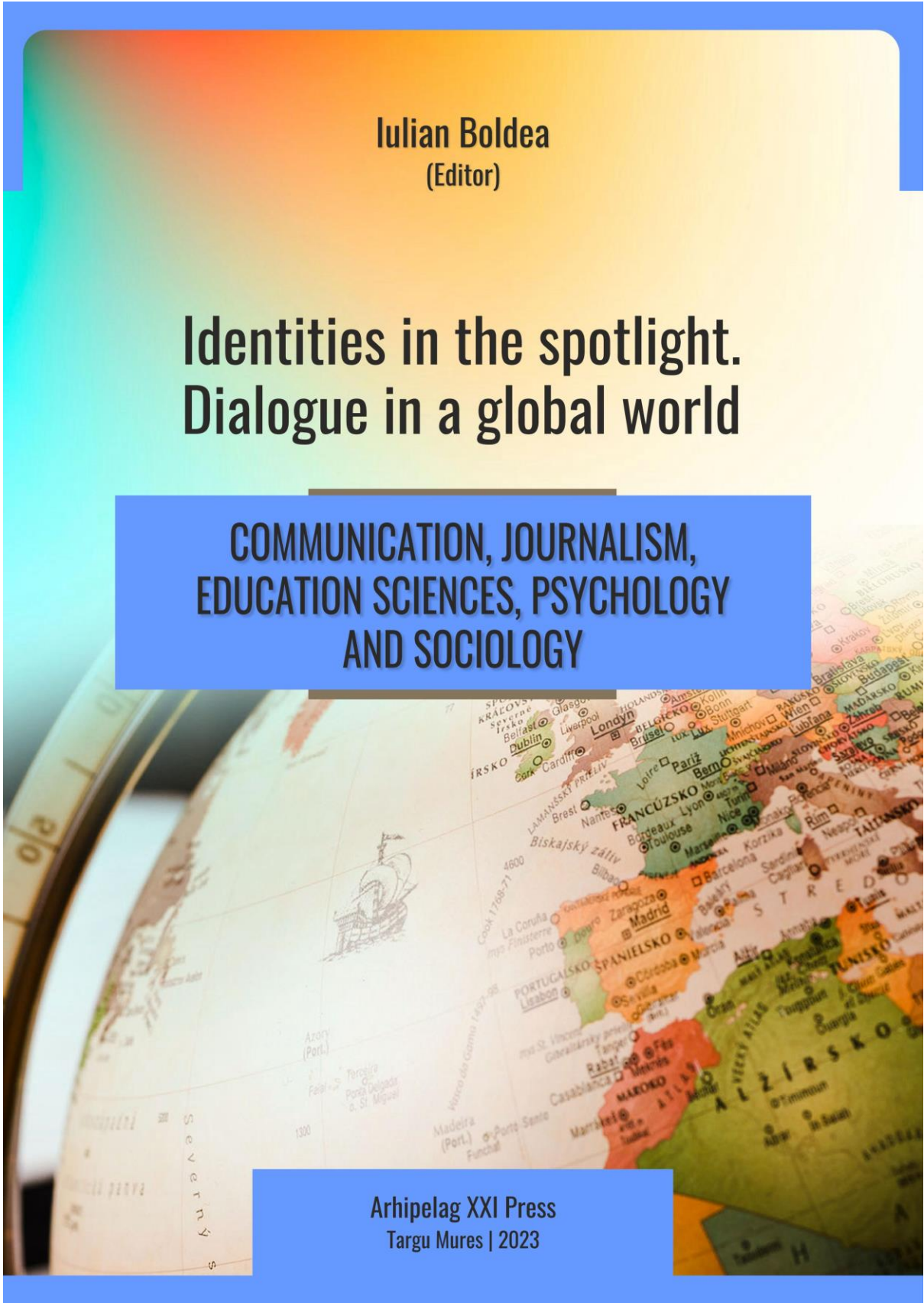


Iulian Boldea
(Editor)

Identities in the spotlight. Dialogue in a global world

**COMMUNICATION, JOURNALISM,
EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY
AND SOCIOLOGY**

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2023



Date: 20-21 May 2023

Location: „DIMITRIE CANTEMIR” University, Tîrgu Mureş

IDENTITIES IN THE SPOTLIGHT. DIALOGUE IN A GLOBAL WORLD
Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-8624-18-1

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureş, România
Tel./fax: +40-744-511546
Published by: ”Arhipelag XXI” Press, Tîrgu Mureş, 2023
Tîrgu Mureş, România Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

