrucât profesorul poate emite judecăți de valoare cu privire la cantitatea și calitatea informațiilor dobândite de elevi la un moment dat. Evaluarea rezultatelor învățării reprezintă un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care urmărește colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor obținute prin intermediul aplicării metodelor de evaluare, în scopul emiterii unei judecăți de valoare asupra rezultatelor sau în scopul adoptării unor decizii, oferind soluții de perfecționare/optimizare a actului didactic. A evalua rezultatele învățării înseamnă a determina măsura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum și eficiența metodelor de predare-învățare.

Una dintre direcțiile principale ale reformei o constituie modernizarea metodelor tradiționale, în paralel cu introducerea pe scară largă a metodelor alternative și complementare de evaluare. Se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unor instrumente diversificate. Realizarea unui demers didactic modern, ancorat în realitatea nevoilor

* Corresponding author.
E-mail: oanabirzu@yahoo.com

educabililor, presupune în mod esențial, apelarea la o serie de metode de evaluare alternative sau complementare ce stabilesc o serie de valențe formative. Apelarea la metodele de evaluare alternativă poate constitui realizarea unei corelații puternice între nevoia elevului de a-și dezvolta anumite competențe, abilități și îmbunătățirea conceptului de evaluare în contextul realităților sociale. Considerăm că prin utilizarea unor astfel de metode poate fi reliefată informația posedată de elev și capacitățile lui de ordin cognitiv și practic-aplicativ. Proiectul este una dintre metodele complementare de evaluare cele mai cunoscute și utilizate (Cucoș, 2008), alături de investigație, portofoliu, observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor și autoevaluare.

2. Aspecte caracteristice ale proiectului

Proiectul reprezintă o „activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul, și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat” (Stoica, 2003, pp. 128-129). După M. Ionescu (2003, p. 14) proiectul este „un proces și în același timp un produs”. Este considerat un proces pentru că elevii investighează, descoperă, prelucrează informații și un produs întrucât are ca finalitate reflectare efortului individual/ de grup și obținerea performanței ca dovadă a implicării elevilor pentru împlinirea obiectivului propus.

Față de alte metode alternative, proiectul însumează o serie de caracteristici (Potolea, 2005):

- permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării;
- este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât și în evaluări de tip formativ;
- realizându-se individual sau în grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi;
- permite însușirea unor metode de investigație științifică (căutarea și utilizarea bibliografiei necesare, a aparatelor de laborator, a dicționarelor și a altor lucrări de documentare);
- presupune găsirea unor soluții de rezolvare originale, organizarea și sintetizarea materialului, generalizarea problemei etc.

Pentru a putea apela la o astfel de metodă, este obligatoriu ca elevii să îndeplinească o serie de condiții (Cucoș, 2009, p. 444): „să prezinte interes pentru subiectul respectiv, să cunoască dinainte unde vor găsi sursele resursele materiale, să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri, să nu aleagă un subiect învechit”.

Criteriile care stau la baza alegerii și realizării proiectului sunt: stabilirea domeniului de interes; relevanța scopului și obiectivelor din perspectiva adecvării la specificul ariei curriculare / disciplinei respective; tema proiectului trebuie să fie motivantă pentru elevi; elevii să cunoască unde își pot găsi resursele materiale (lucrări de specialitate, articole, diverse materiale, documente).

Elementele de conținut ale proiectului se pot organiza după următoarea structură (apud Stoica, 2001, pp. 60 - 61):

- pagina de titlu unde se consemnează tema proiectului, numele elevului, școala, perioada în care s-a elaborat proiectul;
- cuprinsul proiectului care prezintă titlurile capitolelor și subcapitolelor;
- introducerea care include prezentarea cadrului conceptual și metodologic căruia i se circumscrie studiul temei propuse;
- dezvoltarea elementelor de conținut;
- concluziile, sugestiile, propunerile de ameliorare a aspectelor vulnerabile semnalate;
- bibliografia.

Avându-se în vedere aceste elemente de conținut, elevii trebuie să fie capabili să caute informații, să critice sau să argumenteze informațiile, să evidențieze demersul de cercetare utilizat, să lucreze într-o manieră autonomă.

Proiectul este o metodă de evaluare destul de utilizată în procesul de evaluare prin prisma valențelor educative ale acestuia. Câteva dintre avantajele utilizării proiectului fac trimitere la situarea elevului într-un cadru autentic de acțiune, stimularea creativității, dezvoltarea încrederii de sine și favorizarea cercetării unor conținuturi de interes pentru elev. Pe lângă aceste avantaje, proiectul prezintă și câteva dezavantaje legate de timpul ce trebuie alocat pentru realizarea unui astfel de produs, pierderea interesului din partea elevului, în cazul în care proiectul este realizat în echipă, în absența împărțirii clare a sarcinilor, există riscul implicării inechitabile a membrilor echipei în realizarea produsului final.

3. Criterii de evaluare a proiectului

Pentru realizarea unei evaluări cât mai obiective a proiectului, trebuie avute în vedere câteva criterii generale de evaluare care vizează aprecierea calității produsului:

- validitatea sau măsura în care proiectul, prin modul de concepere și realizare, se adecvează temei respective;
- elaborarea și structurarea proiectului care vizează competențele demonstrate de elevi (rigurozitatea demersului științific, logica și argumentarea ideilor, corectitudinea concluziilor etc.);
- calitatea materialului utilizat de către elev (relevanța conținutului științific, semnificația datelor colectate, opțiunea motivată pentru o strategie sau alta de prelucrare și analiză;
- creativitatea (criteriu mai general) se referă la gradul de noutate pe care îl aduce proiectul în abordarea tematicii propuse sau în strategiile originale, noi de finalizare a demersului științific.

Capacitățile/competențele care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi sintetizate astfel: utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, găsirea unor soluții de rezolvare originale, organizarea și sintetizarea materialului, generalizarea problemei, relevanța reflecției.

Concluzii

Proiectul este o metodă de evaluare ce permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, ajutând la identificarea unor calități individuale ale elevilor. Evaluarea prin intermediul proiectelor permite o apreciere complexă a învățării, oferind posibilitatea elevilor de a folosi achizițiile dobândite într-un context nou, relevant pentru învățare, de a descoperi aspecte noi și de a aborda într-un mod pragmatic învățarea.

Bibliografie

- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (coord.) (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom.
- Ionescu, M. (2003). *Managementul clasei*. București: Editura Humanitas Educațional.
- Stoica, A. (coord.) (2001). *Evaluarea curentă și examenele*. București: Editura ProGnosis.
- Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului școlar: De la teorie la practică*. București: Editura Humanitas Educațional.

ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL INSPECTION

Evaluarea calității educației din perspectiva inspecției școlare

Mariana ȘTEFAN^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

Appropriate evidence has been provided that, given the changing educational spheres both in Romania and in Moldova, there is an urgent need to move from the management of school inspection focused on “control” to management centred on “implicit engagement”, from a “logic of power” to a “logic of competences”, which calls not only for “quality control” but also for ensuring the quality of education, which helps increase the effectiveness of inspection actions, but especially of education institutions, which is essentially the perspective, the orientation and the completion of the activity of the modern school inspectorate. School inspection management becomes an important factor in the modernization of the education system and thus contributes to the positive social evolution and guides the functional structures of education.

Key words: Assesment, quality of education, school inspection

1. Introducere

Teoria și metodologia evaluării constituie o știință a educației care se afirmă din ce în ce mai mult în ultima perioadă în plan mondial și național, fiind inclusă ca modul de studiu distinct în cadrul curriculumului universitar și postuniversitar propus pentru formarea inițială și pentru formarea continuă a personalului didactic. Ion T. Radu analizează pe larg problema „constituirii teoriei evaluării în educație” și asociază apariția activității de evaluare pedagogică cu momentul constituirii sistemului de educație și instruire, cu o reorganizare de tip formal. Noua paradigmă, inspirată de progresele teoriei și metodologiei curriculumului, extinde evaluarea (limitată anterior

* Corresponding author.

E-mail: marianafloroiustefan@gmail.com

la evaluarea elevilor) la evaluarea activității în ansamblul său, la nivel de sistem și de proces, la evaluarea factorilor care generează succesul sau insuccesul școlar, centrându-se, în faza de evoluție modernă, pe evaluarea corelației funcționale dintre elevi și profesori. În contextul științelor educației sau al științelor pedagogice, teoria evaluării își lărgeste permanent obiectul de cercetare, își perfecționează metodele de investigație și devine „teorie a evaluării în educație, care încorporează idei, norme, generalizări privind evaluarea unor categorii distincte de fenomene”, raportabile la sistemul și procesul de învățământ. Astfel, teoria și metodologia evaluării este „componenta teoriei generale a educației, iar docimologia – ca teorie a evaluării rezultatelor școlare – este parte a teoriei evaluării în educație” (Cojocaru, 2007).

Evaluarea de sistem urmărește gradul de realizare a finalităților macro-structurale verificând „contribuția învățământului la dezvoltarea socială fără a ieși însă din cadrul pedagogic, chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice și sociologice”. Evaluarea de proces verifică gradul de realizare a finalităților micro-structurale, respectiv a obiectivelor generale, specifice și concrete, devenind „o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale relației profesor-elev, cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional”.

Din perspectiva teoriei curriculumului, evaluarea joacă un rol important în realizarea reformelor educației, la scara întregului sistem și proces de învățământ, îndeplinind funcții de reglare-autoreglare permanentă. Evaluarea apare ca „un concept pedagogic fundamental și ca un factor de politică educațională aflat în strânsă legătură cu sistemul național de învățământ – structură, infrastructură școlară, management, cu curriculumul școlar – plan de învățământ, manuale școlare, softuri educaționale, cu procesele de instruire – moduri de instruire, tipuri de relații, cu personalul didactic”.

O dată cu integrarea României în UE, calitatea educației reprezintă o prioritate permanentă pentru orice instituție de învățământ. Persoanele implicate în procesul educațional, indiferent de locul și funcția pe care o ocupă într-o școală, sunt răspunzătoare de producerea unei educații de calitate. Or, „calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate” (O.U.G. 75/ 2005).

2. Funcțiile evaluării

Implicarea evaluării în sistemul de decizii la nivel de politică educațională presupune un set de funcții de o mai mare diversitate. Funcțiile acțiunii de evaluare didactică au semnificație socială și pedagogică: funcții sociale, de validare socială a produselor sistemului de învățământ, de

orientare și selecție școlară, profesională și socială, funcții pedagogice, de informare, de diagnoză și prognoză pedagogică. I. T. Radu (1991) identifică următoarele funcții ale evaluării școlare:

- funcția de control, care „face comparabile rezultatele obținute de școli de același grad și tip prin instituirea examinărilor naționale”;
- funcția de certificare a nivelului de pregătire a absolvenților unui ciclu de învățământ;
- funcția de apreciere a performanțelor școlare ale elevilor, „prin sistemul certificat de notare”;
- funcția de selecție a elevilor prin examene/concursuri, realizată în funcție de capacitățile, competențele și cunoștințele necesare în viitoarea treaptă școlară;
- funcția de formare la elevi a capacități de autoevaluare.

3. Evaluarea calității educației

Calitatea învățământului include teoria calității și teoria managementului calității, vizând nivelul de pregătire al tinerilor în toate determinantele sale pentru a se afirma în viață, pentru a se adapta cerințelor societății moderne. Este important să fie depășită abordarea tradițională a calității, care se reduce în învățământ, doar la procentul elevilor promovați sau a celor cu note foarte bune, limitându-se doar la un sigur aspect – cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor. În contextul reformei educaționale, se pune accent pe formarea și dezvoltarea personalității în devenire.

Se remarcă „trei valuri” în evoluția definirii calității educației și în conceperea sistemelor de asigurare a calității. Primul val, cel al „asigurării interne a calității” a apărut în anii '70 și leagă calitatea educației de procesul de predare/învățare reflectat în rezultatele elevilor. Legat de acest concept s-a dezvoltat cel de „valoare adăugată”, ca progres în realizarea obiectivelor stabilite. Al doilea val, apărut în anii 80, a fost numit „asigurarea calității prin interfață” și pune accent pe adaptarea sistemelor educaționale la cerințele sociale și ale pieții. Al treilea val, cel al „calității pentru viitor” inițiază conceptul de „valoare creată”, referindu-se la satisfacerea nevoilor viitoare ale educabililor. Ș. Iosifescu (2008) menționează că acest concept „are nevoie de o nouă paradigmă conceptuală care să refundamenteze funcțiile educației și care să aibă în vedere „triplarea” cadrului de referință în funcție de care judecăm relevanța (și implicit, calitatea) educației: globalizarea, localizarea și individualizarea”.

Din punctul de vedere al sistemului educațional, calitatea este definită și înțeleasă în mod diferit în contexte diferite. În S.U.A., de exemplu, ea este definită drept „excelentă” (efortul de a

face mai bine, mai performant). În Suedia, calitatea este percepută, în contextul unui scop bine definit, drept „adecvare la scop”. În majoritatea țărilor europene, noțiunea de calitate se apropie de aceea de „transformare”, accentuându-se ideea că lucrurile sunt perfectibile și că se poate genera un proces al cărui scop este îmbunătățirea continuă. În politica educațională românească a ultimilor ani opțiunea strategică este aceea de calitate în educație.

Calitatea în educație înseamnă „asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai completă și utilă dezvoltare” (Iosifescu, 2008). Conținutul concepției de calitate este dependent de valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație, deci de scopurile și criteriile politicii educaționale. Există foarte multe valori care pot fundamenta definiția calității - democrația, echitatea, autonomia intelectuală și morală, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, individul ca membru critic și responsabil al comunității profesionale.

D. Aspin și J. Chapman (apud Dogaru, 2011) grupează valorile care fundamentează definirea calității educației în trei concepții despre școală: comunicarea sau transmiterea culturii dominante, satisfacerea nevoilor și intereselor imediate ale educabililor, adaptarea la nevoile sociale/comunitare.

Calitatea educației este considerată de către M. Potașnik (apud Dogaru, 2011) ca fiind coraportul dintre calitatea sistemului scopurilor și calitatea rezultatelor, în legătură directă cu procesul de învățământ (Figura 1).

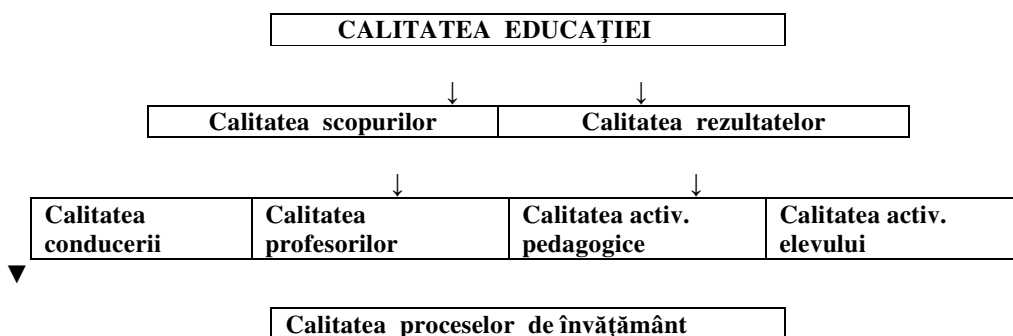


Figura 1. Componentele calității educației

Din acest punct de vedere calitatea în educație se definește prin mai multe componente: calitatea sistemului național de învățământ, calitatea serviciilor furnizate, calitatea procesului de instruire și educare a copiilor, reflectată de cererea/oferta de învățare și de rezultate – ce devine absolutul.

Calitatea educației, după cum menționează V. Cojocaru (2007), determină în ultimă instanță, calitatea vieții comunității. Algoritmul este următorul:

„calitatea educației” = „calitatea vieții” = „sănătatea societății”.

Acest adevăr este confirmat de țările avansate, care grație investițiilor în educație, cunosc o dezvoltare ascendentă, calitatea educației contribuind la: bunăstarea oamenilor (obiectiv personal) și la bunăstarea generală (obiectiv social). În opinia mai multor specialiști în domeniu (Iosifescu, 2000; Potașnik, apud Dogaru, 2011), proiectarea și elaborarea unor programe de dezvoltare a calității educației trebuie să pornească, având la bază câteva cutume:

- misiunea, deoarece educația reprezintă o formă socială generală de dezvoltare a omului;
- periodizarea dezvoltării, care exprimă corespunderea activității pedagogice cu perioadele de vârstă și etapele specifice dezvoltării umane;
- domeniile de organizare a socialului, cu accent pe pregătirea omului în cadrul acelor sfere de activitate care sunt purtătorii culturii, cunoștințelor, experienței, în contextul cărora să aibă loc dezvoltarea optimă și formarea personalității;
- viziunea, care se referă la concordanța dintre nivelul de calificare a cadrului didactic și vârsta elevului.

Cunoașterea acestor legi, aplicarea lor în practică constituie un deziderat al activității pedagogice și manageriale. În obținerea unei educații de calitate, instituția de învățământ parcurge următoarele procese : planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate de la procesul educațional, implementarea managementului calității, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă a rezultatelor, evaluarea externă a rezultatelor, îmbunătățirea continuă a calității educației. Baza succesului o reprezintă calitatea și eficiența serviciilor educaționale prestate de personalul școlii, fiecare salariat având responsabilitatea calității procesului educațional din unitatea respectivă. Toți participanții la actul educațional sunt implicați în asigurarea calității educației, având o atitudine corectă față de muncă și față de fenomenul educațional, astfel:

- profesorii, prin perfecționarea continuă, dobândirea de noi competențe educaționale, realizarea unui act educațional centrat pe formarea personalității elevului și pe cunoașterea nevoilor comunității;
- elevii, prin conștientizarea necesității pregătirii, prin implicarea activă și responsabilă în propria educație și prin autoevaluarea corectă a propriei activități educaționale;

- conducerea unității prin asigurarea resurselor umane, materiale și financiare necesare educației de calitate, coordonarea proceselor de dezvoltare instituțională, asigurarea unui climat adecvat procesului educațional și prin coordonarea directă a comisiei de evaluare și asigurare a calității;

- comisia pentru evaluarea și asigurarea calității, prin stabilirea unei strategii de implementare și evaluare a managementului calității educației, realizarea unei evaluări interne pe baza standardelor de calitate a procesului educațional, propunerea unei strategii de cooperare cu alți factori implicați în calitatea educației și cu evaluatorii externi.

„Evaluarea calității educației constă în examinarea multicriterială, a măsurii în care o unitate de învățământ furnizoare de educație și programul acesteia îndeplinesc standardele și standardele de referință” (O.U.G. nr. 75/12.07.2005, art. 9). Atunci când evaluarea calității este efectuată de însăși unitatea de învățământ furnizoare de educație, aceasta ia forma evaluării interne. Atunci când evaluarea calității este efectuată de o agenție națională sau internațională specializată, aceasta ia forma evaluării externe.

Asigurarea calității educației se realizează prin dezvoltarea capacității unității de învățământ de a elabora și de a implementa programe educaționale prin care sunt atinse standardele de calitate.

4. Evaluarea calității inspecției școlare

Analiza managerială a școlii contemporane, impune desfășurarea activităților educative sub control social prin intermediul inspecției școlare. Ca instituție specializată în educație, școala reprezintă „o organizație normativă care are ca finalitate socializarea anticipativă a indivizilor în raport cu valorile unanim acceptate la nivel social” (Cristea, 1996, p. 12). Din această perspectivă, este important procesul de configurare a cadrului de competențe al inspecției școlare în obținerea calității educației.