Contents

ORGANIZATION OF THE CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF TEACHERS AT THE NATIONAL LEVEL	7
Aliona Afanas	7
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chişinău, Republic of Moldova	7
METHODOLOGICAL POINTS IN THE ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST TO REDUCE ANXIETY IN ADOLESCENTS	19
Iulia Racu	19
Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova	19
THE ACTIVITY OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST BY APPLYING DIGITAL SOURCES AND TOOLS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER	25
Victoria Maximciuc	25
Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova	25
OH-CARDS AS PROBLEM DIAGNOSIS PROJECTIVE METHOD IN THE CONSULTATIVE PRACTICE	32
Svetlana Tolstaia	32
Assoc. Prof., PhD, Moldova State University	32
THE „EGO”- GRAPHY OF THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS	41
Nelu Vicol	41
Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technology Transfer, State Pedagogical University „Ion Creangă”, Chişinău	41
A MODERN INTERPRETATION OF FATUM MALUS, HYBRIS AND HEREDITY AS FEATURED IN WOODY ALLEN’S MIGHTY APHRODITE	50
Laura Ioana Leon	50
Assoc. Prof., PhD, “Grigore T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iaşi	50
THE BOOKS OF MOSES AND THEIR INTERPRETATION IN MODERN PERIOD	55
Mihai Handaric	55
Assoc. Prof., PhD, „Aurel Vlaicu” University of Arad	55
SOFT IMPLEMENTATION AS CURRICULAR INNOVATIONS	63
Luminiţa-Gabriela Zegrea, Viorelia Lungu	63
Assoc. Prof., PhD, Technical University of Moldova, PhD Student, „Ion Creangă” University of Chişinău, Moldova.....	63
THE INTRODUCTION INTO THE TOURIST CIRCUIT OF SOME OBJECTIVES WITH INESTIMABLE CULTURAL-HISTORICAL VALUE. CASE STUDY: CRYPT AND FORMER COMPLEX OF COUNT BETHLEN'S CASTLE IN CHIRALEŞ, BISTRIŢA-NĂSĂUD	69
Lia-Maria Cioanca	69
Lecturer, PhD, „Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca	69
DETERMINATION OF EFFECTIVENESS OF COMMUNICATION – COMPARISON OF COMMUNICATION MODELS	77
Brînduşa Maria Popa.....	77
Lecturer, PhD, ”Carol I” National Defence University, Bucharest	77
CLOTHING IDENTITY – THE PROJECTION OF SELF-IMAGE IN CONTEMPORARY SOCIETY	85
Sandra Celia Chira	85
Lecturer, PhD, West University of Timişoara	85

THE ROLE OF PARENTING STYLE IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS	91
Diana Chisalita	91
Lecturer, PhD, „Vasile Goldiș” Western University of Arad	91
THE MEANING OF JESUS' PSYCHO-PEDAGOGY, THE SPIRIT AND METHOD OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH	97
Călin-Daniel Pațulea	97
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca	97
THE ROLE OF THE MORAL AND INTELLECTUAL FORMATION IN THE SPIRITUAL PATERNITY	107
Mircea Cristian Pricop	107
Lecturer, PhD, „Ovidius” University of Constanța	107
THE PATERNAL GUIDANCE AS A METHOD OF EDUCATION IN THE ORTHODOX SPIRITUALITY	113
Mircea Cristian Pricop	113
Lecturer, PhD, „Ovidius” University of Constanța	113
THE FAMILY, AN IMPORTANT SOCIAL FACTOR INFLUENCING THE FORMATION OF SCHOOL AND CAREER CHOICES AND THE SCHOOL AND CAREER ORIENTATION OF STUDENTS	119
Claudia Hanga	119
Lecturer, PhD, University of Oradea	119
FROM A GREEN CONSCIOUSNESS TO A GREEN CONSUMPTION	126
Doina Guriță.....	126
Lecturer, PhD, „Petre Andrei” University of Iași	126
METHODOLOGICAL BENCHMARKS OF PUPILS AFFECTIVITY RESEARCH	133
Mariana Batog	133
Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	133
INTERPERSONAL RELATIONS AND THE APPEARANCE OF CONFLICT SITUATIONS IN ADOLESCENTS	142
Emilia Furdui	142
Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	142
THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE - AN IMPORTANT FACTOR IN MANAGING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	152
Tatiana Lungu	152
Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	152
THE PERSPECTIVES OF THE TRAINING OF THE SOCIAL-EDUCATIONAL ANIMATOR WITHIN THE SCHOOL CIRCLE	157
Vasile Andrieș	157
Senior Scientific Researcher, PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	157
DEVIANT BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS: PREVENTION AND PSYCHOPROPHYLAXIS	164
Angela Cucer	164
Coordinating Scientific Researcher, PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	164

CORRELATED METHODS OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN EARLY EDUCATION	170
Oana Iuliana Enache PhD Student	170
„Dunărea de Jos” University of Galați	170
THE FEMININE MIGRATION. PSYCHOLOGICAL ASPECTS	176
Tatiana Roșca	176
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova ...	176
STEREOTYPES AND PREJUDICES. IMPLICATIONS AND EFFECTS ON THE SOCIETY	
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova ...	185
LE JEU EN CLASSE DE FLE : QUELQUES REPERES ET PRATIQUES	193
Ana-Maria Coman	193
PhD Student, University of Craiova	193
LE FRANÇAIS – UNE LANGUE INCLUSIVE ? ANALYSE DU LANGAGE PUBLICITAIRE	
EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN	200
Simona Grigoras	200
PhD Student, University of Pitești	200
INVOLVEMENT OF EMOTIONAL FACTORS IN THE LEARNING PROCESS	210
Gabriela Leuțanu	210
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	
.....	210
PERSONALITY AND JEALOUSY AS ATTACHMENT TRAUMA	218
Gabriela Leuțanu	218
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	
.....	218
COMPETENCES OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE ROMANIAN	
EDUCATION	224
Ana Hîrțan	224
PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova	224
PRINCIPLES AND PRACTICAL METHODS OF FAMILIARISING SCHOOLCHILDREN	
WITH NATURE	229
Georgiana Stoica (Boltașu)	229
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău	229
ELEMENTS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY IN SOLVING MATH PROBLEMS IN	
HIGH SCHOOL.....	234
Dorin-Cristian Lobonț	234
PhD Student, „Mihai Eminescu” National College of Târgu Mureș	234
STUDENTS’ MOTIVATION TO LEARN ENGLISH USING NEW TECHNOLOGY	241
Ionela-Gabriela Buruiană	241
PhD Student, State University of Moldova.....	241
SOCIO-EMOTIONAL MANAGEMENT IN EARLY EDUCATION	244
Carmen-Vasilica Bruja.....	244
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University	244
MANAGEMENT STRATEGIES FOR INTERSCHOOL COMMUNICATION	
NETWORKING	250
Andra-Ramona Borș	250
PhD Student, State University of Moldova.....	250
THE IMPACT OF ORAL (VERBAL) INSTRUCTIONS ON THE PERFORMANCE OF	
ACTIVITIES BY STUDENTS WITH AUTISM	254