Inspecția școlară este o formă managerială de evaluare externă a calității, reprezentată printr-un ansamblu de acțiuni care urmăresc calitatea instruirii, îndrumării și evaluării activității desfășurate de cadrele didactice, conducerile unităților de învățământ, inspectorii școlari și conducerile inspectoratelor școlare în cadrul procesului de învățământ. Ea asigură o evaluare externă a calității și a nivelului atingerii standardelor educaționale. Inspecția școlară se desfășoară prin acțiuni specifice, proiectate și realizate la nivelul unității de învățământ, al inspectoratelor școlare și ministerului. Inspecția școlară, ca tip special de control, asigură material de analiză și

intervenție privitor la activitatea de ansamblu sau la o parte a acesteia, la activitatea uneia sau mai multor unități de învățământ, a unuia sau mai multor cadre didactice, a uneia sau mai multor discipline. Ea se corelează cu celelalte funcții ale conducerii, însemnând, pe ansamblu, activitate de verificare, de monitorizare, îndrumare, de consiliere și sprijin a felului în care personalul didactic și diversele compartimente din instituția controlată acționează, în vederea realizării obiectivelor educaționale, respectarea prevederilor actelor normative în vigoare: statut, legi, hotărâri de guvern, metodologii, sarcini și măsuri stabilite pe plan local și la nivelul unității.

Indicatorii de calitate la nivelul realizării activităților de inspecție sunt:

- a) realizarea activităților planificate;
- b) respectarea termenelor planificate;
- c) folosirea eficientă a resurselor alocate.

Indicatorii de calitate la nivelul evaluării activităților de inspecție sunt:

- a) obținerea rezultatelor stabilite (rapoarte de inspecție);
- b) atingerea indicatorilor de ieșire, rezultatul stabilit;
- c) încadrarea în bugetul aprobat și folosirea eficientă a resurselor alocate.

Indicatorii de calitate de la nivelul valorificării activităților de inspecție sunt:

- a) eficacitatea în remedierea problemelor apărute pe parcursul desfășurării activităților de inspecție;
- b) revizuirea planificării activității, cu încadrarea în calendarul și bugetul aprobate.

Constatările și aprecierile inspecției școlare se consemnează în documentele de inspecție și se aduc la cunoștința personalului didactic din unitatea respectivă. Procesele-verbale, notele de control, concluziile, rapoartele consemnate de inspectorii în Registrul unic de inspecții sunt considerate documente oficiale, cu toate consecințele prevăzute de lege. Inspecția școlară se finalizează periodic, prin studii de diagnoză și prognoză asupra stării învățământului, cu concluzii și propuneri pentru executiv și legislativ, activitatea desfășurându-se conform regulamentului și normelor metodologice ale inspecției școlare.

Concluzii

Misiunea inspecției este aceea de a constata și semnaliza decalajul dintre rezultatele obținute și obiectivele prevăzute în planuri și programe. Inspecția trebuie să fie constructivă și eficientă, să se constituie în factor dinamizator, de orientare și reglare a acțiunilor, cu finalitate bine determinată, cu referiri la prezent și viitor. Inspecția școlară trebuie să determine un curent de opinie favorabil spiritului de inovare, precum și schimbarea opticii, a atitudinii cadrelor didactice privind modul de prestare a muncii, acestea făcându-se în funcție de rezultatele practice, observabile și măsurabile.

Bibliografie

- Cojocaru, V. Gh. (2007). *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Î.S.F.E.P. "Tipografia Centrală".
- Cristea, S. (1996). *Managementul organizației școlare*. București: E.D.P.
- Dogaru, M. (2011). *Calitate în educație*. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- Iosifescu, Ș. (2008). *Calitatea educației - concept, principii, metodologii*. București: Editura Educația 2000+.
- Jinga, I. (1983). *Inspecția școlară*. București: E.D.P.
- Molan, V. (2007). *Inspecția școlară, componentă a managementului educațional*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Radu, I. (1991). *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: E.D.P.

INTERDISCIPLINARY CORRELATIONS AT THE LEVEL OF MATHEMATICAL CONTENT ACTIVITIES

Corelații interdisciplinare la nivelul activităților cu conținut matematic

Mihaela-Gabriela OSTACHE ^{a*}

^a Secondary School Cleja, Bacău, Romania

Abstract

Mathematics is considered an exact science and as all exact sciences, it is bound to express accuracy. Although mathematical activities occupy an important place in the formation of number and computing representations by being the central means of systematically adopting them, we cannot neglect the contribution and importance of other events in children's lives, in which they directly perceive continuity and are brought in the situation of taking it into account, in order to satisfy certain desires. In conclusion, we can put forth that it is mandatory for the educator to rationally use the time to achieve the conscious awareness of counting to preschoolers in the best conditions. The future of mankind depends on how the child is prepared nowadays to have both an individual and collective life according to one's ideals.

Key words: Mathematics, concepts, interdisciplinarity

1. Introducere

Societatea contemporană, determinată de dezvoltarea continuă și impetuoasă a științei, impune învățământului actual de toate gradele sarcina importantă de a pregăti tânăra generație. Pentru utilizarea acestui țel, școala ca factor activ al progresului, trebuie să utilizeze în desfășurarea procesului de învățământ cele mai eficiente căi, cele mai variate metode și mijloace care să asigure și să stimuleze, în același timp, creșterea ritmului de înnoire a cunoștințelor în raport cu noile cuceriri științifice și cu cerințele societății (Nicola, 1996). În viziunea unitară a învățământului, perioada preșcolară are un loc bine conturat cu funcții și sarcini precise având ca

* Corresponding author.
E-mail: ostachemihaela29@gmail.com

scop principal pregătirea copilului pentru activitatea de învățare. Momentul intrării în școală marchează necesitatea existenței unui anumit nivel de dezvoltare fizică, intelectuală, morală a copilului, iar școlaritatea presupune dobândirea unor capacități, abilități, priceperi, deprinderi.

Vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani marchează momentul formării conceptelor. Sunt prezente operațiile, însă numai în măsura în care sunt susținute de percepții. Analiza și sinteza sunt realizate de către preșcolar prin percepție vizuală și tactilă (*Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, 2005). Vârsta de 6 ani se află la granița dintre gândirea intuitivă, preoperatorie a preșcolarului și gândirea operatorie. Intervenția didactică dirijată grăbește trecerea acestei granițe de către copil, așadar acțiunea didactică trebuie orientată, prin folosirea unor metode potrivite, spre educarea unor atribute ce influențează procedeul de constituire a gândirii operatorii (Cojocariu, 2004). Activitățile matematice desfășurate în grădiniță urmăresc formarea prin acțiune a unor reprezentări, noțiuni și concepte puse în evidență prin căpătarea unor seturi de deprinderi, abilități și priceperi.

2. Rolul activităților matematice în grădiniță

Activitatea matematică din grădiniță vizează mobilizarea dezvoltării intelectuale a copiilor, contribuie la trecerea treptată de la gândirea concret-intuitivă la gândirea simbolică, abstractă, pregătind copiii pentru înțelegerea și însușirea matematicii în clasa pregătitoare. Prin activitățile matematice copilul este pus în situația de a deveni conștient de propria gândire, de a se exprima într-un limbaj corect și concis (Lupu, 2006). Înainte de a cunoaște numerele naturale, copilul trebuie să stabilească contacte cu mulțimile de obiecte, să le descopere caracteristice, să stabilească legături între ele și să efectueze diferite operații din care să reieșe noi mulțimi cu noi proprietăți. De exemplu, se pot realiza mai multe grupe pe baza unei mulțimi de jucării, clasificându-le după diferite criterii (Mătășaru, 2007): formă (grupe de fete, grupe de pisici, grupe de cărucioare); culoare (grupă de jucării galbene, roșii, etc.); mărime (mari, mici, mijlocii). Aceste lucruri trebuie făcute cu răbdare, treptat, folosind pas cu pas progrese în dezvoltarea judecării copiilor, precum și în îmbogățirea vocabularului cu expresii care să redea cât mai bine relațiile dintre mulțimile de obiecte. Pe baza acestora, mai precis a proceselor de analiză, comparație și generalizare, preșcolarii pot să intuiască numărul, care este un concept abstract. După ce au finalizat de numărat, preșcolarii nu pot răspunde, ci reiau numărul de la capăt, din cauză că ei nu înțeleg noțiunea de număr și nu pot efectua încă generalizarea. De aceea, respectând etapele de dezvoltare psihică a preșcolarilor, trebuie să-i solicităm mereu să realizeze o activitate conștientă, care să conducă la maturizarea proceselor de cunoaștere, la formarea reprezentărilor despre mulțimi și despre modalitățile în care se poate lucra cu ele. În formarea reprezentărilor

matematice, preșcolarii răspund rapid mai întâi, prin acțiune, reușind mai greu să explice operațiile pe care le-au făcut sau rezultatele pe care le-au obținut, din cauza rămânerii în urmă a planului verbal. De aceea, educatoarele trebuie să insiste pentru însușirea și utilizarea de către fiecare preșcolar a limbajului matematic și a exprimării logice și corecte (Neagu și Neagu, 2003). Pornind de la observarea foarte atentă a copiilor sub aspectul exprimării cunoștințelor matematice în timpul problemelor în joc, ne putem da seama unde aceștia întâmpină greutăți, care sunt expresiile pe care nu și le-au însușit corect, cele pe care trebuie să le fixăm, ce confuzii fac și ce trebuie să înlăturăm din gândirea și vorbirea copiilor.

3. Corelații interdisciplinare ale activităților cu conținut matematic

Timpul petrecut de preșcolar în grădiniță constituie adevărata sursă de impresii cu privire la însușirile cantitative ale lumii reale pe care educatoarea trebuie să o valorifice. Exercițiile și jocurile organizate prezintă avantajul că pun la dispoziția copiilor un material bogat și oferă acestora posibilitatea să-și fixeze exercițiile dobândite în activitățile pe domeniile experiențiale.

Pentru a pune preșcolarii în situația de a exersa cunoștințele lor privind numărul, educatoarea poate organiza jocuri de construcții, discută despre alegerea materialului, cantitatea de material necesar construcției. Poate interveni în timpul construcției atunci când copiii se încurcă sau nu aținut seama de cantitatea necesară. La analiza făcută asupra construcției realizate, educatoarea stabilește cu ajutorul copiilor din câte piese s-a realizat, forma, culoarea pieselor, poziția spațială, etc. Folosirea jucăriilor demontabile pune pe copil în situația de a memora că jucăria este făcută dintr-un anumit număr de bucăți și, pentru a obține întregul, analizează și sintetizează în același timp. Jocurile de masă în care copiii folosesc zarul sunt foarte utile deoarece ei sunt obligați permanent să afle cantitatea de pe zar. Jocurile din figuri geometrice creează condiții corespunzătoare pentru perfecționarea cunoștințelor și deprinderilor aritmetice. Tot în prima parte se pot desfășura, cu grupuri mici de preșcolari, activități care constau în repetarea unui joc didactic învățat înainte sau se poate organiza un joc didactic nou și simplu. Procesul de numărare are un caracter involuntar și spontan de cele mai multe ori, totuși operativitatea acestor exerciții este prolifică pentru că timpul destinat jocului este mai mare decât timpul destinat activităților pe domenii experiențiale. Situațiile care apar în timpul jocurilor sunt mult mai strâns legate de necesitățile preșcolarilor și îl solicită direct și mai intens; preșcolarul rezolvă sarcina didactică într-un mod mai adecvat particularităților lui de vârstă și poate fi îndrumat în raport cu nivelul, și, eventual cu unele lipsuri în cunoștințe. Exercițiile de numărare și socotit încadrate în alte domenii

experiențiale de activitate, se face în funcție de conținutul activității obligatorii, având mereu caracter de repetare sau verificare.

În cadrul *domeniului experiențial Știință*, activitatea de observare poate fi un prilej de consolidare, de verificare a cunoștințelor matematice. Preșcolarii sunt puși în situația să stabilească forma părților componente, să compare, să numere ochii, urechile, picioarele animalelor sau să stabilească global numărul frunzelor sau petelelor unei plante. Multe dintre jocurile didactice folosite implică formarea de mulțimi având o proprietate caracteristică, apartenența sau neapartenența unui element la o mulțime, realizarea de corespondențe între elementele a două, trei mulțimi.

Domeniul experiențial Limbă și comunicare are la bază îmbogățirea vocabularului preșcolarilor cu adjective care exprimă însușiri referitoare la: formă, mărime, culoare, etc., precum și cu numere cardinale și ordinale. De exemplu capra din povestea „Capra cu trei iezi” de Ion Creangă are trei iezi, copiii din povestea „Frățior și surioară” de Frații Grimm întâlnesc în pădure trei izvoare, asistă la vânătoare 3 zile, iepurele din povestea „Ciuboșelele ogarului” de Călin Gruia are doi galbeni. Numerele ordinale le folosesc copiii în redarea conținutului unor povești cum ar fi : „Capra cu trei iezi”, de Ion Creangă, unde ei povestesc acțiunile primului, celui de-al doilea și al treilea ied. Multe dintre activitățile de educare a limbajului conțin elemente de corelare cu matematica. În cadrul activităților de memorizare preșcolarii învață poezii ce pot fi utilizate apoi în cadrul activităților matematice, la familiarizarea cu numerele, sau ca procedeu de găsim a cifrelor după descriere. Deosebit de eficiente sunt problemele de adunare și scădere în versuri. După desfășurarea unor jocuri didactice, educatoarea se pot folosi fișe, în care este formulată sarcina de a desena tot atâtea cerculețe câte obiecte sunt pe imagine sau să traseze tot atâtea liniuțe câte silabe are cuvântul care denumește imaginea din desen. Copiii pot da exemple de cuvinte cu una, două, trei, silabe.

În cadrul activităților din *domeniul experiențial Estetic și creativ*, copiii sunt învățați să încadreze desenul în pagină, să păstreze proporțiile etc. În cadrul unor teme de desen decorativ, copiii trebuie să perceapă numărul liniilor din care este compus un desen decorativ și apoi să reproducă numărul de linii. În activitățile muzicale copiii pot învăța cântece pentru exersarea numărului, cântece cu care să încheie activitățile matematice, educarea limbajului, etc. Și antrenamentul grafic contribuie la dezvoltarea percepției de diferențiere a formei, mărimii și poziției spațiale. Copiii trasează grafice mari și mici, pe primul, al doilea, al treilea rând, raportează unele semne grafice la cifrele pe care le știu.

Domeniul psiho-motric permite fixarea numărului. Acesta este un procedeu folosit de educatoare pentru a imprima ritmul și cantitatea de mișcări impuse de un anumit exercițiu.

Asocierea permanentă a numărului cu o anumită mișcare, respectarea succesiunii mișcării în raport cu succesiunea numerelor au un rol important la perfecționarea numărului.

Și *domeniul Om și societate* face apel la cunoștințele matematice simple contribuind la aprofundarea și consolidarea lor. De exemplu în cadrul activității cu tema „Colierul păpușii”, copiii realizează șiragul alternând mărimile și culorile sau numărând câte mărgelile de un anumit fel sunt. În activitățile de îndoire se folosește hârtie de anumite forme: pătrată (batista, pahar, morișca, solnița); sub formă de dreptunghi (vapor, avion, barcă). Decupând după contur piesele geometrice învățate, copiii memorează mai bine forma.

În programul grădiniței se pot pune în valoare și alte momente pentru a introduce exercițiile și jocurile de numărare. În cadrul plimbărilor, se pot cere copiilor să strângă un anumit număr de flori, să facă buchețele de o anumită culoare sau din culori diferite. Se pot realiza jocuri de mișcare ce includ sarcini didactice cu conținut matematic. Conducătorii jocului pot alege cu poezii populare cu conținut matematic. În cadrul activităților liber-alese, se pot recita poezii și ghicitori cu numărători, se pot organiza întreceri în rezolvarea de probleme ușoare de adunare și scădere.

Există și un inconvenient în ceea ce privește număratul și socotitul, atunci când se folosesc în mod mecanic numerele și când numărarea excesivă poate avea un efect dăunător asupra calității însușirii conștiente a cunoștințelor. Unii preșcolari întâmpină greutăți în însușirea conștientă a numărului, nu răspund corect, sarcinile ce decurg din joc sau exercițiu le rezolvă mereu greșit, educatoarea este obligată atunci să execute exerciții individuale cu acei copii.

Concluzii

Este necesar ca educatoarea să folosească rațional timpul pentru a realiza în condiții cât mai bune însușirea conștientă a noțiunilor matematice la preșcolari putând alege metode de predare-învățare care duc la progres școlar. Se va acorda o atenție deosebită trebuie principiului valorificării maxime a jocului ca activitate specifică a copilului preșcolar și ca forma de desfășurare a unor demersuri instructiv-educative din grădiniță, ca mijloc și metodă specifică învățării în vederea pregătirii lor pentru școală.

Bibliografie

- Cojocariu, V. (2004). *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică Pedagogică R.A.
- Lupu, C. (2006). *Metodica predării matematicii*. București: Editura Cobra.

Mătășaru, M. (2007). *Secrete metodice în Didactica preșcolară*. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic.

Nicola, I. (1996). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Neagu, Gh, & Neagu, N. (2003). *Teme alese de metodica predării matematicii*. Bacău: Editura Plumb.

*** (2005). *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*. București: Editura V&I Integral.

PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS OF CHILD-CENTERED LEARNING

Principiile și caracteristicile învățării centrate pe copil

Maricica SPULBER ^{a*}

^a Secondary School Lespezi/ Homocea, Vrancea, Romania

Abstract

Focusing on the subject of learning becomes both a condition of quality and efficiency of the formative process, as well as one of the most suitable ways to solve the many difficulties that contemporary education experiences. The purpose of this paper is to highlight the principles and characteristics of child-centred learning. Child-centred learning enables the teacher to achieve his/her full potential.

Key words: Characteristics, child-centered learning, principles

1. Introducere

Centrarea pe subiectul învățării devine atât o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ, cât și una dintre cele mai adecvate căi de rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și amplifică învățământul contemporan: diminuarea motivației pentru învățatură, lipsa de atractivitate a programului școlar pentru elevi, scăderea gradului de implicare a acestora în activitatea de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și dezvoltării afectivității elevilor, favorizarea abordărilor mecanice și reproductivă în învățare în defavoarea celor euristice, accentuarea pronunțată a abordării pasive a activității didactice, tratarea frontală nediferențiată a întregii grupe de copii de către educator, scăderea performanțelor școlare (V. Cojocariu ș. a., 2006, p. 46). Valorificarea învățării centrate pe copil în învățământul preșcolar este benefică din mai multe considerente: oferă copiilor autonomie și control mai mare în alegerea subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu (Gibbs, 1992); formează

* Corresponding author.

E-mail: marysp_69@yahoo.com

capacitatea de a explora probleme și de a procesa activ cunoștințele; dezvoltă responsabilitatea copiilor; formează gândirea critică și luarea de decizii; stimulează copiii să formuleze întrebări; îmbunătățește reținerea cunoștințelor; determină creșterea motivației copiilor; facilitează interacțiunea dintre copii și educatoare.

2. Principii ale învățării centrate pe copil

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe copil sunt (*Curs de formare regională - Materiale didactice pentru învățarea centrată pe elev, 2001*):

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor.
- Recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe.
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă.
- Recunoașterea faptului că, în mare parte, procesul de învățare nu are loc în sala de clasă și nici când cadrul didactic este de față.
- Înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului – ea trebuie împărtășită și elevilor.
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

O activitate educațională este centrată pe copil dacă satisface cumulativ următoarele cerințe (V. Cojocariu ș. a., 2006, pp. 46-47):

- se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;
- are ca scop dezvoltarea de competențe și transmiterea de conținuturi specifice;
- implică efectiv elevul în planificarea, executarea și evaluarea ei;
- constituie o experiență de învățare pozitivă;
- permite transferul de experiență la altă situație educațională.

Există trei pași care ajută un profesor să utilizeze cu succes stilul de predare centrat pe copil: să înțeleagă natura centrării pe copil, să aplice principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe copil și să utilizeze strategii de predare centrate pe copil. Desigur, este de la sine înțeles că predarea centrată pe copil nu reprezintă un substitut al cunoașterii într-un domeniu. Fiind expert într-un anumit domeniu, aceasta nu îl face automat un profesor mai bun. Predarea

centrată pe copil permite cadrului didactic să-și realizeze întregul potențial ca profesor. Pentru ca aceste situații ale predării centrate pe copil să se poată desfășura în condiții optime trebuie să ținem cont de aspectele organizatorice, de construcția acestora, procesualitatea, dirijarea copilului și valoarea actului de predare - învățare - evaluare.

3. Caracteristicile învățării centrate pe copil

O abordare educațională „centrată pe copil” pune accentul pe eforturile elevului de a înțelege lucrurile în cadrul procesului de învățare. Astfel, accentul principal se pune pe copil, astfel încât punctul de reper al procesului de învățare este experiența proprie.

Programele și manualele școlare trebuie să fie astfel proiectate, încât să-i permită copilului să facă legături organice cu ceea ce el „a văzut, a simțit și a apreciat...”, sublinia J. Dewey (1977, p. 79). Procesul de învățământ trebuie să pună accent pe valorizarea mediului înconjurător al copilului, să urmărească centrarea efortului educativ pe copil, să plece de la experiența, de la interesele și nevoile acestuia. Educatorul trebuie să fie preocupat nu de materia în sine, ci de interacțiunea dintre ea și nevoile și capacitățile actuale ale copiilor. Gibbs (1992) afirmă că învățarea centrată pe copil „oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu”. Această perspectivă subliniază caracteristicile fundamentale ale învățării centrate pe copil, promovând ideea că elevilor trebuie să li se ofere un control sporit asupra învățării prin asumarea responsabilității cu privire la: ceea ce se învață, modul cum se învață și de ce, momentul când se învață. O consecință importantă a acestei definiții o reprezintă necesitatea ca preșcolarii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să își aleagă în mod activ scopurile, precum și să își administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească.

Învățarea centrată pe copil se referă la situația în care preșcolarii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora (Harmon și Hirumi, 1996). Acest tip de învățare implică parcurgerea conținuturilor educaționale în conformitate cu ritmurile individuale ale copiilor. Activitățile vor fi organizate ținând cont de ritmul propriu de dezvoltare a copilului, de nevoile și interesele sale, pentru a asigura libertatea copiilor de a alege activități și sarcini în funcție de interesele și nevoile lor. Cadrul didactic va îndeplini următoarele roluri: selectarea cunoștințelor din programa școlară în funcție de particularitățile de vârstă ale copiilor, precum și de nivelul pregătirii anterioare, potențialul fizic și intelectual al fiecărui copil; elaborarea unor fișe de lucru individualizate, cu

sarcini de învățare diferențiate, pe categorii de performanță școlară; distribuirea sarcinilor de lucru diferențiate după aptitudini, înclinații, opțiuni.

Concluzii

Utilizarea învățării centrate pe copil va oferi contexte și situații de învățare cât mai diverse în mediul educațional care să solicite implicarea copilului sub cât mai multe aspecte: cognitiv, emoțional, social, motric. Interacțiunea dintre educatoare și copii se bazează pe îndrumare din partea cadrului didactic și pe responsabilitatea preșcolarului.

Bibliografie

- Cojocariu, V., Seghedin, E., Predescu, M., Domunco, F. (2006). „Strategii educaționale centrate pe elev/subiectul învățării. Delimitări conceptuale”, În Șoitu, L., Cherciu, R. D. (coord.), *Strategii educaționale centrate pe elev* (pp. 38-97). Buzău: Alpha MDN.
- Dewey, J. (1977). *Copilul și curriculumul*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Gibbs, G. (1992). *Discussions with more students. The teaching students more project*. PCFC. Oxford. Oxonian Rewley Press.
- Harmon, S. W., & Hirumi, A. (1996). A systemic approach to the integration of interactive distances learning into education and training. *Journal of Education for Business*, 71(5).
- *** (2001). *Curs de formare regională - Materiale didactice pentru învățarea centrată pe elev*, Program PHARE RO 0108 – 01.

CREATIVE CONDUCT OF THE TEACHER FOR PRE-SCHOOL EDUCATION

Conduita creativă a profesorului pentru învățământul preșcolar

Elena DIACONU ^{a*}, Daniela Melania PATRICHI ^a

^a National Art College „George Apostu” Bacău, Romania

Abstract

Working with pre-schoolers, the teacher is always in a position to improvise, to get out of the patterns, to be in a constant search for a new method. He/she has to do unusual things, to answer unexpected questions, have a rich imagination and creativity, so he/she has to be a stimulating teacher. The creative skill of the teacher is one of the factors that ensures the development of pre-schoolers' creative potential.

Key words: Creativity, pre-school education, teacher

1. Introducere

Vârsta preșcolară este vârsta cu cea mai intensă dezvoltare psihică. Acum se dezvoltă imaginația și dorința de a crea a individului uman. Acest proces psihic trebuie cultivat explicit prin actul educațional, întrucât ocupă un loc central în contextul factorilor creativității. Dezvoltarea creativității copilului este una dintre principalele sarcini ale profesorului pentru învățământul preșcolar. Copilul dispune de capacitatea de a crea, pe lângă aceea de a se juca și a învăța. Calitatea procesului educativ, precum și caracterul stimulativ al profesorului, au o importanță deosebită în dezvoltarea potențialului creator al copilului. Educatoarea are o influență majoră asupra copilului. Ea reprezintă un model de înțelegere, grijă, respect, calități pe care dorim să le manifeste și copiii. Comportamentul pe care copiii îl văd în sala de clasă constituie un factor cheie în conturarea propriului lor comportament și poate reprezenta o bază solidă pentru dezvoltarea personalității lor.

* Corresponding author.
E-mail: lenu_diaconu@yahoo.com

O educatoare pricepută pune în practică un program eficient, într-un cadru adecvat și bine organizat. Crearea unei ambianțe calme, relaxate în care copiii să aibă suficient timp să discute, să-și formeze și să-și exprime propriile idei, duce la stimularea potențialului creativ al copiilor. Clasele care funcționează ca niște comunități dinamice, dau copiilor un sentiment de încântare și energie. Ei se simt competenți, responsabili. Atitudinea pozitivă a profesorului față de creativitate este unul dintre cei mai importanți factori care facilitează creativitatea. În primul rând, el trebuie să fie creativ, să aibă cunoștințe de bază despre creativitate și despre posibilitățile de dezvoltare ale acesteia. Pentru că învățarea timpurie favorizează oportunitățile de învățare de mai târziu, educatorul trebuie să aibă în vedere dezvoltarea capacității de a crea, de a educa potențialul creativ al copiilor. Copiii de azi se dezvoltă într-un mediu tehnicizat, în care canalele de informație se multiplică și le sunt ușor accesibile, de aceea trebuie să li se ofere un mediu educațional sigur, pozitiv, unde să poată învăța cum să facă alegeri și cum să își folosească timpul în mod eficient.

2. Delimitări conceptuale

De-a lungul timpului, creativitatea a constituit o controversă în psihologie și pedagogie întrucât a fost asociată mult timp cu supradotarea intelectuală. Termenul de creativitate a fost introdus în lucrările de specialitate în a doua jumătate a secolului XX, atunci când au început să se aprofundeze studiile referitoare la această dimensiune a personalității umane. Mai mulți autori au încercat o definiție a creativității, definiții relativ complementare. Astfel, „creativitatea este „un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate” (Al. Roșca, 1981). Analizând aceste viziuni și postulate teoretice, Ioan Sima (1997, p. 9) definește creativitatea drept „un complex proces, o complexă activitate psihică ce se finalizează într-un anumit produs, este acea capacitate psihică a individului uman de a realiza noul, sub diferite forme: teoretică, științifică, tehnică, socială etc., de a releva aspecte deosebite, necunoscute ale realității, de a elabora căi și soluții originale de rezolvare a problemelor și a le exprima în forme personale inedite.”. La nivelul practicii educaționale, se regăsesc două tipuri de profesori: profesori stimulativi și profesori inhibitori. Cei stimulativi încurajează libera exprimare a opiniilor, stimulează munca independentă și conduc procesul instructiv-educativ într-o manieră informală. Profesorii inhibitori conduc procesul instructiv-educativ într-o manieră formală, sunt hipercritici, rigizi și descurajează autoexprimarea.

3. Conduita creativă a profesorului-o necesitate în învățământul preșcolar

Prin conduita sa profesională și prin caracteristicile personalității sale, profesorul îndeplinește un rol esențial în stimularea creativității copiilor. În învățământul preșcolar, cadrul didactic este pus în permanență în postura de a improviza, de a ieși din tipare, de a fi într-o continuă căutare a noului. Trăsături de personalitate precum încrederea în forțele proprii, calmul, simțul umorului, răbdarea, perseverența, voința, imaginația, dragostea pentru copii ajută la transpunerea în lumea fantastică a celor mici, la adaptarea la situații noi, neprevăzute, la evitarea rutinei în activități.

Pentru a stimula independența și spontaneitatea creatoare a preșcolarilor, un profesor creativ asigură un climat liber de manifestare, îi încurajează și îi îndeamnă să pună întrebări, să fie curioși și deschiși, le insuflă încrederea și curajul necesare depășirii obstacolelor și afirmării calităților proprii. Copiii se obișnuiesc astfel să abordeze fără teamă problemele și își vor îndeplini cu plăcere sarcinile. Având o atitudine deschisă, receptivă față de nevoile și trebuințele copiilor, el va influența favorabil climatul de învățare dar și dezvoltarea socio-afectivă a acestora.

Ținând cont de faptul că un copil mic învață activ, prin joc, profesorul creativ asigură un mediu dinamic, în permanentă schimbare. Printr-o ambianță bine organizată, cu materiale și experiențe gândite pentru a răspunde intereselor copiilor și stadiilor de dezvoltare, copiii vor fi stimulați să exploreze, să aibă inițiative și să creeze, să-și folosească toate simțurile în timpul jocului. Educatorul creativ respectă personalitatea fiecărui copil și stimulează învățarea cooperantă, pune accent pe lucrul în echipă. El are capacitatea de a alege cele mai potrivite metode și procedee, de a doza conținutul și sarcinile în raport cu posibilitățile de înțelegere și asimilare ale copilului.

Un educator creativ oferă copiilor posibilitatea de a opta, de a rezolva probleme, de a comunica. Îi laudă și încurajează permanent, evidențiază aspectele pozitive și progresele înregistrate de fiecare în parte. Astfel dispare teama de a fi sancționat, este înlăturată timiditatea, crește încrederea în forțele proprii.

Concluzii

Fiecare dintre profesori dispune de un potențial creator susceptibil de a fi dezvoltat, de aceea educația timpurie trebuie să prețuiască și să încurajeze capacitatea copiilor de a gândi critic, de a fi creativi, imaginativi și inventivi, de a rezolva probleme. Grădinița trebuie să fie un loc în care copiii să se poată exprima fără teama de a fi intimidati sau pedepsiți, un loc în care sunt încurajați să pună întrebări fără a fi criticați. În sala de clasă copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a găsi soluții la diverse probleme și de a genera ipoteze. Într-un mediu în care educatorul

încurajează copiii să-și urmeze interesele, aceștia își dezvoltă un sentiment de importanță și inițiativă, învață din propriile experiențe, învață să diferențieze, învață să ia decizii și să devină independenți.

Bibliografie

- Roșca , A. (1981). *Creativitatea generală și specifică*. București: Editura Academiei R.S.R.
- Sima, I. (1997). *Creativitatea la vârsta preșcolară și școlară mică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Usaci, D. (2008). *Psihopedagogia creativității. Curs pentru învățământ la distanță*. Brașov: Reprografia Universității „Transilvania”.

THE FACTORS OF SCHOOL MATURITY

Factorii maturității școlare

Mihaela BOȘCOR ^{a*}, Ștefan VITALYOS ^a

^a Secondary School Negoiești, Bacău, Romania

Abstract

Preparing children for school involves training, engaging and cultivating skills, attitudes and modalities, as well as skills to make the student able to meet the specific needs of educational situations. Student maturity has two main dimensions, namely: intellectual maturity and social maturity. School success and failure are conditioned by a number of psycho-socio-cultural factors.

Key words: Components, factors, maturity

1. Introducere

Formarea de deprinderi morale, comportare civilizată și adaptare social, rezolvarea sarcinilor ce necesită mai multă perseverență, cooperare, dezvoltarea motivației pozitive față de școală și față de munca pe care o depune, educarea sentimentelor estetice și morale sunt aspecte importante ale maturității școlare. În clasa pregătitoare, elevii sunt pregătiți să treacă dintr-un mediu puternic asemănător cu cel familial, într-un mediu riguros și mai puțin personalizat, cum este cel școlar.

Maturitatea școlară este expresia unei forme de dezvoltare a copilului mic, ce marchează acel nivel al dezvoltării unde activitatea de tip școlar contribuie din plin la dezvoltarea personalității sale, plasându-se între vârsta de 5-7 ani. Aceasta reprezintă trecerea de la copilăria mică unde domină activitățile cu caracter distractiv, la copilăria școlară unde este dominată de activitățile de învățare făcute sub impactul maturizării premiselor psihice interne ca: dezvoltarea motivelor și a intereselor de cunoaștere, capacitatea copilului de a desfășura acțiuni variate atât în plan obiectual dar și pe plan mintal, creșterea nivelului momentelor verbale sub aspectul descrierii celor din jurul său.

* Corresponding author. Teacher Mihaela Boșcor
E-mail: mihaboscor@yahoo.com

Din punct de vedere psihologic, adaptarea şcolară marchează un echilibrul benefic între procesul de acomodare şi cel de asimilare, în mod obiectiv, este o tendinţă realizată, la nivelul interacţiunii permanente între om şi realitate. La intrarea în şcoală copilului trebuie să se încadreze în activităţile comune ce solicită autocontrolul şi maturizarea psiho-socială. La intrarea în şcoală elevul este nevoit să îşi interiorizeze toate comenzile verbale, autoreglare şi autocontrol. Kulcsar (1978, p. 88) menţionează că 8-10% dintre şcolarii mici sunt imaturi pentru a face faţă cerinţelor şcolii. Singurul mod de a concepe corect „maturitatea şcolară” este modelul pluridimensional, care vizează starea cea mai actuală a întregii personalităţi a elevului în prag de şcolarizare. Din acest punct de vedere, reiese că maturitatea şcolară manifestă un grad de concordanţă între cerinţele şcolare şi nivelul de dezvoltare a copilului.

2. Componentele maturităţii şcolare

Pregătirea copiilor pentru şcoală implică formarea, antrenarea şi cultivarea de abilităţi, atitudini şi modalităţi acţionale şi deprinderi care să îl facă pe elev apt de a face faţă solicitărilor specifice situaţiilor educaţionale. Şcoala ca principal factor în formarea dar şi educare a personalităţii elevului şi a viitorului adult este răspunzătoare pentru pregătirea acestuia ca în orice situaţie să se poată adapta şi să poată răspunde în mod adecvat conform cerinţelor socio-economice (Coaşan, 1988, pp. 9-13). Pentru a fi posibilă, maturitatea şcolară vizează pregătirea elevului în plan cognitiv, afectiv, volitiv. Maturitatea şcolară a unui elev are două laturi, cele mai importante fiind maturitatea intelectuală şi maturitatea socială.

Maturitatea intelectuală poate fi identificată pe baza unor probe de inteligenţă verbală sau nonverbală pe care elevul trebuie să le treacă cu uşurinţă, dar şi pe baza unor reuşitelor sau eşecurilor ce sunt observate în timpul activităţilor de joc şi activităţile grafo-motorii. Evaluarea acestei maturităţi cere o importanţa mult mai mare atunci când se urmăreşte departajarea normalilor de anormali. Datele ce se referă la inteligenţa copiilor obţinute cu ajutorul acestor probe psihologice, au o valoare predictivă în sensul că permite anticiparea gradului de maturitate a copilului pentru formarea deprinderilor de citire şi scriere, dar fiind că aceşti indicatori obţinuţi cu ajutorul probe de inteligenţă nu se referă la factorii non-intelectuali au o valoare mare în adaptarea şcolară, formularea prognozei şcolare generale şi presupune cunoaşterea trăsăturilor non-intelectuale ale copilului.

A doua latură a maturităţii elevului este maturitatea socială. Această maturitate prezintă o sferă mult mai largă decât cea intelectuală, iar evaluarea ei se face prin observarea comportamentului copilului în cadrul colectivului. Un element foarte important la maturitatea şcolară îl reprezintă adaptarea şcolară, fiind un proces între asimilarea cerinţelor şcolare şi acomodarea elevului la

acestea, proces ce îl solicită în toate direcțiile sale de dezvoltare vizând gradul de coincidență între nivelul de dezvoltare a copilului și viitoarele cerințe școlare: intelectual, moral, comportamental. Fracturarea acestui echilibru poate duce la un eșec școlar pentru elev, de aceea, stadiul acestui nivel de dezvoltare al elevului ne poate dezvălui evoluția pe care o va avea: succes sau insucces școlar.

Atunci când elevul intră pentru prima dată în școală, este important ca acesta să dispună de un anumit nivel de dezvoltare psiho-fizică. Aptitudinea de școlaritate presupune dobândirea de capacități, deprinderi dar și abilități. Copilul are această aptitudine de școlaritate atunci când dovedește ca este pregătit pentru cerințele școlare, fără să se ajungă la un eșec școlar. O adaptare școlară optimă depinde de dezvoltarea copilului pe toate laturile personalității sale. Maturitatea școlară formează expresia unei etape a dezvoltării școlarului ce marchează nivelul dezvoltării fizice, psihice și al conduitei morale.

3. Factorii maturității școlare

Există anumite contexte psiho-socio- culturale ce determină succesul și insuccesul școlar. Se poate spune că fiecare succes, dar și insucces, are istoria proprie ce ține de potențialul psihic al fiecărei persoane în parte și în egală măsură cu istoria sa socială, iar factorii indicatori ale celor două stări sunt factorii psihologici și factorii sociali/ socio-familiali.

Factorii psihologici au o pondere destul de mare în reușita școlară, grupându-se în două categorii: factori dependenți de procesele cognitive și factori independenți de aceștia. În factorii dependenți sunt integrate toate procesele psihice ce ajută la realizarea sarcinilor primite în legătură cu învățarea (gândirea, inteligența școlară, memoria, imaginația, limbajul). Acești factori cognitivi mai sunt denumiți de către specialiști și factori intelectuali, o formulă mult mai bună în a acoperii realitatea atunci când ne raportăm la specificul cunoașterii copiilor de vârste mici. La școlarul mic și preșcolarul cel mai specific rol de învățare îl dețin procesele psihice empirice (senzația, percepția, reprezentarea). În categoria factorilor independenți ai succesului și insuccesului școlar se încadrează acei factori ce au legătură cu partea afectivă, partea personalității școlarului, de atitudine și caracteristicile voinței acestuia, de motivația manifestată în cadrul de învățare, și nu în cadrul altor acțiuni. Kulcsar (1978, pp. 86-128) integrează într-o imagine atât factorii intelectuali cât și factorii non-intelectuali. Eșecul școlar apare atunci când o copil este identificat cu imaturitate școlară sau cu o inteligență școlară limitată, de instabilitate psiho-afectivă sau tulburări de comportament. Orice situație de eșec școlar poate fi provocat de unul dintre aspectele arătate sau comune cu acestea.