Maria Gurcova	254
PhD Student, State University of Moldova.....	254
PSYCHOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE ACTIVITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSION	
Nicoleta Croitoriu	260
PhD Student, State University of Moldova.....	260
ECOLOGICAL EDUCATION AT PRESCHOOL AGE	
Roxana Gavriluț	265
PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova	265
THE PARTICULARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL HEALTH IN PRE-SCHOOL CHILDREN CORRELATED WITH THE TYPE OF MULTIPLE INTELLIGENCES	
Mihaela Sandu	269
PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova	269
FACILITATING TEXT READING USING LISTENING SKILLS AND DIGITAL TECHNOLOGY IN THE PRIMARY GRADES	
Liliana Scînteii	277
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova	277
THE BENEFITS OF OUTDOOR LEARNING ACTIVITIES ON PRESCHOOLERS' COGNITIVE DEVELOPMENT	
Brîndușa Iftimia	283
„Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova	283

ORGANIZATION OF THE CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF TEACHERS AT THE NATIONAL LEVEL

Aliona Afanas

Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The article presents the organization of continuous professional training of teaching staff within a system that operates at different levels: central, local and institutional, based on certain functional elements. In the article, the duties of those responsible for continuous professional training at each level are exposed; the risks that may arise within the system and process of professional training. The operational components: coordination of the managerial process, design, planning, organization, control-evaluation-monitoring and the result outline the continuous professional training system at the national level.

Keywords: teaching staff, continuous professional training, training system, operational components, innovative fields.

Abreviere: FPC – formare profesională continuă

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

OLSDÎ - organul local de specialitate în domeniul învățământului

Introducere. Organizarea FPC vizează activitatea de formare profesională continuă, care se desfășoară într-un sistem, ce funcționează la diferite niveluri: central, local și instituțional. Conceptul de sistem în FPC a fost analizat de autorul D. Patrașcu, care cuprinde o multitudine de componente, elemente integrate într-un întreg, relaționate la nivel de sistem [8, p. 41 - 42]. Autorul Afanasyev V. G. vorbește despre un sistem integral care reprezintă un ansamblu de elemente interdependente care generează existența unor elemente noi integrate holistic în sistemul FPC (în contextul nostru) [5]. De asemenea, un sistem are anumite elemente sociale complexe, care indică integritatea și interrelația dintre ele: structura sistemului, existența nivelurilor și ierarhia acestora, conducerea sistemului, scopul și obiectivele sistemului, autoorganizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului FPC [6, 7].

Sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice este considerat ca o substructură autonomă și flexibilă a sistemului general de învățământ, mobilă care răspunde cerințelor nu numai ale societății, ci și ale fiecărui individ.

În acest context, dezvoltarea profesională poate fi privită ca un rezultat, ca un proces, ca un sistem educațional integral. Primul implică schimbări productive în calitățile profesionale și semnificative ale cadrelor didactice ca urmare a pregătirii acestora în instituții de formare profesională avansată. Al doilea înseamnă un proces intenționat de predare a profesorilor, însoțit de fixarea schimbărilor la nivelul de rezultate școlare ale elevilor. Al treilea este o parte a sistemului de educație generală, instituit la nivel central, local și municipal (institut/centru de FPC, servicii metodologice municipale, asociații formale și informale de profesori etc.).

Scopul și metodologia cercetării. Prezentul articol vizează analiza sistemului de FPC, a componentelor sale operaționale, a riscurilor existente în FPC a personalului didactic.

Rezultate și discuții. Analiza literaturii de specialitate cu referire la componentele operaționale ale sistemului de FPC, funcționalitatea și relația acestora demonstrează că aceasta se realizează prin următoarele elemente [1, 8]:

- Scopul FPC exprimă caracterul integral și unic al întregului proces de FPC al personalului didactic, determină caracteristicile și unificarea elementelor componente din cadrul sistemului de FPC.

- Se efectuează o analiză pedagogică pentru a studia starea de fapt existentă în sistemul de FPC, tendințele în evoluția acestuia, evaluarea obiectivă a rezultatelor prognozate și remedierea situației din cadrul procesului de FPC, avansând astfel procesul la un nivel superior.

- Coordonarea procesului managerial are ca scop corelarea și armonizarea activității de FPC a personalului didactic în vederea realizării obiectivelor prestabilite.