Factorii pedagogici împreună cu factorii sociali și factorii stresanți, reprezintă condițiile extreme ce acționează prin intermediul factorilor interni determinând o dezvoltare psihică cât mai armonioasă și comportamentală a elevilor. Dintre factorii pedagogici, o influență mai vizibilă sunt cerințele educaționale, pregătirea învățătorului și modul în care acesta stabilește realizarea fiecărei ore și obiectivele formativ- educative pe care le propune, dar și modul în care elevii reușesc să rezolve operațiile mintale implicate în asimilarea noilor cunoștințe. Aceeași importanță o au și metodele și mijloacele de învățământ, modul de organizare a activităților de predare-învățare și de evaluare permanentă, tehnicile de muncă intelectuală individual folosite de elevi, orarul zilnic, supravegherea și susținerea școlii pentru pregătirea zilnică a elevilor.

Factorii socio- culturali și randamentul școlar este determinat de relația profesor- elev dar și de relația dintre elevii clasei sau dintr-un grup de prieteni. De asemenea, climatul cultural- educativ din familie, nivelul de aspirație al părinților, relațiile atât dintre părinți cât și cele dintre părinți și copii, atitudinea părinților față de rezultatele obținute la învățătură își pun amprenta asupra reușitei școlare, de aceea organizațiile de copii și tineret, mass-media, instituțiile de cultură capătă o importanță majoră asupra randamentului școlar.

Concluzii

Succesul sau insuccesul școlar al unui copil poate fi prevăzut prin studierea „maturizării” bio-psiho-sociale ale acestuia. Maturitatea școlară are caracter complex și presupune o examinare la fel de complexă ce se realizează într-o muncă de echipă. Există o interacțiune permanentă între factorii interni și factorii externi ai maturității școlare. Factorii interni ai unei adaptării școlare optime depind de personalitatea fiecărui elev, totul fiind subiectiv, pe când factorii externi sunt văzuți ca fiind condițiile obiective și independente față de copil. În expresia înțelegerii subiective, factorilor determinanți ai adaptării școlare sunt considerați a fi factorii biologici și factorii psihologici.

Bibliografie

- Coșan, A. (1988). *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

CURRENT MODELS OF APPROACHING PERSONALITY

Modele actuale de abordare a personalității

Lidia CADAR ^{a*}

^a Secondary School „Alec Russo”, Bacău, Romania

Abstract

Knowing the individual particularities of the child is necessary for the educator in his approach to demonstrate the leading role of education in the formation, affirmation and development of the pupils' personality. The latest personality approaches are the model of the five major personality factors, called the "Big Five", and the humanist model of personality.

Key words: Models, personality

1. Introducere

Personalitatea nu este doar un ansamblu de relații sociale, deși aceasta este esențial pentru om, ci și un subiect activ care transformă relațiile și împrejurările sociale. Personalitatea umană poate fi definită ca produsul achizițiilor social-istorice, al moștenirii socio-culturale și cerințelor vieții sociale. Personalitatea se formează și se dezvoltă prin socializare, enculturație, educație, activitate socială, muncă, învățare, creație etc. Aceasta reprezintă sistemul integrat de caracteristici psihologice valorizate în manieră unică (Crețu, 2012, pp. 11-12). Omul ca personalitate deține un profil axiologic distinct. Personalitatea este persoana plus valoarea.

Sub raport psihologic, personalitatea a fost abordată de către G. Allport (1981) ca o unitate a sistemelor dinamice prin care se efectuează o adaptare originală, iar de către R. Cattell (apud Dumitriu și Dumitriu, 2004) ca un sistem al deprinderilor proprii subiectului, care permit o previziune asupra comportamentelor acestuia. Cele mai recente abordări ale personalității sunt

* Corresponding author.

E-mail: lidiacadar78@gmail.com

modelul celor cinci mari factori de personalitate numit „Big Five” și modelul umanist al personalității.

2. Modelul celor cinci mari factori de personalitate numit „Big Five”

Acest model este rezultatul cercetărilor de dată recentă și întrunește acordul majorității specialiștilor domeniului. Acești factori bipolari ai personalității sunt următorii (apud Dumitriu și Dumitriu, 2004):

- extraversiunea (polul pozitiv - vorbăreț, sociabil, îndrăzneț și polul negativ – rezervat, tăcut, singuratic);
- agreabilitatea (polul pozitiv – cooperant, plăcut, politicos și polul negativ – suspicios, neprietenos, rece);
- conștiinciozitatea (pozitiv – organizat, sistematic, responsabil și negativ – dezordonat, iresponsabil, nepăsător);
- stabilitatea emoțională (pozitiv – stăpânit, calm, lipsit de invidie și negativ – anxios, nervos, tensionat);
- intelectul (polul pozitiv – creativ, inteligent, imaginativ și polul negativ – conformist, critic, banal).

Modelul Big Five derivă din cercetările de psiho-lingvistică de tip lexical având la bază ipoteza că cele mai importante diferențe individuale, dar și relevante sub aspect social, vor fi cu predilecție în limbajul oamenilor. În același timp, cu cât sunt mai proeminente aceste diferențe individuale cu atât este mai probabil ca ele să fie exprimate prin sensul sau înțelesul unui singur cuvânt. De asemenea, cei cinci factori au fost identificați prin procedura analizei factoriale aplicată asupra datelor obținute din autoevaluare și evaluare a unor eșantioane reprezentative de subiecți de naționalități, limbi, sexe și vârste diferite. Actual, modelul Big Five are un număr impresionant de aderenți în rândul cercetătorilor, fiind utilizat pe scară largă în cunoașterea, descrierea, caracterizarea, explicarea și înțelegerea personalității ființelor umane (copii, elevi, adolescenți, studenți, adulți).

3. Modelul umanist al personalității

Prin intermediul acestui model, este studiat omul real, concret implicat cu întreaga sa ființă în viața socială și personală. Procesele, funcțiile și capacitățile psihice ale omului nu există în sine, separate, desprinse de om, de situațiile în care acționează. De asemenea, cel care inițiază,

proiectează, desfășoară activitatea este omul. Reorientarea către om, către uman capătă tot mai mult teren în psihologie; s-a constituit chiar o orientare psihologică nouă numită „psihologia umanistă” ca o reacție împotriva behaviorismului și psihanalizei, taxate ca incapabile să studieze și să soluționeze problematica reală, concretă a omului contemporan. Contribuții deosebite în dezvoltarea psihologiei umaniste au avut A. Maslow, C. Rogers, A. Combs, Max Pages, A. de Peretti. În centul psihologiei umaniste este situat omul și problematica sa umană, viața sa personală și relațională, ipostazele devenirii și autoconstrucției omului și experienței sale, atitudinea activă a omului față de propria sa existență; aceasta pentru a cunoaște și înțelege mai bine omul, dar și pentru a-l instrumenta cu mijloace specifice de acțiune. Astfel, Maslow (apud Dumitriu și Dumitriu, 2004, pp. 42-44) își prezenta punctul său de vedere în 43 de afirmații, postulate din care sunt sintetizate câteva:

- fiecare individ se naște cu o anume natură interioară;
- aceasta este formată și influențată de experiențe, gânduri, trăiri inconștiente, dar nu este dominată de aceste forțe;
- indivizii își controlează cea mai mare parte a propriului comportament;
- copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a lua cât mai multe decizii privind propria lor dezvoltare;
- părinții și educatorii trebuie să-i ajute să facă alegeri înțelepte.

Se poate observa că organizarea influențelor educative, alegerea metodelor pedagogice adecvate implică o cunoaștere sistematică a particularităților individuale, a personalității copiilor. Așa cum afirmă și Dumitriu și Dumitriu (2004, p. 55), educatorul cunoaște copilul cel mai adecvat educându-l și cunoscându-l.

Concluzii

Cunoașterea particularităților individuale ale copilului este necesară pentru educator în demersul său de a demonstra rolul conducător al educației în formarea, afirmarea și dezvoltarea personalității elevilor, în justa orientare școlară și profesională, în creșterea eficienței și calității activității instructiv-educative. Antrenarea elevilor în conceperea, organizarea și desfășurarea unor acțiuni colective, oferirea cât mai multor prilejuri de exteriorizare autentică a trăsăturilor de personalitate, a concepțiilor și atitudinilor, lărgirea cadrului de manifestare a comportamentelor interpersonale și de grup (nu numai la școală, în clasă, ci și în alte contexte sau împrejurări sociale), atribuirea de responsabilități sociale ce implică realizarea cât mai multor contacte interpersonale, armonizarea și acomodare interpersonală, formarea și practicarea unor comportamente activ-participative, sensibilizarea elevilor față de problematica umană,

învățătoarea lor etc. sunt tot atâtea căi și mijloace de constituire a unor imagini (de sine, interpersonale și de grup) adecvate sau menite în realizarea condițiilor optime pentru integrarea socială a elevilor.

Bibliografie

Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Crețu, R. Z. (2012). *Perspective clasice în psihologia personalității*. București: Editura Universitară.

Dumitriu, Gh., & Dumitriu, C. (2004). *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

COMPUTER AND INTERNET - INTERACTIVE LEARNING TOOLS

Calculatorul și internetul- instrumente de învățare interactivă

Nicușor BONDAR ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The computer and the Internet are considered to be the most representative tools of modern school, the greatest hopes for the near future being linked to their use in various fields of humans' activities. The process of education must be reconsidered so that it might stimulate creativity and interactivity. This study describes the programmes/ educational software used in Romania. The computer and the Internet serve different functions in teaching all school subjects and they create multiple and endless chances and possibilities of getting informed, of playing and communicating, all in an attractive manner. These tools help the teacher in accomplishing his fundamental didactic functions in better conditions.

Key words: E-learning, Information and Communication Technology, software educational

1. Introducere

Trăim într-o societate aflată într-o continuă schimbare, în care tehnologia digitală transformă fiecare aspect al vieții umane. Viața modernă oferă șanse și opțiuni mai mari, dar și riscuri și incertitudini sporite. Informatizarea învățământului este benefică datorită faptului că, profesorii îi pot pregăti pe elevi pentru a se putea integra în această societate informațională. Calculatorul și internetul nu pot înlocui profesorul, dar pot constitui un instrument la îndemâna acestuia precum creta, markerul, coala de scris, un instrument însă mult mai performant decât acestea. Printre noile tendințe ale învățământului modern se regăsește flexibilitatea procesului de instruire pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități și interese. Procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să-l pună pe elev în posesia unor mijloace

* Corresponding author.

E-mail: nicusor_bondar@yahoo.com

proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator a acestora. Cadrul didactic trebuie să adapteze întregul demers educațional la diversitatea indivizilor și grupurilor, talentelor individuale. Majoritatea specialiștilor consideră că nu trebuie să ne întrebăm dacă instruirea se îmbunătățește prin utilizarea calculatoarelor, ci cum pot fi utilizate mai bine calitățile unice ale acestora, care le deosebesc de alte medii: interactivitatea, precizia operațiilor efectuate, capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales faptul că pot interacționa consistent și diferențiat cu fiecare elev în parte.

După 1989, procesul de instruire a fost regândit. Au fost intensificate cercetările privind psihologia cognitivă și modul în care se poate stimula creativitatea și interactivitatea procesului educativ. Cadrele didactice au învățat să gândească altfel, să formuleze altfel problemele, nemaipunându-se accent pe activitățile intelectuale de rutină, ci pe modul în care elevii vor face față schimbărilor petrecute în societate și se vor adapta la cerințele acesteia. Educația trebuie concepută în funcție de cerințele actualei societăți, pe de o parte, iar pe de alta în raport cu noile posibilități tehnice pe care elevii le au la îndemână și pe care se pune accent pe piața muncii.

2. Informatizarea învățământului

Prin intermediul calculatorului, pot fi utilizate softuri educaționale cu conținuturi diferite, care pot îndeplini sarcini didactice variate și, astfel, pot să deservească funcții dintre cele mai diferite în cadrul predării tuturor disciplinelor. Șuşnea (2013) definește softul educațional ca fiind „orice produs software, în orice format ce poate fi utilizat pe orice calculator și care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs, o unitate de învățare, fiind o alternativă a metodelor educaționale tradiționale”.

Softurile pot fi clasificate după funcția pedagogică specifică pe care o pot îndeplini în cadrul unui proces de instruire, astfel: exersare; prezentare interactivă de noi cunoștințe; prezentarea unor modele ale unor fenomene; testarea cunoștințelor; dezvoltarea unor capacități sau aptitudini printr-o activitate de joc.

Din studiile întreprinse pe plan internațional s-au desprins o serie de concluzii cu privire la eficiența utilizării software-ului educațional dintre care amintim:

- toate cercetările relevă avantajele utilizării calculatoarelor în comparație cu alte metode tradiționale;
- reducerea timpului de studiu;
- elevii cu un ritm lent de învățare și cei care prezintă dificultăți în învățare asimilează mai ușor cunoștințele;

- utilizarea calculatoarelor este mai eficientă în științe decât în domeniul limbilor;
- instruirea asistată de calculator este mai eficientă ca instruire complementară, decât ca formă alternativă.

Calculatorul poate fi considerat ca un al treilea „actor” în clasă care, împreună cu profesorul pentru învățământul primar și elevii, contribuie la găsirea unor soluții eficiente la problemele specifice instruirii (Sparrow ș. a., 1994). Atât predarea, cât și evaluarea cu ajutorul softurilor educaționale este mai eficientă deoarece captează și menține mai mult interesul, atenția, cât și creativitatea și interactivitatea elevilor.

3. Avantajele e-learning-ului

E-learning-ul are la bază învățarea cu ajutorul calculatorului și se bazează pe distribuirea conținutului informației pe cale electronică. Avantajele e-learning-ului constau în posibilitatea utilizatorului de a-și gestiona timpul conform propriului ritm și în flexibilitatea sistemului, menită să încurajeze crearea unui stil propriu de învățare. În sistemul e-learning, elevul dispune de mai multă autonomie, alegându-și centrele de interes, dispunând de o motivație intrinsecă. Evaluarea în acest sistem este mai puțin stresantă, are valențe formative, iar momentul în care ea se realizează este decis de comun acord. Interactivitatea este dată de sarcini și de suporturile multimedia (text, imagini, sunet, voce animații, video).

Curriculumul digital și aplicațiile în rețea au transformat predarea-învățarea-evaluarea. Clasele virtuale pot reuni elevi de pe toate continentele, iar rolurile profesorului din învățământul primar se extind și se diversifică. El poate deveni un „moderator” în cadrul seminariilor virtuale, un specialist software, un proiectant de soft educațional. Noile tehnologii impun cerințe mari și numeroase pentru cadrele didactice. Seminariile virtuale presupun existența unui cadru didactic la un număr 15-20 de elevi. Modalitățile de evaluare care pot fi folosite într-un câmp virtual sunt: chestionarul, observarea activității în spațiul virtual, analiza interacțiunilor online, discuțiile online. Apariția e-learning-ului a implicat modificări organizaționale ale procesului de învățământ, precum și perfecționarea cadrelor didactice prin programe de formare continuă, de exemplu Integrarea Tehnologiei Informației și Comunicațiilor (TIC) în procesul educațional, furnizat de Casa Corpului Didactic Neamț.

Competențele generale dobândite de către cadrele didactice sunt:

- utilizarea creativă a tehnologiei în instruire, pentru a promova competențele necesare în secolul XXI;

- identificarea modalităților în care elevii și profesorii pot utiliza tehnologia, pentru a îmbunătăți procesul de învățare, prin documentare, comunicare, colaborare, prin strategii și instrumente specifice;

- facilitarea unor strategii de management al clasei, în care învățarea este centrată pe elev și care încurajează auto-controlul acestora;

- identificarea avantajelor dar și a dezavantajelor utilizării mijloacelor TIC în activitățile de predare-învățare-evaluare;

- integrarea mijloacelor de colaborare și comunicare online în procesul de predare-învățare-evaluare;

- proiectarea pedagogică a mediilor virtuale de instruire, a softului educațional și alegerea instrumentelor TIC adecvate, pentru realizarea, elaborarea și evaluarea acestuia;

- includerea mediilor virtuale în educație și formare;

- valorificarea internetului, ca instrument de documentare;

- planificarea, desfășurarea și rezolvarea unor sarcini aferente unei activități offline.

Învățarea cu ajutorul Internetului se constituie ca o alternativă educațională atractivă, care reduce restricțiile de ordin temporal, social, spațial sau de altă natură. Ambianța educațională specifică spațiilor de învățare față-în-față este înlocuită cu mediul virtual de învățare.

Avantajele acestui tip de învățare sunt următoarele:

- accesibilitate, flexibilitate, confortabilitate;

- dacă învățământul tradițional este organizat pe clase, cel online este organizat pe subiecte; într-o clasă virtuală pot fi reuniți elevi de toate vârstele, cu pregătiri diferite;

- costuri reduse de timp: accesul la informație este nelimitat și poate fi realizat rapid la orice oră și din diferite locații;

- asigurarea unei instruirii individualizate și diferențiate;

- facilitarea realizării unui feedback rapid și eficient;

- elevii lucrează în ritmul propriu;

- dezvoltarea competențelor de a „învăța să înveți”;

- facilitatea actualizării permanente a cursului original în acord cu schimbările survenite în domeniul abordat.

Un alt instrument eficient de învățare interactivă îl constituie *Internetul*. Existența conexiunilor la Internet în țara noastră a deschis larg porțile de pregătire și perfecționare în orice domeniu, pentru orice nivel și pentru orice vârstă. Accesarea Internetului oferă șanse și posibilități multiple și nelimitate de informare, documentare, comunicare și distracție, contribuind

astfel la îmbunătățirea calității vieții. Prin intermediul lui elevii își completează cunoștințele acumulate în clasă cu altele suplimentare oferite de internet.

4. Exemple de utilizare a calculatorului în învățământul primar

Un exemplu de utilizare a calculatorului este oferit la orele de Comunicare în limba română, clasa I. Cu ajutorul programului „Word”, elevii au scris litere, cuvinte și propoziții, iar pe baza utilizării programului „Power Point”, elevii au urmărit „slide”-uri cu imagini din povești. Prin intermediul utilizării softului educațional „Abecedarul interactiv” (2003), a fost posibilă realizarea predării interactive a noilor cunoștințe, constituind un suport didactic pentru consolidarea deprinderilor de citire conștientă.

Un alt exemplu este redat la Disciplina Matematică și explorarea mediului, în care au fost folosite softurile educaționale; „Chipul cifrelor” și „Insula calculelor”. Aceste instrumente tehnologice au imprimat lecțiilor un caracter interactiv, reușind să angajeze elevii în mod activ în rezolvarea sarcinilor de lucru. În cadrul orelor de Arte vizuale și abilități practice, cu ajutorul programului „Paint” am consolidat cunoștințele legate de culorile primare. Tot cu ajutorul acestui program elevii au desenat figuri geometrice (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc) pe care apoi le-au colorat.

Concluzii

Odată cu apariția instruirii asistate de calculator în clasă au avut loc schimbări semnificative în practicile pedagogice, s-au reînnoit modurile de predare-învățare-evaluare, s-au schimbat strategiile de lucru cu elevii, s-a schimbat rolul cadrului didactic, din cel de *transmițător al informației*, în cel de *facilitator al învățării*. Instruirea asistată de calculator oferă flexibilitate prin: elaborarea softului educațional; organizarea interacțiunii elev-program cu reglarea instruirii după modelul sistemelor cibernetice cu comandă și control; a individualizării parcursului în raport cu reacțiile elevului și a proiectării întregului demers aplicând strategia pedagogică cea mai eficientă corelată cu obiectivele planificate. Sintetizând cele expuse, putem conchide că, învățarea în mediul virtual trebuie să asigure un cadru optim de instruire, instrumentele propuse să corespundă particularităților de vârstă și intereselor elevilor.

Bibliografie

Sparrow, L., Kershaw, L., Jones, K. (1994). *Calculatoarele: implicații în cercetare și în programă*. Centrul educațional pentru matematică, știință și tehnologie, Perth.

Șuşnea, E. (2013). *Instruirea asistată de calculator*. București: Editura Carol I.

*** (2003). *Caiet de activități - „Abecedar interactiv”*, Nr. 2, București.

STIMULATING COMMUNICATION TO ADAPT CHILDREN IN KINDERGARTEN TO SCHOOL WORK

*Stimularea comunicării în vederea adaptării copiilor din grădiniță la activitatea
școlară*

Viorica CREȚU ^{a*}

^a Secondary School Cleja, Bacău, Romania

Abstract

In the initial phase of reading-writing learning, essential for preschool children is the awakening of the child's attention and interest in the word, which is the main element of morphology and even of syntax. This is where the teacher has to start in the education of language and thinking, from the precise setting of the level reached in the development of language and thinking for each child. In order to be able to speak correctly, children must perceive sounds, articulate them and pronounce them with clarity, accuracy, expressiveness and self-confidence.

Key words: Language, kindergarten, school adaptation

1. Introducere

Comunicarea a devenit în a doua jumătate a secolului XX, acțiunea umană cea mai vizibilă, cea mai valorizată și cea mai studiată. Societatea în care trăim este o societate a comunicării, deoarece se insistă mai mult pe rafinarea și multiplicarea de comunicare. Afirmăția lui Corneliu Mircea (1979, p. 23 9), cum că noi oamenii nu ne putem zări sau cunoaște, nu ne putem da seama de prezența ființei noastre limitate, decât în măsura în care ne găsim și ne regăsim în ceilalți, ne dă certitudinea că lăuntricul ființei noastre nu poate fi înțeles decât prin comunicarea noastră cu cei din jur. Comunicarea joacă un rol esențial în cadrul vieții sociale, deoarece reprezintă una din formele fundamentale ale interacțiunii omului cu cei din jur, reprezintă una din trebuințele

* Corresponding author.
E-mail: cretu.viorica2013@yahoo.com

spirituale ale oamenilor, este indispensabilă desfășurării eficiente a oricărei activități, fără ea viața socială ar fi imposibilă. Perioada preșcolară este una dintre perioadele de intensă dezvoltare psihică cu influențe asupra evoluției biopsihice ulterioare. Pentru evoluția copilului, comunicarea constituie unul din aspectele fundamentale ale adaptării. Copilul preșcolar începe să cunoască realitatea prin lărgirea contactelor cu mediul social și cultural din care asimilează modele de viață.

Pregătirea pentru școală constituie un obiectiv fundamental al procesului instructiv-educativ din grădiniță, și, totodată, criteriul esențial al eficienței învățământului preșcolar, pregătire care urmărește să netezească pragul marcat de trecerea copilului de la grădiniță la școală, pentru realizarea unor relații de continuitate între ele. Copilul este pregătit pentru școală când este capabil să treacă de la activitatea ludică cu finalitate intrinsecă la învățatură, adică la o activitate cu finalitate extrinsecă. Pregătirea copilului pentru școală nu se referă la a-l învăța pe acesta să scrie, să citească sau să socotească mai devreme, ci presupune a-l pregăti pentru o nouă modalitate de dobândire a unor cunoștințe și experiențe, a-l ajuta să atingă o stare de disponibilitate pentru activitatea de învățare, stare psihologică pozitivă necesară momentului de debut școlar (Golu, F., 2004, p.132). Bernart alcătuiește schema maturității școlare afirmând că putem vorbi de o personalitate matură pentru școală atunci când reușim o maturitate intelectuală, maturitate fizică, maturitate morală, maturitate socială, maturitate volitivă, maturitate pentru muncă.

Din conceptul general de pregătire pentru școală se desprinde conceptul de pregătire pentru scris-citit, care înseamnă asigurarea unui nivel corespunzător de pregătire a copilului din punct de vedere al limbajului sub aspect fonetic, lexical, gramatical, fluiditate, expresivitate cu accent permanent pe dezvoltarea auzului și percepțiilor fonemice, îmbunătățirea percepției auditive și a discernământului auditiv, formarea abilității de a distinge cuvinte în propoziții și a pronunța corect sunetele, capacitatea de a face analiza și sinteza cuvintelor, obișnuirea cu ritmul silabical sunetelor, formarea unor propoziții încheiate, folosirea corectă a raporturilor gramaticale, înțelegerea mesajului. În procesul instructiv - educativ, prin intermediul limbajului se realizează transmiterea cunoștințelor, lărgirea orizontului cu noi reprezentări. În consecință, limbajul poate fi privit din două puncte de vedere : pe deoparte ca mijloc de comunicare și pe de altă parte ca mijloc de cunoaștere. Însușindu-și limba, copilul dobândește mijlocul prin care poate realiza comunicarea cu cei din jur în forme superioare. Pe măsură ce își însușește vorbirea, copilul poate fi educat mai ușor. Prin intermediul limbajului are loc dezvoltarea lui intelectuală. La vârsta preșcolară, când copilul începe să mănuiască limbajul, cunoașterea directă a mediului exterior se realizează la un nivel mai înalt, fiind însoțită de explicațiile, sublinierile și concluziile adultului.

Vorbirea constituie un instrument de bază în formarea trăsăturilor morale ale copiilor, un mijloc de educare morală. Cu ajutorul cuvântului, educatoarea contribuie și la educarea estetică a

copilului. Povestind, spunând basme copiilor, poezii, ghicitori etc., copiii încep să înțeleagă frumusețea limbii și să folosească în vorbirea lor expresiile care le-au plăcut și i-au impresionat mai mult. În ceea ce privește expresivitatea vorbirii, copiii dispun de posibilități pentru nuanțarea exprimării: gestul, mimica, intonația, ritmul etc. În concluzie, dezvoltarea limbajului copiilor preșcolari are loc în procesul de însușire a cunoștințelor și a comunicării cu cei din jur și implică asimilarea diferitelor aspecte ale limbii: compoziția fonetică, lexicul, aspectul său semantic, structura gramaticală.

În realizarea acestei studii s-a pornit de la ipoteza, conform căreia utilizarea sistematică a jocului didactic contribuie la dezvoltarea limbajului preșcolariilor sub raport fonetic, lexical și gramatical.

2. Metodologie

2.1. Lotul de cercetare

Cercetarea s-a realizat în anul școlar 2011-2012, pe un grup experimental format din 20 de preșcolari de grupă mare, de la Școala Gimnazială Cleja, județul Bacău.

2.2. Metode de cercetare

Pentru verificarea ipotezei și realizarea obiectivelor cercetării am utilizat ca metode și tehnici de cercetare următoarele metode: observația, experimentul psihopedagogic, convorbirea, metoda analizei produselor activității și a cercetării documentelor, metoda testelor, precum și tehnicile de prezentare și prelucrare matematico - statistică a datelor cercetării. Metoda de bază utilizată în această lucrare a fost experimentul psihopedagogic de tip constatativ-formativ, care este considerată cea mai importantă metodă de cercetare, pentru că furnizează date obiective și exacte.

2.3. Procedura cercetării

Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2011 - 2012, în trei etape. Etapa de evaluare inițială (constatativă) s-a desfășurat în perioada septembrie - octombrie 2011. În această etapă au fost aplicate probe de verificare, care au vizat identificarea nivelului inițial de dezvoltare a capacității de comunicare și dezvoltare a limbajului din punct de vedere fonetic, lexical, gramatical. Etapa ameliorativă s-a desfășurat în perioada noiembrie 2011 - aprilie 2012. În această etapă au fost organizate și desfășurate activități instructiv- educativ frontale, dar și diferențiale, pe grupuri mici și individuale, utilizând ca metodă predominantă jocul didactic. S-a urmărit dezvoltarea componentelor cognitive, psihomotrice, socio- afective, aspecte ce intră în structura aptitudinii de școlaritate, dar cu preponderență am pus accent pe dezvoltarea capacității

de comunicare și dezvoltarea limbajului sub aspect fonetic, lexical, gramatical. Etapa evaluării finale (sumativă), s-a desfășurat în perioada mai – iunie 2012. În această etapă am conceput, adaptat și aplicat probe pentru a stabili progresul înregistrat de copii, în planul dezvoltării capacității de comunicare și a limbajului. Rezultatele obținute la probele aplicate atât în etapa inițială, cât și în cea finală, sunt înregistrate în tabele analitice, care au permis pentru începutul investigației depistarea unor lacune, diferențierea și personalizarea curriculumului centrat pe forme de competențe, inițierea unor programe de compensare.

3. Rezultate

Pe de o parte, sunt prezentate rezultatele obținute în etapa evaluării inițiale, la ambele probe de evaluare, iar, pe de altă parte, sunt analizate rezultatele obținute la evaluarea finală la cele două probe. La proba nr. 1, care a constat în evaluarea capacității de comunicare, în etapa inițială, 8 copii au obținut calificativul satisfăcător, reprezentând 40% din totalul copiilor testați, 9 copii au obținut calificativul bine, ceea ce reprezintă 45% din totalul copiilor, iar 3 copii au obținut calificativul foarte bine din totalul copiilor evaluați (Diagrama 1). De menționat este faptul că s-au obținut calificative multe satisfăcătoare datorate faptului că acești copii nu au frecventat cu regularitate grădinița la grupele mici. În cadrul evaluării finale la proba nr. 1 rezultatele au fost cunoscut un progres, astfel calificativul satisfăcător a fost obținut de 3 copii, reprezentând 15% din totalul copiilor evaluați, calificativul bine a fost obținut de 9 copii, ceea ce reprezintă 45% din totalul copiilor, calificativul foarte bine a fost obținut de 8 copii, ceea ce reprezintă 40% din totalul de copii evaluați. Se observă o scădere a numărului de copii care au obținut calificativul satisfăcător, crescând numărul copiilor cu calificativele bine și foarte bine.

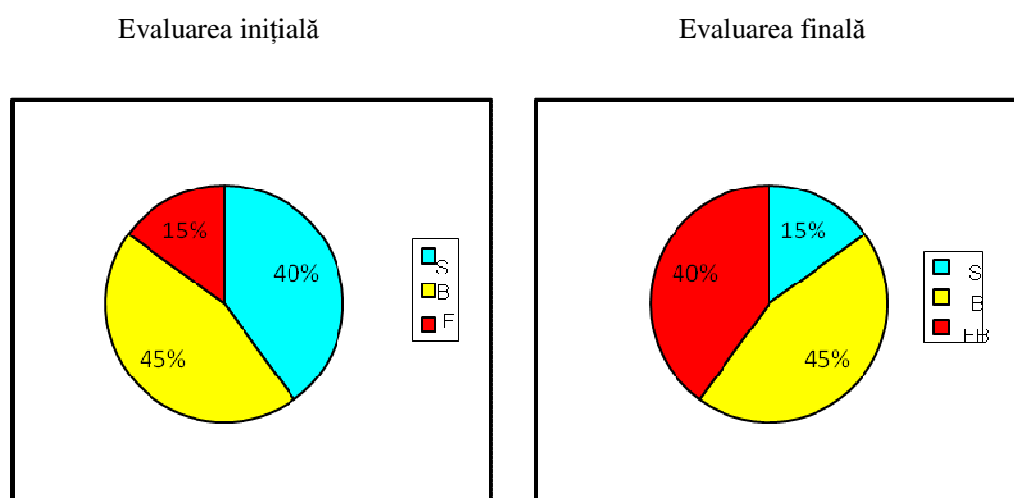


Diagrama 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute la evaluarea inițială (proba 1)

Cea de a doua probă a fost aplicată pentru determinarea evoluției limbajului sub aspect gramatical, lexical și fonetic pe baza metodei fonetico-analitică-sintetică în vederea pregătirii copiilor pentru perioada preabecedară. În etapa inițială probele au fost aplicate cu aceleași obiective, dar cu sarcini simple pentru a putea determina prin comparație progresul realizat de copii la nivelul principalelor coordonate psihice și a cunoștințelor necesare pentru însușirea citit-scrisului și a algoritmului metodic de lucru. Din analiza rezultatelor, reiese că dacă la evaluarea inițială calificativul satisfăcător a fost obținut de 10 copii, reprezentând 50% din totalul copiilor testați, în etapa finală calificativul satisfăcător a fost obținut de 3 copii, reprezentând 15% din totalul copiilor, 11 copii au obținut calificativul bine, ceea ce reprezintă 55% din totalul copiilor înscriși, iar 6 copii au obținut calificativul foarte bine, ceea ce reprezintă 30% din totalul copiilor testați (Diagrama 2). Rezultatele obținute în etapa finală se datorează, în special, activității de tratare diferențiată și individuală a copiilor realizată în cadrul activităților ALA și în cadrul activităților pe domenii experiențiale.

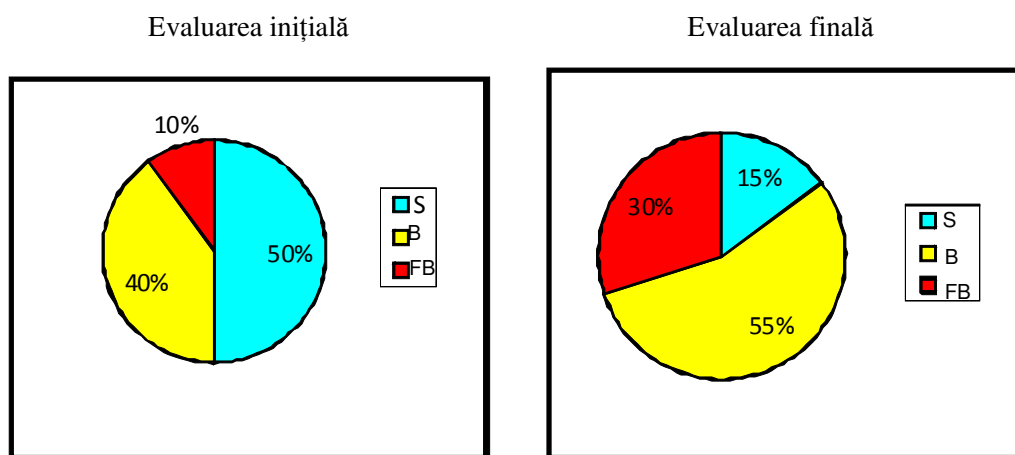


Diagrama 2. Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute la evaluarea inițială (proba 2)

Concluzii

Rezultate obținute în urma studiului respectiv, evidențiază rolul jocului didactic pentru dezvoltarea comunicării la preșcolarul de grupă mare, și implicit însușirea citit-scrisului în clasa I, desprindu-se următoarele concluzii pe care le consider viitoare direcții de acțiune educativă. Însușirea corectă a limbii materne de la cea mai fragedă vârstă de către copii este un deziderat al fiecărei educatoare. Vârsta preșcolară, vârsta maximei receptivități, este o etapă în care dezvoltarea psihică face posibilă și necesară pregătirea pentru însușirea citit-scrisului. Actul lexicografic este de o mare complexitate, cere din partea copiilor o bună pregătire intelectuală,

psihomotrică, socio-afectivă și volitiv-caracterială. Activitatea de pregătire a copiilor preșcolari pentru însușirea citit-scrisului în clasa pregătitoare înseamnă și o muncă a educatoarei cu sine însăși, care presupune tact, perseverență, răbdare, multă tandrețe, capacitatea de a înțelege copilul și de a-l ajuta să progreseze în devenirea umană. În faza inițială a învățării citit-scrisului, esențială pentru preșcolar este trezirea atenției și interesului copilului pentru cuvânt, care este elementul principal al morfologiei și chiar al sintaxei. Prin urmare, este important ca învățătorul să pornească în educarea limbajului și gândirii, de la stabilirea cât mai exactă a nivelului atins în dezvoltarea limbajului și gândirii la fiecare copil. Copiii trebuie să perceapă sunetele, să le articuleze și să le pronunțe cu claritate, exactitate, cu expresivitate și siguranță. În acest sens am învățat copiii să pronunțe sunetele, grupurile de sunete și apoi cuvintele în întregime, efectuând exerciții simple pentru dezvoltarea auzului fonematic, trecând apoi la exerciții de analiză și sinteză fonetică. Limba maternă nu are termeni de comparație decât lumea care o semnifică și persoana umană pe care o folosește. Cuvântul vorbit sau scris stă întotdeauna între om și lume, între cuget și faptă, între trecut, prezent, și viitor.

Bibliografie

Golu, F. (2009). *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*. Iași: Editura Polirom.

Mircea, C. (1979). *Inter-comunicar*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

*** (2008). *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3 - 6/7 ani)*. București: Ministerul Educației și Cercetării Științifice.

MEMORY OPTIMIZATION STRATEGIES

Modalități de exersare a memoriei

Gabriela DIACONU^a, Cătălin DIACONU^{a*}

^a Secondary School No. 10, Bacău, Romania

Abstract

Memory is important for learning alongside other mental processes. In the present study there are described the current approaches to memory and the strategies to optimize it by teachers. Recent studies show that students with a very good level of memory achieve high school performance.

Key words: Approaches, memory, optimization

1. Introducere

Memoria este procesul psihic prin care se realizează întipărirea, păstrarea și reactualizarea sub forma recunoașterii sau reproducerii a experienței cognitive, afective, volitive, achiziționate anterior. Sarcinile de învățare complexed în activitățile educaționale dezvoltă în mod deosebit volumul memoriei. Solicitățile zilnice contribuie la creșterea caracterului activ și voluntar al memoriei copilului. Încă din grădiniță se formează unele procedee de memorare, iar în cursul ciclului primar și gimnazial acestea se consolidează, dar se formează și altele care-i permit elevului să intervină în organizarea și resistemizarea celor ce vor fi memorate.

Alături de gândire, memoria este importantă pentru activitatea de învățare având în vedere faptul că în memorie se produc unele dintre cele mai importante procesări de la nivelul sistemului cognitiv al omului. Așa cum precizează și J. Piaget (1970), „la om, memoria nu este concentrată și localizată într-un singur bloc, ci este distribuită mecanismelor care realizează funcțiile și actele psihocomportamentale specifice”. Așadar, spre deosebire de computer, creierul uman posedă nu doar un singur bloc memorativ, ci mai multe, între care există conexiuni bilaterale. Între modul de

* Corresponding author.
E-mail: sfetnicul@yahoo.com

funcționare a memoriei și modul de funcționare al percepției, reprezentării și gândirii există o condiționare reciprocă profundă: dereglarea verigii memorative determină tulburări serioase în desfășurarea proceselor pe care le susține (percepție sau gândire), iar dereglări la nivelul procesului specific afectează funcționarea bazei lui memorative.

2. Abordări actuale ale memoriei

De-a lungul vremii, în istoria psihologiei s-au confruntat diverse orientări metodologice care au tratat memoria în diverse moduri: abordarea introspecționistă, conform căreia memoria este ansamblul stărilor pure ale conștiinței pastrate și reactualizate, abordarea behavioristă, la nivelul căreia memoria reprezintă un ansamblu de scheme în raport cu stimulii dați în experiența anterioară, abordarea asociaționistă, în care memoria este suma unităților de experiență anterioară, legate între ele, în virtutea acțiunii legilor asociației și abordarea gestaltistă, potrivit căreia memoria constituie o structură izomorfică a interacțiunilor anterioare între câmpurile fizice externe și cele biofizice cerebrale.

Actual, abordarea memoriei este redată cu ajutorul modelului interacționist- sistemic, care se bazează pe principiile teoriei comunicării și procesării- stocării informaționale. Memoria umană a cunoscut o amplă dezvoltare, în cursul căreia și-a restructurat atât schema de funcționare internă, prin trecere de la forme imediate la forme mediate, cât și aria de cuprindere, ajungând să înregistreze și să conserve informații despre toate genurile de fenomene și evenimente. Evoluția memoriei umane se caracterizează prin diferențierea și individualizarea capacității reactualizării, care permit valorificarea propriu-zisă a informației și experienței stocate, precum și desfășurarea unor activități mintale autonome, în care trecutul se leagă de prezent, iar prezentul de viitor. Memoria umană nu este concentrată și localizată într-un singur bloc, ci este distribuită mecanismelor care realizează funcțiile și actele psihocomportamentale specifice.