- Proiectarea este o componentă a managementului sistemului de FPC, care constă în formularea și realizarea unor intenții (aspectul decizional), iar planificarea FPC prevede determinarea unor măsuri concrete pentru realizarea intențiilor stabilite (aspectul operațional) [1, p. 188]. Proiectarea/planificarea, ca o componentă operațională, poate fi realizată prin funcția de prognoză, modelare și programare a activităților de FPC.

- Organizarea reprezintă o activitate a formatorului, orientată spre constituirea sistemului de FPC, care oferă premise în realizarea scopului și obiectivelor propuse, realizarea programului FPC de cadre didactice; aceasta se realizează prin două forme: procesul care vizează activitatea propriu-zisă în crearea sistemului FPC și rezultatul afirmat de procesul educațional [8, p. 339].

- Control-Evaluare-Monitorizare are ca scop interpretarea rezultatelor obținute în urma procesului de activitate și compararea acestora cu cele planificate; reprezintă o funcție de includere a tuturor elementelor managementului sistemului FPC al personalului didactic.

- Rezultatul vizează nivelul competențelor profesionale ale personalului didactic.

O etapă importantă în FPC a cadrelor didactice reprezintă autoformarea cadrelor didactice, unde se ține cont de nivelul profesional al cadrelor didactice, fiind utilizate diverse criterii pentru a încadra profesorii unui anumit grup și, în conformitate cu acesta, vor fi elaborate programe/module tematice pentru alegerea scopurilor și metodelor de FPC.

Pentru un profesor debutant, munca independentă privind autoformarea profesională vă permite să-și completeze cunoștințele profesionale, să efectueze o analiză profundă și detaliată a situațiilor care apar în activitatea profesională.

Un profesor experimentat are ocazia nu numai să reînnoiască tezaurul cunoștințelor sale, ci și să identifice metode eficiente, prioritare pentru dezvoltarea profesională în activitatea cu elevii și părinții, să stăpânească activitățile elementare de diagnostic și cercetare în procesul educațional.

În plus, profesorii dezvoltă nevoia de completare constantă a cunoștințelor pedagogice, se formează flexibilitatea gândirii, capacitatea de a modela și prezice procesul educațional și este dezvoltat potențialul creativ în conformitate cu reglementările normative.

Un profesor, care are abilitățile de muncă independentă, are posibilitatea de a se implica în activități științifice, practice, de cercetare, ceea ce indică un nivel profesional superior, iar acest fapt, la rândul său, contribuie la nivelul de calitate a procesului de învățământ și eficacitatea activității pedagogice.

În procesul de autoformare se realizează nevoia profesorului de propria dezvoltare și autodezvoltare. Profesorul deține metodele de autocunoaștere și autoanaliză a experienței pedagogice. Experiența pedagogică a profesorului este un factor de schimbare a situației educaționale în cadrul procesului educațional. Profesorul înțelege atât aspectele pozitive, cât și cele negative ale activității sale profesionale, își recunoaște imperfecțiunea, prin urmare, este deschis la schimbare.

Profesorul are o capacitate de a-și dezvolta reflecția. Reflecția pedagogică este un atribut necesar unui profesor experimentat (reflecția este înțeleasă ca activitate umană care vizează înțelegerea propriilor acțiuni, sentimente interioare, stări, experiențe, analiza acestei activități și formularea concluziilor). La analiza activității pedagogice, este nevoie de a obține cunoștințe teoretice, necesitatea de a stăpâni diagnosticarea - autodiagnosticarea și diagnosticarea elevilor, nevoia de a dobândi abilități practice pentru analiza experienței pedagogice.

Programul de dezvoltare profesională include posibilitatea de a desfășura activități de cercetare și inovare profesională, astfel, realizându-se interrelația dintre dezvoltarea personală, profesională și autodezvoltarea cadrelor didactice.

Un rol deosebit în procesul de autoformare profesională a unui profesor îl joacă activitatea sa inovatoare. În acest sens, formarea pregătirii profesorului pentru aceasta este condiția cea mai importantă pentru dezvoltarea sa profesională.

Activitatea inovatoare a profesorilor din școală este reprezentată de următoarele domenii: aprobarea manualelor de nouă generație, dezvoltarea tehnologiilor pedagogice moderne, designul social, realizarea de proiecte pedagogice individuale, școala privită ca o organizație etc.

Dezvoltarea competenței profesionale, ca o componentă esențială în organizarea FPC, este un proces dinamic de asimilare și modernizare a experienței profesionale, care duce la dezvoltarea calităților profesionale individuale, la acumularea de experiență profesională, care presupune dezvoltarea continuă și autoformarea profesională la nivel de sistem și proces educațional.

În general, procesul de autoformare/autodezvoltare este asociat cu socializarea și individualizarea unei persoane care își organizează în mod conștient propria viață și, prin urmare, propria dezvoltare. Procesul de formare a competenței profesionale depinde de mediu, deci mediul este cel care ar trebui să stimuleze autodezvoltarea profesională.