După Crețu (2005, pp.88-90), memoria este „procesul cognitiv complex de întipărire, păstrare și reactualizare a experienței anterioare a omului”. Este procesul psihic prin care se realizează întipărirea, păstrarea și reactualizarea sub forma recunoașterii sau reproducerii a experienței cognitive, afective, volitive, achiziționate anterior.

3. Modalități de optimizare a memoriei

O memorie bine dezvoltată ajută elevii să aibă o mai bună performanță școlară. Cheie și Visu-Petra (2012) demonstrează că exersarea memoriei contribuie la achiziționarea vocabularului, la formarea deprinderilor de lectură, precum și la formarea capacității de înțelegere.

Elevii se deosebesc unii de alții după tipul de memorie care predomină (Negură, 2016, pp. 22-23). Unii excelează prin memoria lor auditivă. Se recomandă ca elevii care au memorie auditivă, să asculte ceea ce vor să memoreze. Alți elevi se deosebesc prin memoria vizuală productivă. Elevii cu acest tip de memorie rețin mai bine materialul dacă vor citi textul singuri. Sunt urile schemele, fotografiile, imaginile. Este bine ca elevii care au memorie kinestezică să scrie ceea ce au de învățat și să le citească cu glas tare de câteva ori. Acest tip de memorie asigură succesul profesional la dansatori, sportivi, balerine. Memoria afectivă este memoria sentimentelor, prin care excelează actorii. Elevii se diferențiază între ei și din perspectiva unor însușiri sau calități ale memoriei: volumul sau capacitatea de memorare, organizarea, gradul de structurare, suplețea, precizia și rapiditatea memorării, durata și trăinicia păstrării, exactitatea, fidelitatea și promptitudinea reactualizării etc. Fiecare trebuie să devină conștient de aceste calități și să le dezvolte pe cele care sunt deficitare.

Factorii care au cea mai mare importanță în dezvoltarea memoriei sunt (Crețu, 2005, p. 95): noua etapă de maturizare neurofuncțională; stimulări bogate și variate și relații mult mai complexe cu familia; apogeul desfășurării jocului care este activitatea fundamentală; influențele sistematice, organizate și de durată exercitate de medul educațional; atracția și interrelaționarea cu cei de aceeași vârstă. Există trei etape principale în formarea și recuperarea memoriei (Galperin, 1975): codificarea sau înregistrarea, care se referă la primirea, prelucrarea și combinarea informațiilor primite, depozitarea, care constă în crearea unor înregistrări permanente a informațiilor codate și preluarea, rechemarea sau amintirea, care vizează cererea înapoi a informațiilor stocate ca răspuns la unele nevoi de utilizare într-un proces sau o activitate.

Cele mai utilizate strategii de memorare sunt repetiția, elaborarea și organizarea. Utilizarea cu succes a acestor strategii reflectă progrese la nivelul metamemoriei. Metamemoria se referă la cunoștințele despre modul în care funcționează memoria (în general sau a noastră) și despre cum poate fi îmbunătățită această funcționare. Progresele de la nivelul metamemoriei le vor permite copiilor să își îmbunătățească abilitățile de planificare și auto-evaluare a procesului de memorare. Dezvoltarea metamemoriei poate fi facilitată prin cerința de a evalua dacă o strategie a dus sau nu la succes și prin oferirea de strategii care facilitează învățarea, cum ar fi gruparea în categorii, utilizarea rimelor, crearea unor povești.

Pentru realizarea unei memorări mai facile și mai eficiente trebuie respectate câteva condiții (Cosmovici, 1996): identificarea unei motivații a memorării din partea subiectului, astfel încât să prezinte un scop și un sens al activității de memorare; necesitatea cunoașterii efectelor și a rezultatelor memorării; înțelegerea informațiilor care urmează să fie memorate; prezența voinței și a intenției de a ține minte anumite informații; repetarea informațiilor de memorat într-o măsură suficientă, proporțională și cu gradul de participare activă a subiectului în demersul de a aprofunda înțelegerea, de a stabili legături cu cunoștințele asimilate, de a rezolva probleme în relație cu materialul de studiat.

Concluzii

Multe dintre activitățile de învățare realizate de elevi au la bază sarcini de lucru care facilitează exersarea memoriei. Studiile demonstrează că elevii care dețin un nivel foarte bun al memoriei vor obține performanțe școlare. Este important ca profesorii să utilizeze diferite strategii de memorare pentru a sprijini elevii în activitatea de învățare.

Bibliografie

- Cheie, L. & Visu-Petra L. (2012). *Dezvoltarea memorie de lucru, exerciții pentru preșcolari*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Cosmovici, A. (1996). *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom.
- Crețu, T. (2005). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura CREDIS.
- Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învățării. Teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mentale* (trad.). București: E.D.P.
- Negură, I. (2016). *Psihologia memoriei, gândirii și imaginației*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In: P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd Edition, Vol. 1). New York: Wiley.

INTERCULTURAL EDUCATION THROUGH THE ERASMUS + “OPEN EUROPE, OPEN HEARTS”

Educație interculturală prin proiectul Erasmus + “Open Europe, Open Hearts”

Nineta BĂRBĂTESCU ^{a*}

^a Secondary School No. 28, Galați, Romania

Abstract

The main goal of the project “Open Europe, Open Hearts” was to provide an overview of the current immigration situation in Europe and in each of the participating countries (Estonia, Spain, Bulgaria, Turkey, Romania). The project does not just consist of a simple presentation of the different countries, but also emphasizes the direct interaction between the local population and people of another nationality.

Key words: Intercultural education, migration

1. Introducere

Ultimul an a marcat o schimbare a percepției despre amploarea și impactul migrației asupra Europei. Imagini cu trenuri supraaglomerate, zeci de mii de persoane mergând pe jos zeci de kilometri către Wunderland-ul european reprezentat de către Germania și nordul Europei, frontiere trecute fără acordul statelor, autorități depășite de numărul mare al multor oameni care căutau o viață mai bună, sau un refugiu. Migrația generează o serie de probleme. Populația se diversifică, noii migranți au adesea probleme de adaptare. Integrarea migranților este adesea un proces care nu se realizează complet la prima generație. Diversificarea culturală vine cu diversificare religioasă, care va rămâne cel mai

* Corresponding author.
E-mail: nineta.barbatescu@gmail.com

probabil o constantă a realității sociale europene. Refugiații actuali sunt viitorii cetățeni germani, români sau spanioli.

Elevii din ciclul primar vor avea posibilitatea să descopere această diversitate și diferite contexte interculturale. De asemenea, vor înțelege specificul diversității și valoarea care rezidă din ea. Educația interculturală solicită fiecare componentă a personalității elevilor (Nedelcu, 2008). Aceasta are la bază interdisciplinaritatea, deoarece include elemente de literatură, istorie, geografie, abilități practice, educație civică și dezvoltare personală. Cu cât vârsta copiilor este mai fragedă, cu atât influența este mai mare asupra dezvoltării personalității acestora. Societatea actuală impune formarea cadrelor didactice și din perspectivă interculturală. În acest sens, Camilieri (apud Cucuș, 2000) distinge o serie de norme sau principii care stau la baza formării interculturale a cadrelor didactice. Scopul acestor principii este însușirea de către cadrele didactice a unor serii de resurse metodologice și de aptitudini strâns legate de contexte interculturale. De altfel, numai prin formare interculturală, cadrele didactice pot contribui la formarea elevilor în spiritului noii exigențe a societății contemporane, care vizează deschiderea interculturală.

2. Descrierea proiectului european „Open Europe, Open Hearts”

Proiectul KA 219 „Open Europe, Open Hearts” a fost derulat la nivelul Școlii Gimnaziale Nr. 28 Galați. Scopul principal constă în își propune oferirea unei imagini de ansamblu asupra situației actuale privind imigrația în Europa și în fiecare dintre țările participante la acest proiect (Estonia, Spania, Bulgaria, Turcia România), cât și cu privire la situația care se regăsește în clasă și efectele ei asupra clasei și creșterea numărului populației elevilor în școlile noastre. Proiectul nu constă doar într-o simplă prezentare a diferitelor țări, ci pune accent și pe interacțiunea directă dintre populația locală și persoane de altă naționalitate (migranți, remigranți, imigranți și refugiați).

Prin intermediul activităților proiectului, este oferită o educație interculturală, care îi ajută pe elevi să-și cunoască mai bine apropiații, diversitatea religiilor și modurile de viață specifice. Principalele obiective ale acestui proiect sunt:

- să înțeleagă și să se identifice cu diversitatea culturală, sporind integrarea elevilor imigranți;

- să se creeze unu climat de solidaritate între toți elevii și să se respingă comportamentul intolerant, rasist și xenofob;

- să ofere elevilor posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile, precum gândirea critică și creativă, comunicarea sau gândirea colaborativă;

- să se încurajeze profesorii din fiecare școală să împărtășească idei și să se sprijine reciproc în dobândirea de noi metode de abordare a învățării și să fie mai receptivi la învățarea de la practicile altor școli din Europa;

- să se creeze un model al unei școli multiculturale pentru viitorii cetățeni competenți, responsabili, critici și de ajutor reciproc.

În continuare, este oferit un exemplu de realizare atelierului cu titlul „Spune-mi despre tine!/ Cine sunt eu?”, desfășurat în cadrul proiectului. Grupul țintă a fost alcătuit din elevii școlii și copiii beneficiari ai serviciului de protecție internațională. Obiectivele atelierului au fost următoarele:

- să se prezinte, precizând nume, vârstă, țară, preferință, asociind persoanei lui un gest, un sunet , o mișcare;

- să-și găsească perechea pe baza unei asemănări (vârstă, culoarea ochilor, părul, înălțime);

- să prezinte colegi, utilizând miscarea, gestul sau sunetul asociat;

- să creeze un lapbook cu tema „Pace”, folosind simboluri naționale și cuvinte în limba maternă, în scopul familiarizării participanților cu simbolurile și cu valorile țărilor din care provin;

- să participe activ și afectiv la dansul “Open Europe, Open Hearts”, în scopul intercunoașterii și creșterii coeziunii grupului.

Concluzii

În contextul construirii unui spațiu european unitar, a internaționalizării economiei, a globalizării informațiilor, formarea cadrelor didactice nu doar în perspectivă disciplinară sau psihopedagogică, ci și din perspectiva interculturală devine un imperativ necesar. Printr-o formare interculturală adecvată, cadrele didactice pot deveni acei mediatori interculturali care să contribuie la sănătatea socială și politică a întregii lumi de mâine. Activitățile interculturale desfășurate în cadrul proiectului „Open Europe, Open Hearts” vor pune bazele unor conviețuiri pozitive, contribuind la păstrarea identității fiecăruia în parte și la formarea respectului reciproc.

Bibliografie

- Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom.
- Nedelcu, A. (2008). *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Iași: Editura Polirom.

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS

Diminuarea comportamentului agresiv la preșcolari

Lăcrămioara Elena OLARU ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

Nowadays we face multiple challenges in the education field and one of the most important issues is the aggressiveness potential and the related behaviors registered in low aged individuals. The roots of these manifestations are difficult to identify and delayed intervention is a risk factor for an increase in the violence level and a diminishing of the chances of success in tackling and correcting of such behavior in children. It is extremely important to identify the connection between violent behavior and various social factors in order to achieve a clear picture of the underlying causes of this type of behavior and the tools needed to successfully intervene.

Key words: Aggressivity, risk factor, social factors, violent behavior

1. Introducere

Societatea actuală se confruntă cu o multitudine de provocări în privința soluționării unei palete largi de manifestări nedorite în privința copiilor și adolescenților, care se găsesc înregimentați într-o formă de educație. Cauzele sunt extrem de diverse și uneori, extrem de greu de identificat. Dificultățile de identificare a factorilor care au determinat și determină o serie de comportamente nedorite conduc la întârzierea intervențiilor necesare, sau chiar la absența lor, generându-se astfel situații din ce în ce mai numeroase în care copiii ori adolescenții se află implicați în acte antisociale, uneori cu implicații juridice grave.

Agresivitatea se manifestă de la vârste din ce în ce mai mici și este evident că sunt necesare o serie de instrumente eficiente prin care acest fenomen complex să poată fi controlat și redus. În vederea atingerii acestui obiectiv este nevoie de identificarea cât se poate de precisă a factorilor

* Corresponding author. PhD Student Lăcrămioara Elena Olaru
E-mail: pinochiokindergarten@yahoo.com

care activează potențialul agresiv al individului și de construirea unor mijloace eficiente de intervenție. Gravitatea manifestărilor violente constă, pe lângă consecințele imediate uneori grave, în faptul că fenomenul nu este volatil, el se perpetuează și crește în dimensiuni, iar perpetuarea nu se produce doar la agresor, ci și la victimă, care începe să perceapă actul violent ca pe o normalitate și trece spre viitor, prin descendenți sau prin cei care au fost parte a unei atmosfere încărcate cu agresivitate. Manifestările agresive interpersonale sunt greu de definit, deoarece sunt deosebit de complexe ca sursă și interpretare, iar rolurile sunt de multe ori greu de stabilit – agresor, agresat, martor.

Este important să fie analizat nivelul de toleranță sau de condamnare al violenței în grupul social restrâns (familia), sau lărgit (prieteni, colegi) din care face parte victima, modul în care sunt tratate grupurile vulnerabile vis-a-vis de actele de violență (femeile, copiii, bătrânii), care sunt stereotipiile comportamentale, elementul dominant, cel masculin sau cel feminin. La fel de importante sunt legile și politicile sociale, nivelul de perfecționare al instrumentelor de intervenție în cazurile de violență, la nivel macrosocial și microsocal, manifestările spiritului de întraajutorare în astfel de situații, nivelul de solidaritate dintre membrii grupului social, solidaritate cu sursa agresivității sau cu victima. După Peterman (2006, p.1), relația cauzală în cazul manifestărilor agresive nu este unidirecțională, actualmente specialiștii discutând de pe diferite poziții în ce măsură copiii agresivi întemeiază familii haotice sau comportamentele deviate ale familiei reprezintă un mediu propice pentru apariția și menținerea unor comportamente agresive la copii.

Specialiștii realizează diferența dintre agresivitate, ca potențial al unui individ de a comite acte violente și violență, care reprezintă punerea în practică, materializarea acestui potențial, atunci când anumite condiții de manifestare sunt îndeplinite. În zilele noastre însă, termenul de agresivitate este din ce în ce mai mult asociat cu cel de comportament distructiv și violent, îndreptat spre persoane, obiecte sau spre sine (Popescu Neveanu, 1978, p. 34). Copiii sunt capabili de a copia rapid comportamentele agresive induse de modele reale ori simbolice, mai ales dacă această imitare este întărită prin recompensare. Mai mult decât atât, autoritatea și responsabilitatea cu care sunt investiți axiomatic adulții, îi transformă în modele extrem de puternice și influente, care pot induce comportamente agresive, dar și comportamente dezirabile.

Factorii personali ai agresivității oferă explicarea comportamentelor agresive prin existența unui potențial individual de agresivitate, potențial care poate fi activat prin concursul unui cumul de factori ambientali (prin interacțiunea dintre personalitate și mediu). Persoanele extrem de active și competitive sunt mai predispuse la astfel de comportamente, băieții sunt mai agresivi decât fetele, ca urmare a evoluției lor sociale, pe parcursul căreia le sunt încurajate deseori astfel de comportamente, corelate și cu însușirile lor fizice (forță mai mare), bărbații adoptă de cele mai

multe ori comportamente ce includ violența fizică, iar femeile preferă violența verbală. Un element particular, care a început să fie luat în considerare în zilele noastre, este creșterea actelor de violență comise de femei, în contextul promovării egalității de drepturi între femei și bărbați, libertate care a condus la dispariția barierelor ce inhibau la manifestările de acest tip. Stilul de viață este un factor destabilizator ce poate conduce la apariția comportamentelor agresive chiar și în cazul unor indivizi care în mod obișnuit manifestă un nivel superior de autocontrol.

Violența verbală este extrem de prezentă în rândurile copiilor și tinerilor, această manifestare, alături de violențele fizice, de abuzurile de orice gen, fiind astăzi cuprinse sub denumirea de bullying. Bullyingul include conduite precum atacul verbal, intimidarea pe plan fizic și psihic, umilirea, dar și lovirea, hărțuirea, etc. Fiecare grup social are un anumit nivel de toleranță în fața unor astfel de practici, în funcție de nivelul educației și de valorile pe care grupul le-a asimilat până în acel moment. În funcție de grupul în care copilul se află, un act poate fi perceput ca o agresiune ori nu, în funcție de interpretarea care se i dă și de nivelul de toleranță al grupului, această percepție diferențiată fiind rezultatul trecerii prin filtrele credințelor, valorilor și finalităților (Sălăvăstru, 2004, p. 263). În ultimii zece ani a crescut îngrijorarea în rândurile părinților, educatorilor și a societății în general, privitor la violențele care au loc în rândurile minorilor, mai ales privitor la faptele comise de minori.

Pe plan european au fost desfășurate multiple cercetări ale fenomenului agresivității în mediul școlar, Franța fiind statul în care au fost demarate pentru prima dată aceste investigații, după 1990. Tematica viza identificarea fenomenologiei violenței școlare și a modalităților de limitare, control și de prevenție. Astfel, cercetările conduse de Eric Debarbieux (1996), care a fost delegat ministerial pentru investigarea violenței în mediul școlar, abordează agresiunea școlară, care a declanșat în Franța o criză a sistemului educațional de stat, ca pe un fenomen relativ, deosebit de îngrijorător, larg răspândit și cu consecințe uneori deosebit de grave, incluzând violențe inclusiv asupra profesorilor, utilizarea cocktailurilor Molotov, el afirmând că majoritatea cazurilor sunt generate nu de elemente din exterior, ci din economia mediului intern, denunțând totodată, managementul defectuos al statului în sistemul educativ, climatul degradat și ipocrizia guvernului care se pierde în reforme. Astfel, se poate vorbi de o „școală a incivilității” (Debarbieux, 1996), a dezordinilor și a confuziei, ca răspuns la o profundă criză internă ce se manifestă pe fundalul creșterii gradului de polarizare a societății în grupuri antagoniste și a unei crize interne profunde a instituțiilor școlare. Există o serie de factori de risc asociați școlii, în special pentru faptul că elevii petrec un număr mare de ore în instituțiile școlare, acest fapt contribuind la propagarea violențelor și la degradarea mediului educațional.

Cauzele violențelor școlare sunt greu de identificat și de evaluat ca pondere și impact. Au fost identificate mai multe surse ce pot genera un potențial agresiv (Sălăvăstru, 2004). Mediul familial, este considerat cea mai importantă sursă de agresivitate, profilul parental și ambianța din cadrul familiei lăsând o amprentă grea asupra emotivității copilului. Violențele din familie, la care copilul este expus, de multe ori de la vârste fragede, fie ca spectator, fie ca participant, prin abuzurile la care este supus, conduc la „programarea” sa în această direcție. Mediul social este un alt element care se constituie într-o serioasă sursă de influență în formarea viitorului adult. Din elementele din mediul social desprindem: inegalitățile sociale, o profundă criză a valorilor morale, ineficiența mecanismelor de control social, modelele furnizate de filmografie sau de mass-media, lipsa cooperării, a unor strategii educaționale și a unei legislații adecvate fiind doar o parte. Trăsăturile de personalitate, precum egocentrismul, dar și factori psihologici ce țin de instabilitatea emoțională a generațiilor tinere, diminuarea mecanismelor de control, diminuarea sentimentului de responsabilitate și de vinovăție, favorizează apariția comportamentelor agresive. Vârsta este un factor demn de luat în considerare, mai ales când vorbim de adolescență, cu schimbările sale impresionante, care sunt un factor de presiune, conduc la o comunicare defectuoasă, la timiditate și la frustrare, la tensiuni interne care se pot finaliza cu acte de agresiune.