Astfel, la nivel internațional au fost identificate *noi domenii inovatoare* pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice [3, p. 76-79]:

- *școala ca organizație de învățare*, care oferă trei direcții:
 - o schimbare a activităților de învățare profesională, care vizează mai mulți actori din cadrul instituției educaționale, în loc să se concentreze doar pe un profesor, realizarea activităților în cadrul instituției;
 - se concentrează atât pe profesorii care predau, cât și pe echipa managerială a instituției educaționale;
 - se concentrează asupra actorilor care predau, colaborarea profesorilor din aceeași instituție într-un cadru academic;
- *abilitarea formabililor printr-o abordare orientată spre competență*: accentuarea dezvoltării competențelor transversale prin crearea unui mediu favorabil, sigur și oferirea posibilităților elevilor de a experimenta și a schimba circumstanțele în sens pozitiv;
- *inovarea livrării formării profesionale on-line*: permite accesul la programele de FPC a unui număr mai mare de formabili, oferă oportunități flexibile;
- *reinventarea învățării combinate (blended learning)*: crearea oportunităților de a experimenta practici noi în clasa de elevi, ceea ce contribuie la un conținut mult mai variat. Astfel are loc un transfer al cunoștințelor de la activitățile de dezvoltare profesională la practicile din clasa de elevi;
- *programe inovatoare de perfecționare*: prestatorii de servicii de FPC dezvoltă în continuu programele de FPC în contextul realităților existente; elaborarea programelor modulare pentru a oferi posibilitatea cadrelor didactice de a se autoforma la probleme particulare existente în școală;
- *parteneriate inovatoare și actori noi*: parteneriate care produc și furnizează conținutul activităților de formare/dezvoltare profesională a cadrelor didactice (exemplu: parteneri sociali, parteneri economici, parteneri IT etc.).

În prezent, un cadru didactic modern are o gamă de oportunități de utilizare a diverselor tehnologii informaționale și comunicaționale în procesul de FPC: numeroase manuale electronice, Internet, forumuri de comunicare, bănci de date, dicționare și cărți de referință, material didactic, prezentări, programe, sisteme automatizate, exercitarea controlului și multe altele. Datorită acestora, conținutul științific și didactic este actualizat, este posibil un schimb

intens de informații, în primul rând cu colegii, elevii și părinții acestora, parteneri din afară, din acest motiv procesul de învățare capătă un caracter dinamic.

Organizarea și funcționarea sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice este întemeiat pe atribuții și responsabilități ale unor instituții cu roluri specifice (organizarea sistemului de FPC, evaluarea /autorizarea programelor de formare continuă etc.).

Analiza cadrului instituțional al FPC a cadrelor didactice evidențiază varietatea instituțiilor cu responsabilități în domeniu, la nivel central, raional și local, precum și tendința de descentralizare a rolurilor de decizie cu privire la proiectarea, organizarea, desfășurarea, monitorizarea și realizarea programelor de FPC, fapt care reprezintă premisa pentru o mai bună adaptare a ofertei de formare la nevoile diferitelor grupuri – țintă.

La nivel național pot apărea mai multe riscuri în cadrul FPC a cadrelor didactice:

- *la nivel central*: implementarea unor documente normative și legislative care ar contribui la funcționarea sistemului de FPC; insuficienta asigurare a cadrului formativ unitar pentru toți formabilii implicați în formare; lipsa unor instrumente metodologice care ar facilita FPC a cadrelor didactice (la nivel de furnizori de programe de FPC); rezultatele scontate cu privire la formarea realizată de către furnizorii de programe de FPC; deficitul formatorilor calificați în FPC a cadrelor didactice;

- *la nivel local (OLSDÎ)*: insuficienta colaborare între nivelul central și nivelul instituțional/individual cu privire la FPC; acordarea unei atenții deosebite monitorizării procesului de FPC a cadrelor didactice;

- *la nivel instituțional*: gestionarea insuficientă a procesului de FPC a cadrelor didactice din partea instituției de învățământ; motivarea insuficientă a cadrelor didactice de a se implica în FPC; promovarea insuficientă a cadrelor didactice cu performanțe în diferite structuri: comisii metodice, comisii de evaluare, olimpiade, concursuri etc.;

- *la nivel individual*: cadre didactice cu vârstă peste 30-40 de ani de activitate, care pot întâmpina dificultăți în FPC; randamentul scăzut în activitatea unor cadre didactice în contextul vârstei sau motive de sănătate etc.

Indicatorii eficacității implementării unui model al sistemului de management pentru dezvoltarea profesională a cadrului didactic sunt: creșterea satisfacției cadrelor didactice față de propriile activități, climatul psihologic și pedagogic pozitiv în instituția de învățământ, interesul ridicat al profesorilor pentru creativitate și inovație, stăpânirea metodelor moderne de educație și creștere profesională, dinamica pozitivă a calității educației, nivelul ridicat de performanță profesională a profesorilor, identificarea și generalizarea în timp util a experienței pedagogice avansate, atenția constantă a administrației la activitățile cadrelor didactice, existența unui sistem de stimulare a activității pedagogice, a unui sistem organizat calitativ de sprijin metodologic și susținere a activităților educaționale.

Astfel, credem că un posibil model managerial contribuie la: pregătirea profesorilor pentru activități inovatoare; îmbunătățirea competenței profesionale a profesorilor; îmbunătățirea calității rezultatelor școlare ale elevilor; competitivitatea școlii între instituțiile de învățământ la nivel local și central; managementul mobil al cadrului didactic al școlii; implementarea eficientă a tehnologiilor educaționale moderne (inclusiv TIC); crearea unui mediu de salvare a sănătății în procesul educațional etc.

În *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, [2], se stipulează drept standard: *cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*, și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic (domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională, indicatorul 3). În literatura de specialitate sunt analizate mai multe definiții ale acestui concept, cum ar fi aceea că *dezvoltarea personală* reprezintă „procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare” [4, p. 27]. Cadrul didactic

se află într-un proces continuu de învățare, dezvoltare, autoformare, de luare a deciziilor și implementarea acestora în activitatea profesională.