Concluzii

Școala este prin excelență o zonă în care se livrează educație, fapt pentru care este dificil de înțeles și de acceptat asocierea sa cu agresiunea și cu actele de violență. De aceea, acțiunile educative ar trebui să conducă la diminuarea factorilor agresivității. Un rezultat pozitiv nu se poate obține în absența unor strategii care să diminueze acești factori, foarte importantă fiind identificarea unor soluții de corectare a deficiențelor de comunicare dintre persoanele care participă la actul educațional. Soluțiile cele mai eficiente nu pot fi identificate fără cunoașterea aprofundată a cauzelor care generează aceste tulburări, fără predicția și evaluarea lor, țința principală fiind construirea unor programe individualizate de intervenție precoce asupra manifestărilor incluse în această categorie.

Bibliografie

- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*, vol.I, Etat des lieux. Paris: E.S.F.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2006). *Program terapeutic pentru copiii agresivi* (ediția a 11-a). Cluj-Napoca: RTS.
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.

THE IMPACT OF SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY ON THE FAMILY

Impactul dizabilității intelectuale severe asupra familiei

Nicoleta-Mădălina HÎRLEA ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

This study contains theoretical aspects regarding the parental stress concept, especially in relation to a child with severe mental retardation. The influence of the family is determining for the children's behavior regarding values, customs and beliefs but when a child has severe disabilities, the role of the family increases because it is the one that gives the child the opportunity to know the world. Raising a child with disabilities often generates a high level of stress. From a systemic perspective, the way the family reacts to the new situation also influences the child's disability.

Key words: Children, family, parents, severe mental retardation, stress level

1. Introducere

Pentru a înțelege problematica conceptului de dizabilitate trebuie să luăm în considerare câteva cifre. Conform statisticii mondiale, 15% din populația lumii suferă de un anumit tip de dizabilitate (fizică, psihică sau intelectuală) ceea ce reprezintă aproximativ un miliard de oameni., iar numărul acestor persoane se află în creștere. În România la data de 31 martie 2016, Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Dizabilități raportează un număr de 768.373 persoane cu dizabilități, dintre care 97,7% sunt persoane neinstituționale, ce trăiesc în grija familiei sau independent (Cojan-Cârlea, 2016). În concluzie, fiecare cifră face referire la o familie care va trebui să își asume anumite responsabilități cu privire la creșterea unui copil cu dizabilități. Acest lucru generează un număr ridicat de factori de stres ce pot provoca repercusiuni asupra

* Corresponding author. PhD Student Nicoleta-Mădălina Hîrlea
E-mail: hirleanicoleta@gmail.com

funcționării personale și familiale. Printre acești factori putem enumera activitățile ce implică anumite venituri și timpul de îngrijire acordat copilului cu o anumită dizabilitate, deoarece acesta necesită mai mult timp și cheltuieli suplimentare pentru a beneficia de servicii de reabilitare și o viață independentă.

Mihai Predescu (1994) definește deficiența mintală ca fiind “o stare, o ipostază în care poate fi plasată o persoană datorită particularităților sale psihologice, în raport cu anumite norme – statistice, sociale, valorice – validate de viața și activitatea umană”. Termenul de deficiență mintală este utilizat ca noțiune gen pentru a releva lipsuri, lacune, insuficiențe, disfuncții morfologice sau funcționale existente la un individ. Elementul esențial al deficienței mintale îl constituie “funcționarea intelectuală generală semnificativ sub medie (QI sub 70), care este acompaniată de restricții semnificative în funcționarea adaptativă în cel puțin două din următoarele domenii de aptitudini: comunicare, autoîngrijire, viață de familie, aptitudini sociale sau interpersonale, uz de resursele comunității, autoconducere, aptitudini școlare funcționale, ocupație, timp liber, sănătate și securitate. Debutul trebuie să survină înainte de etatea de 18 ani” (*Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale*, 2003). Fenomenul comportamentelor anormale manifestate de un număr tot mai mare de copii, atât în mediul familial, cât și în relațiile cu ceilalți generează un nivel ridicat de stres pentru părinți. Ultimele decenii au cunoscut o reală efervescentă a cercetării experimentale, a studierii teoretice și practice și a apariției multor lucrări valoroase în domeniul psihopedagogiei speciale.

Este important de subliniat faptul că familiile în care există un copil cu dizabilități prezintă multe asemănări cu alte familii, chiar dacă dificultățile lor sunt evident exacerbate de dizabilitatea copilului. Fiecare familie reacționează într-un mod diferit, având atitudini diferite. În al doilea rând, cerințele de îngrijire a unui copil cu dizabilități și numeroasele întâlniri cu specialiști consumă mai mult timp decât în condiții normale. Aceste constatări evidențiază importanța concepțiilor părinților despre rolurile familiale, despre rolul partenerilor și așteptările cu privire la această situație. De cele mai multe ori sarcinile de uz casnic sunt atribuite mamei, solicitând și mai mult efortul fizic și psihic al acestora. Sprijinul reciproc și ajungerea la un consens prin intermediul dialogului reprezintă nișe teme foarte importante în Europa dar care încă sunt tratate diferențiat (Beckman, 1991). De cele mai multe ori mama se implică în îngrijirea și creșterea copilului, pe termen lung aceasta experimentând o fluctuație în ceea ce privește starea sa emoțională. Stresul parental pe care îl experimentează în special mamele afectează atât coexistența familiei cât și legătura dintre membrii acesteia, fapt ce influențează dezvoltarea integrală a copilului.

A deveni părintele unui copil cu dizabilități generează o stare de șoc, de schimbare, fiind considerată una dintre cele mai stresante evenimente ce pot apărea în viață. Deși mamele au fost de cele mai multe ori ținta studiilor științifice cu privire la dezvoltarea copilului și viața de familie, tații sunt tot mai des cuprinși în programele de cercetare ce studiază importanța implicării tatălui în familie și avantajele pe care acesta le-ar putea aduce vieții de familie. Verma et al. (2017) au realizat un studiu în care au comparat nivelul de stres în rândul părinților care au copii cu retard mintal din perspectiva genului. Rezultatele studiului au relevat faptul că există diferențe semnificative, în sensul că mamele prezintă un nivel de stres mult mai ridicat comparativ cu tații. Pentru tați, comportamentul deranjant al copilului și extra îngrijirea acestuia au fost considerați factori principali, fiind urmați de diminuarea timpului liber, în timp ce pentru mame, reducerea timpului liber și extra îngrijirea copilului au fost factorii principali, fiind urmați de comportamentul perturbator al copilului.

Pentru a dezvolta noi modele de sprijin pentru aceste familii, este necesară o bună înțelegere a contribuțiilor pozitive și negative ce implică creșterea unui copil cu dizabilități. În unele culturi, cum ar fi de exemplu în Pakistan (Wilson, 2011), copilul este văzut uneori ca un simbol al puterii și nu al slăbiciunii. Cuvântul reprezentativ pentru această atitudine este „azmaish” (test de rezistență în viață), ce semnifică totodată puterea oferită de Dumnezeu pentru a avea grijă de un copil cu dizabilități. Cu toate acestea identificarea unor aspecte pozitive este greu de realizat, inclusiv în România. Există numeroase aspecte negative legate de creșterea unui copil cu dizabilități. De exemplu, rezultatele unui studiu realizat de Yousafai et al. (2010) au arătat că percepția mamei despre sine este influențată de stigmatizarea societății, identitatea lor într-o anumită comunitate este văzută ca fiind o mamă a unui copil cu dizabilități. De asemenea multe critici negative vin și din partea rudelor, ce blamează femeia și văd invaliditatea ca o „pedeapsă a femeii”. Datorită acestor mituri și stereotipuri, mamele și copiii sunt nevoiți să se retragă la marginea societății, fapt ce influențează într-un mod negativ viața acestora. Nu este neobișnuit ca mamele să țină ascuns copilul cu dizabilități în casă, în special în primii ani de viață. Acest lucru îl întâlnim și în România, unde conduitele de izolare a familiei se manifestă prin izolarea familiei, a copilului sau chiar negarea dizabilității cu care copilul se confruntă (Gorgan și Radu, 2009). Părintele este cel care influențează relația copilului cu persoanele din jurul său. O atitudine negativă a acestora va avea un impact negativ asupra persoanelor din jur, copilul fiind privit ca o ființă ce suferă foarte mult.

Concluzii

De cele mai multe ori familia nu este gata să se confrunte cu o situație de dizabilitate, nu are cunoștințe suficiente despre handicapul cu care aceasta trebuie să se confrunte, aceste informații fiind dobândite pe parcurs de fiecare membru al familiei, în funcție de rolul fiecăruia. Odată ce părinții conștientizează faptul că există o schimbare mentală a copilului, ei se confruntă cu multe provocări și probleme. Restabilirea familiei este foarte importantă deoarece sensibilizează toți membrii familiei cu privire la noua situație, motivele și modul de abordare a acestei situații neașteptate. Prezența unui copil cu dizabilități poate fi percepută ca o ruptură în dezvoltarea „normală”, a relației de familie. Anxietatea împreună cu alte sentimente generează o stare de acceptare a situației și prin urmare, sprijinul, acceptarea și integrarea familiei este importantă pentru a face față situației respective.

Bibliografie

- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), 585-95.
- Cojan-Cârlea, N.A (2016). *Dizabilitatea - o imagine globală - primul registru național*, Teză de doctorat. București: Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila” București.
- Gorgan, L., Radu, A. (2009). Emoții negative și mecanisme de coping în cazul mamelor cu copiii cu CES. *Revista de Psihologie Școlară*.
- Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale, ediția a IV-a 2003
- Predescu, M. (1994). *Psihopedagogia specială - partea I Deficiența mintală*. Timișoara: Editura Universității de Vest, , 1994
- Verma A., Srivastava P., Kumar P. (2017). Stress among Parents having Children with Mental Retardation: A Gender Perspective. *J. Disabil. Manag. Rehabil*, 2, 68–72.
- Wilson C. (2011). *The Impact on Mothers of Raising a Child with Significant Disabilities in the Developing World*, Masters Thesis. Linnaeus University.
- Yousafai, A.K., Farrukh, Z. and Khan, K. (2010). A Source of Strength and Empowerment? An Exploration of the Influence of Disabled Children on the Lives of their Mothers in Karachi, Pakistan. *Disability and Rehabilitation* [Early Online Edition], 1-10.

ANXIETY, DEPRESSION AND FURIA AT ADOLESCENTS

Anxietatea, depresia și furia la adolescenți

Alexandrina SCORȚANU ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

The aim of this study is to identify the factors that have a major influence on the emotional evolution of adolescents and to highlight the impact that anxiety and depression are causing at this age. Anxiety and depression disorders are not a normal part of development during adolescence. Complex educational approaches are required based on the development of specific programs to prevent and reduce anxiety and depressive disorders at the age of adolescence.

Key words: Adolescents, anxiety, depression

1. Introducere

Adolescenții se află în permanentă căutare, descoperire și redescoperire, dezvoltă autonomie față de părinți, își dezvoltă un sistem propriu de valori, organismul lor este acum matur din punct de vedere sexual, învață roluri și valori. Cutoate acestea, adolescenții nu își cunosc limitele acestei maturități, implicându-se tot mai mult în relații de dragoste, de aceea este foarte important ca ei să primească în această perioadă o educație sexuală adecvată. Potrivit psihologului A. Muntean (2009), adolescența este caracterizată printr-o integrare critică a maturizării sexuale, cognitive și o evoluție a gândirii abstracte.

Factorii care au o influență majoră în evoluția emoțională sunt: dezvoltarea gândirii formale operaționale, modificările hormonale și fiziologice caracteristice pubertății, schimbarea structurilor identității, orientarea tot mai intensă spre congeneri, multiple evenimente din viață, și

* Corresponding author. PhD Student Alexandrina Scorțanu
E-mail: alexa_alexandra38@yahoo.com

o transformare a cerințelor și așteptărilor sociale provocată de debutul adolescenței. Evaluarea cognitivă și procesarea evenimentelor de viață sunt deosebit de importante pentru producerea emoțiilor: concomitent cu deprinderile cognitive, se dezvoltă și potențialul de reactivitate emoțională (Lewis, 1999 apud Adams și Berzonsky, 2010). Capacitățile de abstractizare le permit adolescenților să analizeze gândurile proprii, dar și pe ale altora, și să-și canalizeze eforturile spre descifrarea informațiilor ambigue. Adolescentul trebuie să-și dezvolte o strategie prin care să poată face față relativității cunoașterii și să își gestioneze neliniștea și emoțiile negative declanșate de o astfel de conștientizare (teama de a înnebuni, teama de a pierde). În adolescență au loc schimbări biologice semnificative, existând legături între modificările hormonale și stările emoționale. Transformările hormonale pot influența variațiile de dispoziție, trăirea afectelor pozitive și negative, pubertatea fiind asociată cu afectele negative mai intense (Brooks- Gunn, Graber și Paikoff, 1994). Relațiile romantice adolescente pot provoca un stres emoțional suplimentar legat de preocuparea de a-și alege partenerul potrivit și de suferința datorată despărțirii (Larson, Clore și Wood, 1999, apud Adams și Berzonsky, 2010). Sunt conștientizate regulile de afișare a manifestărilor emoționale și deprinderile de control asupra modului de manifestare a emoțiilor. Adolescenții resimt nevoia intensă de a menține un aspect exterior calm, de a ascunde neliniștea emoțională și de a respinge criticile congenerilor. Un astfel de comportament poate genera un feedback social pozitiv, ceea ce va ajuta la menținerea controlului emoțional într-o situație dificilă (Saarni, 1999, apud Adams și Berzonsky, 2010). În plan cognitiv, conștientizarea distincției sine-alții este fundamentală pentru experiența empatiei, care presupune înțelegerea sentimentelor celorlalți. Există dovezi că nivelurile de compasiune și empatie sunt stabile în timp, încă de la începutul adolescenței și până la stadiul de adult (Davis și Franzoi, 1991, apud Adams și Berzonsky, 2010). Se pare că adolescenții cu tulburări de comportament trăiesc o suferință personală mai acută decât cei fără tulburări, atunci când se confruntă cu scenarii menite să evoce reacții empatice (Cohen și Strayer, 1996, apud Adams și Berzonsky, 2010). Chiar dacă uneori adolescenții cu tulburări de comportament par indiferenți, aceștia nu sunt lipsiți de emoții, ci, mai degrabă, experiența lor emoțională este mai orientată spre sine și axată pe evitare. Disfuncționalitățile emoționale ar putea declanșa, alte probleme, precum consumul de droguri sau pierderea unor relații importante de ajutorare.

Definirea conceptelor de anxietate și depresie

Anxietatea reprezintă „starea patologică ce se caracterizează printr-un simțământ de teamă fără obiect, însoțit de semne somatice care indică hiperactivitatea sistemului nervos autohton” (Greb

et al., 2001, p. 202). Tulburările anxioase sunt legate de temeri intense, recurente și excesive, precum și de frica generată de una sau mai multe situații, frica ce poate interfera cu viața de zi cu zi, precum și cu sentimentul de competență personală. Anxietatea este legată de anumite situații în care individul este supus unor așteptări din punct de vedere social sau al performanțelor. În ceea ce privește abordarea psihanalitică a anxietății, Freud conceptualizează în anul 1895 nevroza anxioasă, rezultând din descărcarea libidoului reprimat. Acumularea unei astfel de energii care întâmpină un blocaj în exprimare se transformă în anxietate sau simptome somatice echivalente anxietății. Freud desprinde din practica sa clinică patru surse timpurii ale anxietății; absența mamei, pedepsele care conduc la teama sau chiar la pierderea afecțiunii părinților, frica de castrare sau corespondentul ei feminin din perioada oedipiană, dezaprobarea Supra-eului sau autopedepsirea pentru întreprinderea unor acțiuni neconforme cu noțiunea individului de dreapta, corectitudine sau morală (Corsini, 1994). Mecanismele de apărare (negarea, proiecția, raționalizarea, reprimarea etc.) îi permit Eului să se opună dorințelor care emerg din Sine (Roudinesco și Plon, 2002). Teoriile comportamentale susțin că anxietatea apare ca răspuns la un stimul care va interveni în viitorul apropiat. Reîntărirea consecințelor o alimentează. Deplasarea sau transferarea anxietății corespondente unei situații inițiale cu conținut autentic anxigen la o altă situație sau stimul, care nu mai satisfac criteriul anxigen produc, prin condiționare, reacții anxioase neadecvate, disproporționate. Din perspectiva unei teorii a învățării anumite forme de comportament de parenting sporesc probabilitatea unui răspuns anxios din partea adolescentului, acesta nereușind să dobândească abilitățile necesare pentru a face față inevitabilelor evenimente stresante de pe parcursul vieții. Studiile observaționale au expus apetența părinților cu copii anxioși pentru formarea, determinarea și întărirea comportamentului anxios, concretizat, prin evitare și stres în situații stresante. Cercetarea empirică a descoperit că părinții de acest tip manifestă niveluri mai ridicate de comportamente de hiper-control și hiper-protecție, ce perturbă dezvoltarea abilităților de coping.

Când folosim termenul de „depresie”, la adolescenți, ne putem referi la o dispoziție negativă sau joasă, precum tristețea, la un set de simptome numit sindrom depresiv sau o tulburare psihiatrică caracterizată printr-o modificare semnificativă și persistentă a stării funcționale a copilului. Pe lângă un număr de simptome definitorii, tulburările depresive au o durată și un impact asupra funcționării zilnice a tinerei persoane. DSM-IV-TR (*Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale*, 2003) împarte tulburările afective în două subtipuri majore: tulburări depresive (depresie majoră și distimie) și bipolare. Diagnosticul de tulburare depresivă majoră reclamă cel puțin un episod în care adolescentul a avut minim cinci dintre următoarele

simptome, din care unul din primele două timp de minimum două săptămâni; a) stare depresivă sau iritabilitate; b) diminuare vizuală a interesului sau plăcerii pentru activități.

Concluzii

Tulburările anxioase și depresive nu constituie o parte normală, trecătoare, a dezvoltării din perioada adolescenței. Din acestea derivă o suită de consecințe negative, legate de adaptarea personală, socială și academică, adulții declarând că dificultățile lor au început încă din copilărie sau adolescență. Sunt necesare demersuri educaționale complexe bazate pe elaborarea unor programe specifice de prevenire și diminuare a tulburărilor anxioase și depresive la vârsta adolescenței.

Bibliografie

Adams, G., Berzonsky, M. (2009). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*. Iași: Editura Polirom.

Brooks-Gunn, J., Graber, J., and Paikoff, R. L. (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. *J. Res. Adolesc.* 4: 469–486.

Corsini, R. J. (1994). *Encyclopedia of Psychology*, Volume 1. J. Wiley & Sons.

Grebb, J. A., Pataki, C. S., & Sussman, N. (2001). *Kaplan and Sadock's Concise Textbook of Clinical Psychiatry*. London: Lippincott Williams & Wilkins.

Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom.

Roudinesco, E., & Plon, M. (2002). *Dicționar de psihanaliză*. București: Editura Trei.

*** (2003). *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale*, ediția a IV-a.

THE POSITIVE EFFECTS OF COLLABORATION BETWEEN SCHOOL AND COMMUNITY

Efectele pozitive ale colaborării dintre școală și comunitate

Anca GAȘPAR ^{a*}

^a Secondary School "Spiru Haret", Bacău, Romania

Abstract

Collaboration of educational agents in an educational partnership is the main priority of educational policies and aims at increasing the quality of education. The advantages of the school-community partnership are captured, on the one hand, from the perspective of the role of the educational institution at the community level and, on the other hand, the responsibility of the community partners towards the school organizations.