Impactul standardelor de competență profesională în sistemul de FPC a cadrelor didactice este un obiect semnificativ de investigație în diverse surse bibliografice atât naționale, cât și internaționale privind FPC a cadrelor didactice.

Astfel, în baza analizei realizate privind planificarea, proiectarea, coordonarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea procesului de FPC, a structurii instituțiilor/centrelor prestatoare de programe de FPC a cadrelor didactice și nivelelor (central, local, instituțional) se conturează sistemul de FPC a cadrelor didactice la nivel național (Figura 1.).

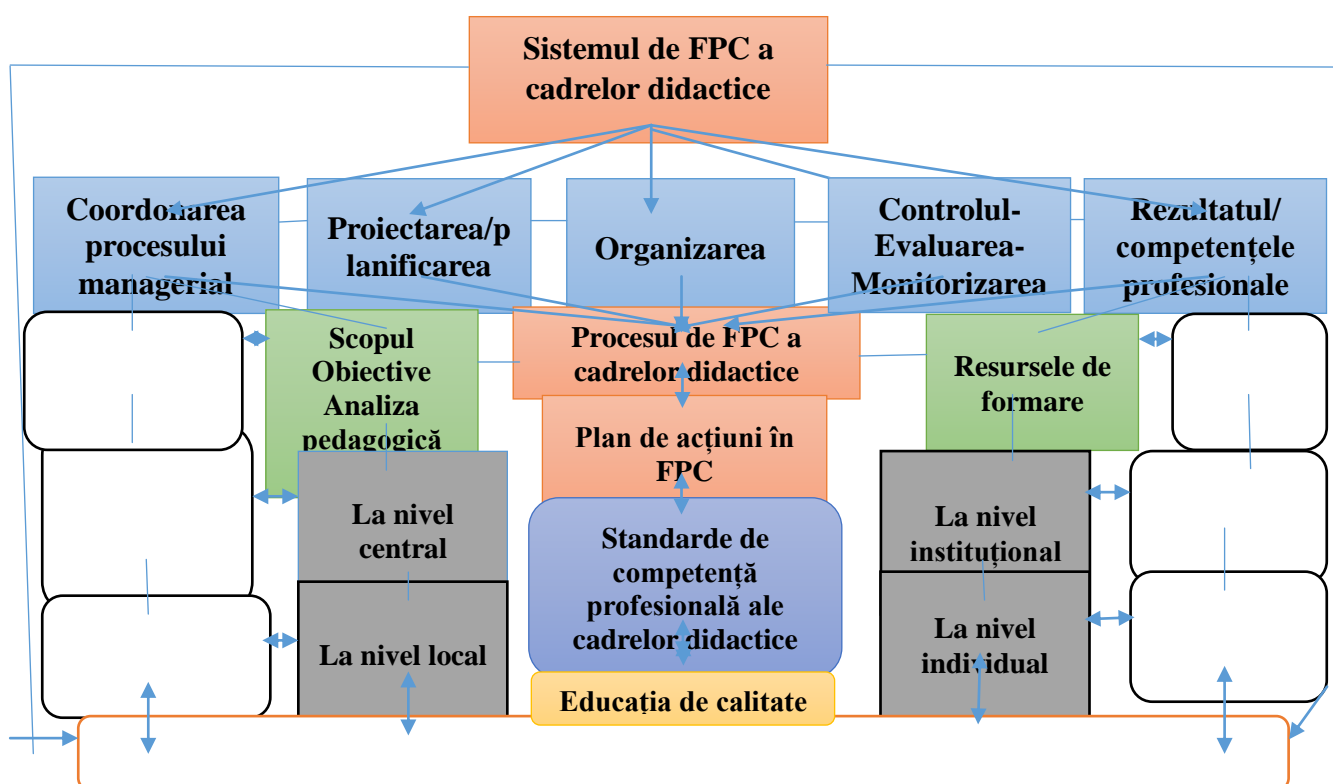


Fig. 1. Sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice

Pentru a moderniza sistemul de FPC a profesorilor, este necesar de a schimba în general mediul educațional al învățământului superior, în care un student din obiect de învățare pasiv, realizat cu ajutorul diferitor forme și metode, ar trebui să se transforme într-un subiect activ, care învață în principal intenționat, independent, știind ce vrea să realizeze în profesia aleasă, ce anume, la ce nivel și cum să învețe. Sarcină esențială în formarea profesională devine acum nu numai dobândirea de cunoștințe, abilități și abilități profesionale, formarea și dezvoltarea calităților profesionale, dar și personale, necesare pentru un profesionist de succes (în special, activitate pedagogică). Aici menționăm trăsăturile de personalitate asociate cu motivația intrinsecă în formarea profesională. Procesul educațional din universitate ar trebui să se concentreze pe dezvoltarea unei poziții active a studentului, vizând identificarea și dobândirea de experiență practică, pentru a construi o strategie individuală ce vizează viitorul succes profesional.

Concluzii. Analiza sistemului de FPC a cadrelor didactice a evidențiat următoarele *aspecte de relevanță*:

- Elaborarea paradigmei sistemului de FPC a cadrelor didactice demonstrează că sistemul de FPC a cadrelor didactice este unul complex și implică mai multe componente în FPC: coordonare, proiectare/planificare, organizare, control și monitorizare, axate pe un plan de acțiuni și resurse de formare implicate la nivel central, local, instituțional și individual.
- Analiza sistemului de FPC a cadrelor didactice a demonstrat că există anumite riscuri la nivel central, local, instituțional și individual, care pot influența procesul de FPC a cadrelor didactice.
- Rezultatele elevilor, în mare măsură, depind de activitatea cadrului didactic, prin motivarea elevilor, crearea climatului adecvat învățării, dar și de atitudinea și implicarea elevilor în activitățile școlare și extrașcolare.
- Formarea profesională continuă are un rol esențial în obținerea de performanțe, în atestarea și avansarea profesională ale cadrului didactic, în perfecționarea propriei activități.

BIBLIOGRAPHY

1. COJOCARU, V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Editura Lumina, 2004. 335 p. ISBN 9975-65-205-0.
2. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil la: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde de competenta profesionala ale cadrelor didactice din invatamantul general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
3. ȘERBĂNESCU, L., BOCOȘ, M. – D., IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020, 278 p. ISBN 9789734682454.
4. VRABII, V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale ale cadrului didactic*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019, 212 p.
5. АФНАСЬЕВ, В. Г. *Системность и общество*. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
6. БАБАНСКИЙ, Ю. К., ПОТАШНИК, М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев: Радянська школа, 1984. 156 с.
7. БЕСПАЛЬКО, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
8. ПАТРАШКУ, Д. Я. Педагогические основы управления процессом трудовой подготовки школьников в Республике Молдова, 13.00.01 – Теория и история педагогики. Диссертация на соискание ученой степени доктора наук, Москва, 1994, 457с.

Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională **20.80009.0807.45**

Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale

ASPECTS REGARDING THE EFFICIENCY OF TEACHER-STUDENT COMMUNICATION IN POSTMODERNITY

Corina Zagaievschi

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chişinău

Abstract: In this article we address the problem of teacher-student communication in the contemporary era. We are members of a knowledge society, in the context of which the efficiency of teacher-student communication represents a new, special meaning, marked by the characteristics of postmodernity, the speed of technological and social changes, the intellectual and moral demands imposed by reality. However, communication remains the basic means of education. It is known that education, in a broad sense, represents "the set of influences exerted on human individuals, usually children and young people, in their evolution and development, by other human individuals, usually adults, regardless of whether these influences are intentional or spontaneous, explicit or implicit, systematic or accidental, but having a greater or lesser role in the formation of the individual as a social human being".

Keywords: education, efficiency, communication, effective listening, postmodernity

Educația în Postmodernitate

Postmodernismul este un model teoretic de percepere a lumii moderne cu contradicțiile, erorile și neîmplinirile ei, un model de încadrare a omului în această realitate, în general ostilă, de explicare a condiției umane, este o mișcare culturală pe temeuri reflexive-filosofice; mișcare neunitară, speculativă (după unii teoreticieni), ce creează climatul seducător al jocului de idei pe fondul contestării tradiției și soluțiilor oferite de modernitate (Macavei E, 2007). Și totuși, realitatea postmodernă, tinde spre acordarea de importanță meritocrației, promovării și aprecierii înaltelor performanțe, creației și deontologiei. Pedagogia postmodernă solicită formarea „noului caracter social” în raport cu nevoile fundamentale: nevoia de comunitate, nevoia de ambianță psihologică sănătoasă și nevoia de sens, exprimate prin: receptivitate la nou, libertate și creativitate, toleranță, competitivitate, deontologie, mobilitate, maturitate afectivă, originalitate.

Elena Macavei (2007, p. 240,241) consideră că: „dintotdeauna, educația, ca fenomen de transmitere și asimilare a experienței economice, culturale, politice; ca fenomen de conservare și transmitere a valorilor general-umane, a fost și este implicată în „triada dimensiunilor existențiale și axiologice” – tradiție – modernitate – postmodernitate”. Implicarea respectivă se manifestă prin două ipostaze ale educației ca fenomen social:

1. *mesager* al tradiției, al modernului și postmodernului (în raport cu tradiția, educația, prin obiceiuri, instituții și agenți, păstrează trecutul îndepărtat, mediu și recent, și actualizează, preluând selectiv, pe criterii valorice, moștenirea lăsată de înaintași și o transmite generației tinere).

2. *operator* în propriul domeniu de referință – pedagogia (educația ca practică și teorie îmbină tradiția, modernitatea și postmodernitatea).

Prin aceste două ipostaze se reliefează funcționalitatea educației și importanța acesteia pentru evoluția socială umană. Prin transmiterea și preluarea experienței (*ipostaza de mesager*), a valorilor general-umane, educația asigură continuitatea culturii și civilizației umane; „noul” apare în contrast cu „vechiul”. Prin educație se formează spiritul contestatar, prin critica constructivă se ajunge la „noul” confirmat prin valoare. Elementele noi în practica și teoria educației (*operator*) s-au afirmat în confruntarea lor cu tradiția și prin depășirea acesteia. Practica și teoria pedagogică evoluează (trebuie să evolueze!) o dată cu evoluția

gândirii umane, cu schimbările sociale mondiale și tehnologice, produse de însuși omul. Educația în postmodernitate rămâne a fi trebuința fundamentală umană ce susține exprimarea și afirmarea umană, prin perceperea, evaluarea, promovarea, utilizarea și transmiterea teoriilor și practicilor pedagogice novatoare. Școala, în postmodernitate, trebuie să dezvolte competențe, nu să formeze depozite de informații, școala trebuie să îl pună pe elev în situație de a explora, de a crea, de a manifesta inițiativă.