Key words: Advantages, community, educational partnership, school

1. Introducere

Colaborarea agenților educaționali într-un parteneriat educațional reprezintă principala prioritate a politicilor educaționale și vizează creșterea calității educației. Avantajele pe care le oferă parteneriatul școală - comunitate sunt surprinse pe de o parte, din perspectiva rolului instituției educaționale la nivelul comunității, iar, pe de altă parte, cu privire la responsabilitatea partenerilor comunitari față de organizațiile școlare.

Școlile reprezintă unitățile ce sprijină și asigură o educație a copiilor și nu doar un loc în care copiii vin să își însușească cunoștințele. De aceea, parteneriatele trebuie să reprezinte o componentă esențială și indispensabilă în organizarea școlilor. Dacă membrii comunității sunt implicați în activitățile școlare (spectacole, serbări, concerte) organizate și desfășurate de elevi și

* Corresponding author. Teacher Anca Gașpar
E-mail: ancagaspar79@yahoo.com

cadre didactice, în școli și în afara lor, sau elevii participă la diverse activități organizate de comunitate, toți cei implicați vor trăi noi experiențe de învățare .

Braghiș (2013) afirmă că, școala axată pe parteneriat este caracterizată în baza unor elemente – cheie cum ar fi: finalitățile ei (pregătirea elevului pentru viață, pentru succes în cadrul unei societăți care este în permanență schimbare și evoluție), centrarea pe principii (educație pe tot parcursul vieții, dreptate), o cultură organizațională (valori și norme democratice), un demers educațional, respect pentru fiecare persoană (persoane ce relaționează cu școala sau își desfășoară activitatea în școală), un management participativ (asigurarea calității educației ce implică toate segmentele școlare în proiectare, decizie, evaluare), proiectele instituționale (programe speciale pentru încurajarea inițiativei și creativității), gestionarea resurselor (folosirea eficientă a resurselor), atragerea unor resurse suplimentare, circulația liberă de informații, parteneriatul școlii cu persoane sau instituții din comunitate, grija pentru prestigiu și imagine, având ca sursă calitatea reală a demersului educațional și contribuția școlii la dezvoltarea problemelor comunității și la succesul elevilor săi. Îmbogățirea relațiilor dintre agenții educaționali, comunitate și școală, presupune alegerea celui mai bun mod de colaborare. Școala reprezintă instituția ce orientează, direcționează, îndrumă din punct de vedere educațional relația cu partenerii sociali, iar comunitatea acordă sprijin elevilor în proiectele stabilite pentru formarea unei personalități cu privire la responsabilitatea civică și socială. Prin punerea în practică a unor proiecte, școala caută soluții prin care să fie utilă societății.

Parteneriatele organizate de școli conduc spre formarea unei rețele de sprijin ce completează școala în realizarea unor obiective, oferă sprijin material și cultural elevilor, participare și implicare la diferite manifestări și evenimente organizate de comunitate, prezintă informații referitoare la specificul cultural și al valorilor din mediul comunitar și introduce în ambianța școlii elevii. Un parteneriat educațional implică acțiuni între instituțiile școlare și instituțiile locale, ceea ce presupune că educația elevului devine o problemă a celor implicați și necesită o mobilizare a tuturor energiilor în jurul școlii. Parteneriatele se manifestă ca un fenomen social și presupune o abordare pedagogică centrată pe respectarea și valorificarea diversității, unicității ființei umane. Alegerea celui mai bun mod de colaborare dintre școală și comunitate presupune îmbogățirea calității relațiilor dintre agenții educaționali. Modul în care partenerii se angajează să colaboreze pentru a crea un mediu stimulator de învățare reprezintă un model ce vine în sprijinul copilului, copilul fiind în centru parteneriatului.

Comunicarea, colaborarea, cooperarea partenerilor educaționali reprezintă o prioritate a societății pentru formarea personalității elevului. Școala reprezintă o instituție ce funcționează

într-o comunitate ce este constituită din mai multe elemente educaționale cum ar fi: autoritatea locală, instituțiile guvernamentale sau neguvernamentale, familia, spitalele, poliția, biserica, iar pentru ca parteneriatul dintre școală și aceste instituții să se realizeze în mod corespunzător este nevoie de o descentralizare, după cum afirmă C. Stăiculescu (2007). Parteneriatele oferă alternative, iar modalitatea de colaborare poate fi o alternativă pentru alte acțiuni ce trebuie să le realizeze instituțiile specializate. Unele instituții nu pot să își îndeplinească anumite sarcini fără ajutor din partea altora, fie că nu au resurse materiale, sau nu au resurse umane specializate. Multitudinea de discipline opționale și programe educaționale în parteneriat cu organizații neguvernamentale sau firme specializate crează o cualiție ce acționează în domeniul de interes. Este bine de știut că, pe termen lung, investiția în educație este cea mai valoroasă pentru societate.

Vrășmaș (2002) afirma că parteneriatul educațional reprezintă o formă de unificare, susținere și asistență pentru educația formală și influențează asigurarea unei educații de calitate. Parteneriatul educațional reprezintă principalul factor de activare și fructificare a relațiilor dintre comunitate și școală pentru formarea personalității elevului din învățământul primar și dezvoltarea unui proces educațional de calitate. Parteneriatele pot anticipa și preveni unele situații problematice și pot evita apariția altor probleme. Situațiile problemă sunt legate între ele, iar găsire unei soluții poate determina o serie de efecte pozitive. După cum menționează Vrânceanu (2010), parteneriatul educațional este una dintre cerințele - cheie ale pedagogiei contemporane, este un concept și o atitudine. Parteneriatul presupune egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună, o colaborare eficientă între cei implicați, interacțiune acceptată de toți partenerii, cooperare și comunicare. Cunoașterea reciprocă a punctelor de vedere, a opiniilor partenerilor, dar și implicarea comună în satisfacerea acestor nevoi reprezintă scopul general al parteneriatului educațional. Atunci când cei implicați, cadrele didactice, membrii comunității, devin și se consideră parteneri se formează o legătură puternică de suport în jurul elevilor, ce va funcționa ca un mecanism bine pus la punct, iar parteneriatul reprezintă o componentă esențială în desfășurarea și organizarea activităților din cadrul unităților școlare. Într-un parteneriat părțile implicate trebuie să aibă un spirit de reciprocitate și un fundament comun de acțiune care să le permită să se unească astfel încât eforturile depuse să fie percepute ca o provocare pentru toți. Parteneriatul în educație ajută la realizarea unui echilibru între toți participanții, iar societatea beneficiază când comunitatea, școala, profesorii colaborează și lucrează împreună ca parteneri. Pentru atingerea unui scop și rezolvarea unor probleme, dialogul și conlucrarea ușurează schimbul de idei între părți și nuanțează aspectele esențiale ale unei probleme.

Concluzii

Colaborarea agenților educaționali într-un parteneriat educațional este principala prioritate a politicilor educaționale ce vizează creșterea calității în educație. Parteneriatul reprezintă o formă de unificare, de asistență și susținere pentru educația formală și influențează foarte mult calitatea în educație. Această colaborare dintre comunitate și școală se bazează pe o comunicare eficientă, o multitudine de acțiuni în beneficiul copilului, toate aducând o contribuție remarcabilă în dezvoltarea copilului, copilul fiind în centrul parteneriatului. Comunitatea locală constituie sursa principală de creștere și dezvoltare a copiilor ca viitori adulți responsabili ce vin în sprijinul întregii comunități. De aceea generația în creștere, datorită gradului înalt de receptivitate, flexibilitate și deschidere spre nou trebuie să respingă conservatismul și să adopte o poziție constructivistă. O comunitate care plasează educația printre prioritățile sale este o comunitate care acționează conștient în folosul tuturor membrilor săi.

Bibliografie

- Braghiș, M. (2013). *Strategii pedagogice de optimizare a parteneriatului școală- familie- comunitate în treapta învățământului primar – Teză de doctorat în pedagogie*. Chișinău.
- Stăiculescu, C. (2007). *Managementul grupului educat*. București: Editura ASE.
- Vrășmaș, E. (2002). *Consilierea și educarea părinților*. București: Editura Aramis.
- Vrânceanu, M. (Coord.) (2010). *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate Ghid pentru educatori*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”.

ADULT EDUCATION - DEFINITION AND CHARACTERISTICS

Educația adulților - definiție și caracteristici

Iulian-Ciprian BERTEA ^{a*}

^a “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract

This study contains theoretical aspects regarding adult education. It is an important stage in continuing education, both in terms of social development and personal growth. Adults have many responsibilities so that they must balance against the demands and learning. Adult learners are self directed; they have control over their learning experience and they are 100% responsible for their own learning. They are also deeply involved not only in planning, but also in evaluating their learning, as they know what knowledge they want to acquire.

Key words: Adult education, characteristics, definition

1. Introducere

Evoluția umanității, economiei și societății au influențat recunoașterea importanței educației adulților. În ultima perioadă se observă o creștere a polemicilor științifice, a praxisul andragogic activ (Postan, 2016). Adultul este subiect și obiect al educației, la fel ca alte vârste. Ajuns la vârsta adultă, individul resimte altfel nevoia de a învăța, de a se specializa, de a progresa. Principiul fundamental al organizării procesului de educație a adulților este sintetizat de M. Knowles (1950): „Adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor”.

Educația adulților exprimă manifestarea capacității de învățare în faza adultă din ciclul de viață al unui individ. Experiența individului are un impact mai mare asupra deciziei de a învăța, de a se

* Corresponding author. PhD Student Iulian-Ciprian Berteza
E-mail: bicfirst@yahoo.com

autoperfecționarea. Efectele învățării sunt observabile în câștigarea unor competențe profesionale și interpersonale. Motivația de a învăța și capacitatea de asimilare a cunoștințelor este influențată de experiența acumulată de-a lungul vieții (Schifirneț, 1997).

Sistemul educațional cuprinde: educația informală, educația nonformală și educația formală. Educația adulților se încadrează în educația nonformală. Adultul este doritor de perfecționare, de autodepășire. Se poate observa o atenție specială acordată formării și educării adultului de către agenții economici și oamenii politici. Interesul lor a fost la început economic. O productivitate ridicată a muncii se poate obține cu o forță de muncă bine pregătită profesional și aptă să se acomodeze rapid la schimbările economice și tehnologice. Eficiența actului de educație este determinată și de gradul în care indivizii cunosc conținutul acelui tip de educație în care sunt implicați. Există anumiți factori care diferențiază adulții de tineri, cum ar fi : experiența de viață și profesională, confruntarea cu problemele puse de exercitarea unei profesii, dar și cu perimarea cunoștințelor însușite în perioada școlarității (Schifirneț, 1997). Principalele obstacole în calea dezvoltării profesionale sunt cele de natură financiară, dar sunt subiecți care menționează și alte obstacole precum lipsa de încredere în sistemele actuale de formare, de certificare sau de recunoaștere a activităților de formare pentru progresul în carieră.

Pentru adulți, instruirea este voluntară și liberă, iar motivația este fundamentală. Un adult se implică în colaborarea cu ceilalți din grup, dă dovadă de echilibru, maturitate în interacțiunea, comunicarea cu colegii. Implicarea este însă influențată de modul în care așteptările îi sunt confirmate. De multe ori, adultul are sprijinul colegilor de la locul de muncă, chiar al membrilor familiei în a aplica și valida cunoștințele din curs. Educația adulților nu reprezintă doar la formare profesională continuă, ci acoperă și domeniul așa-numitei formări generale a adulților. care are ca obiectiv ajutorarea omului să înțeleagă mai bine realitatea culturală, viața comunitară; să interacționeze mai reușit cu semenii. Domeniile importante pentru adulți sunt foarte diferite, iar persoanele cu competențe în diverse arii sunt neapărat profesioniști în ale predării. Din această cauză se întâmplă ca procesul de predare-învățare să fie axat în mare măsură pe improvizație de moment. Mai mult decât atât, deoarece și contextul învățării este nu atât formal, cât mai curând nonformal, unii adepți ai flexibilității absolute sunt de părere că doar o abordare fără constrângeri de proiectare, construită pe improvizare și pe sclipiri de inspirație, declanșate la moment, este justificată și creează impactul dorit. Deși adulții învață altfel decât copiii: își asumă mai multă responsabilitate, se implică și așteaptă ca experiența lor anterioară să fie luată în calcul și valorificată, totuși formatorul care și-a asumat acest rol are și el o responsabilitate pentru ceea ce se va întâmpla în sesiunea sau stagiul de formare (Scutaru-Guțu, 2016). Oricât de pragmatică ar fi

abordarea noastră, iar adulții deseori optează anume pentru utilitatea practică a învățării, nu ne putem detașa în totalitate de anumite baze teoretice. Pentru proiectarea didactică, dacă dorim să o desfășurăm în cunoștință de cauză, este nevoie de anumite structuri de clasificare și ordonare a elementelor. Procesul de învățământ trebuie să pună în valoare experiența anterioară a participanților și să țină cont de vârsta lor. *Niciodată nu e prea târziu să înveți* – acesta este sloganul Uniunii Europene referitor la educația adulților.

Doar sistemul modern de învățare pe tot parcursul vieții poate asigura competitivitate economică și consens social (Gartenschlaeger, 2010). Agenții economici urmăresc în principal creșterea productivității și calității muncii. Costurile cu ajutorul de somaj pot fi deasemeni eficientizate printr-un grad ridicat de încadrare pe piață a forței de muncă. Pentru populație câștigul direct îl reprezintă sporirea veniturilor, o sănătate durabilă și reducerea criminalității. Oamenii sunt împliniți din punct de vedere profesional și implicit pe plan personal.

Definirea conceptului de educația adulților

Educația este forma de adaptare esențială a omului la lume și a lumii la om. Schimbările permanente pe piața muncii, evoluția tehnologiei obligă adultul la căutarea unei modalități de adaptare, de progres. Cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite în perioada copilăriei și adolescenței la școală, în timpul formării universitare sau profesionale nu vor fi valabile toată viața. Educația adulților este „educația realizată în forme și modalități specifice cu toate categoriile sociale și profesionale de adulți, în scopul dezvoltării culturii lor profesionale și generale și al orientării (auto)instruirii și (auto)educației lor” (Ionescu, 2011).

Știința educației adulților a fost cunoscută, într-o anumită perioadă, ca andragogia (de la cuvintele grecești *andros* – bărbat; *ago* – conduc), care înlocuia sintagma „pedagogia adulților”. Aceasta, s-a constatat, conține o inadverență semantică (*paidos* – copil), însemnând, de fapt, conducerea adultului și a copilului în același timp. S-au formulat însă rezerve și față de „andragogie” – termenul desemnând doar educația bărbaților, nu și a femeilor. Educația adulților, s-a convenit, acoperă cel mai corect realitatea la care ne referim (Sacaliuc, 2012). Etimologic, cuvântul „adult” (*adultus*) vine de la participiul trecut al lui „*adulesco*” (ceea ce s-a întărit, dezvoltat, a crescut). Adult semnifică deci ceea ce a crescut, este format, adică sinonim cu matur. (Schifirneț, 1997). Învățare permanentă are în componența ei educația adulților. Termenul de educație a adulților acoperă atât practica socială, cât și procesul de învățare, activitățile organizate de instituțiile specializate.

Caracteristici ale procesului de educație a adulților

Educația adulților nu trebuie să se limiteze la formarea abilităților de încadrare în câmpul muncii. Fiecare cetățean ar trebui să-și poată satisface nevoile de dezvoltare economică, socială și personală. Se poate observa că serviciile de educație și formare profesională pentru adulți se axează pe anumite categorii de persoane. Acestea sunt în principal persoane fără vreo calificare într-un anumit domeniu, persoane care nu au studii primare, minorități etnice, persoane cu handicap. Deasemeni în categoria persoanelor vizate se încadrează femeile și cei cu calificare necorespunzătoare domeniului în care doresc să lucreze grupuri profesionale

Instruirea/ formarea persoanelor adulte este un proces structurat care urmărește ca învățarea să fie cât mai eficientă: cu efort minim, participanții să fie capabili: să acumuleze, înțeleagă și redea cunoștințe, să își însușească și să demonstreze abilități-aptitudini, să folosească veridic și convingător atitudini/ comportamente. Un adult trebuie să fie responsabil de ceea ce învață. Informațiile “servite cu lingurița”, motivația extrinsecă și pedepsele nu vor duce la învățare. Unul din scopurile învățării la adulți este de a învăța cum să învețe – în special învățând din experiențele directe, personale. Adulții doresc să hotărască singuri modalitate prin care își vor îndeplini dorințele legate de studiu. Ei trebuie să se implice activ în procesul de evaluare, să învețe cum să învețe pe tot parcursul experienței de învățare. Învățarea apare atunci când comunicarea între persoane este clară, deschisă. Învățarea poate fi stimulată prin diferite metode și materiale. Prin folosirea materialelor și informațiilor tuturor participanților, nu doar ale formatorilor se observă o creștere a calității actului educațional. Pentru ca un adult să învețe este necesar să avem în vedere câteva elemente: dorința de a învăța, motivația de a învăța, climatul potrivit și modalitatea de a învăța. Comparativ cu adolescentul el este matur din punct de vedere al dezvoltării fizice, intelectuale, sociale, afective, emoționale și morale. Deasemeni pe parcursul procesului de învățare trebuie să facă față și provocărilor sociale. El este părinte, bunic, angajat sau șomer, căsătorit sau divorțat. Nevoile educaționale ale adulților sunt complexe și bine definite (perfecționare, avansarea în carieră, recalificare profesională, dezvoltare personală).

Adulții sunt independenți și autonomi. Ei au acumulat o anumită experiență de viață și simt nevoia să fie respectați. Deasemeni ei sunt axați mai mult pe partea practică a procesului de învățare și pe relevanța informațiilor primite. Adulții nu sunt dispuși să participe la acele activități pe care nu le consideră eficiente sau atractive. Ei preferă ca metodă de învățare rezolvarea de probleme. Adulții doresc să fie consultați sau chiar să poată alege planificarea învățării. Cursanții trebuie să fie implicați activ.

Pentru adulții factorii interni sunt cea mai puternică motivație (stima de sine, stima din partea celorlalți, dorința de creștere a satisfacție personale, etc.). Ei sunt mai rezistenți la schimbare decât adolescenții fiind mai conștienți de rolul lor social, de situație, potențial și aspirații.

Concluzii

Educația adulților cuprinde, nu doar acumularea de cunoștințe sau deprinderi, ci mai ales eficientizarea aptitudinilor și cum să se dezvolte în propriile direcții. Ea poate oferi o serie de abilități și experiențe de învățare care au o serie de beneficii și scopuri: de la competențe de bază la învățarea limbilor străine, de la cursuri de petrecere a timpului liber la formare profesională. Educația adulților poate transforma și oferi noi oportunități. Învățarea adultului în epoca de azi este o realitate de netăgăduit, de o importanță reală pentru cei care gestionează structurile organizaționale diferite întrucât provocarea acestui început de mileniu este să dispui de calitățile, abilitățile și tehnicile necesare pentru a reuși să convingi, să mobilizezi și să influențezi în direcția dorită resurse instituționale disparate pe care este posibil chiar, tehnic, să nu le ai în subordine.

Bibliografie

- Gartenschlaeger, U. (2010). *Educația europeană a adulților în afara UE - Chișinău* : Editura Epigraf.
- Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*, ediția a IV-a revizuită și adăugită. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York: Association Press.
- Postan, L. (2016). *Educația adulților: geneză și caracteristici procesuale*. Chișinău.
- Sacaliuc, N. (2012). *Andragogie*. Bălți.
- Schifirneț, C. (1997). *Educația adulților în schimbare*. București : Editura Fiat Lux.
- Scutaru-Gutu, A. (2016). *Pledoarie pentru o educație a adulților bine-gândită*. Chișinău.