Elevul „postmodern” trebuie considerat un centru de inițiativă și interese, capabil de autodezvoltare, nu un ascultător pasiv; un potențial inovator, un constructor al cunoașterii pe baza propriei experiențe. Comunicarea profesor-elev, în postmodernitate, trebuie să se construiască pe o relație flexibilă, tranzacțională, care permite elevului să participe activ la propriul proces de educație. Interacțiunea elev-profesor trebuie să se bazeze pe o comunicare constructivă, într-un mediu agreabil și stimulatив de învățare. Astăzi, mai auzim din partea adulților/profesorilor expresia-reproș la adresa tinerilor: „Pe vremurile mele...”. Vremurile se schimbă! Și nu obligatoriu spre rău! Și, ca educația să nu se transforme într-un teatru al absurdului „caracterizat de cadre și scene care par dialoguri repetitive, fără sens și lipsită de secvență dramatică, care creează adesea o atmosfera suprarealistă și/sau onirică” (DEX), profesorii / adulții trebuie să învețe să fie și ei „postmoderni”, să ajungă la acest nivel de concepție și atitudine. Școala secolului XXI este o școală creativă și imaginativă, care se bazează pe schimbare.

Reinventarea educației – o necesitate a postmodernității

Educația se confruntă astăzi cu o dublă criză de creștere și transformare. Această criză rezultă din ritmul extrem de rapid de transformare al lumii în care trăim. Societatea umană suferă mutații, astfel încât, se poate vorbi de metamorfoză. Trebuie, deci, să schimbăm abordarea, să punem sub semnul întrebării o realitate care ne este familiară, dar în cadrul căreia apar noi nevoi și provocări.

Educația este oglindă a progresului lumii. Axiomele educației confirmă faptul că există o interdependență dintre calitatea educației și calitatea vieții sociale; dintre calitatea educației și calitatea formării personalității umane (Cucuș, 2014). Este cert faptul că, educația este cel mai bun instrument uman pentru a îmbunătăți lumea. Este esențial ca educația să fie actualizată continuu și să se îndrepte către lumea de mâine. Pentru a realiza o transformare, profesorul trebuie să învețe din diverse experiențe, astfel va putea asimila idei, instrumente novatoare, dar și din erori și eșecuri. Profesorul, ar fi de dorit, să nu se concentreze doar pe conținut, dar să observe elevul din fața sa; să se întrebe care sunt mijloacele prin care să-l facă să crească ca personalitate. Nu ne putem imagina exact cum va fi lumea de mâine. În orice caz, va fi diferit de lumea de astăzi. Cum profesorul se poate pregăti pentru o lume care se schimbă atât de repede? Cum să predea cunoștințe care nu vor deveni rapid învechite? Primul pas este să se asigure că conținutul oferit nu este un scop în sine, ci doar un mijloc de a oferi elevului posibilitatea de a se cunoaște pe sine însuși, cine este și ce vrea să devină. Ce ar trebui să învețe, în primul rând, elevul? Trebuie mai întâi să învețe să fie autonom, să se cunoască pe sine, să aibă încredere în sine, să fie imaginativ, creativ, să lucreze în grup, să aibă spirit de inițiativă. Actualul sistem școlar, cu regret, mai acordă, încă, o importanță excesivă memorării și reproducerii conținutului.

Umanitatea se schimbă. *Nu trăim într-o epocă a schimbărilor, ci într-o schimbare a epocii!*

Cu toate acestea, prioritatea educației nu ar trebui să fie rezolvarea problemelor timpului actual, ci rezolvarea problemelor de mâine (de altfel, ideea a fost enunțată de Maria Montessori (1870-1952): „Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.” – o dovadă elocventă a funcționării „triadei dimensiunilor existențiale și axiologice” – tradiție – modernitate – postmodernitate”).

În postmodernitate relația dintre profesori și elevi, trebuie să se bazeze pe interesele elevilor. Educația / profesorul trebuie să anticipeze; este esențial ca profesorul „postmodern” să își schimbe cadrul intelectual și starea de spirit. Acesta este motivul pentru care *reinventarea educației* necesită un efort considerabil.

Comunicarea profesor-elev în postmodernitate

Elevii de azi, în opinia noastră, s-au născut într-o perioadă în care totul se schimbă într-un ritm rapid, în care necesitatea de schimbare și adaptare nu îi sperie, ci îi motivează să fie cât mai buni în tot ceea ce fac. Numeroase studii (forbs. com, 2014), (gallup.com, 2018) demonstrează faptul că elevii din ziua de azi sunt mai inteligenți, mai dezinhibați și mai creativi, decât cei din generațiile anterioare, dar sistemul de învățământ învechit nu reușește să-i motiveze către performanță și intră, adeseori, în conflict cu valorile lor. Conform unui studiu recent (2018) realizat de compania americană de analiză și consultanță Gallup, companie fondată în anul 1935, care a devenit cunoscută pentru sondajele de opinie publică efectuate în întreaga lume, tânăra generație de astăzi, generația Y, pune accent pe schimbare și refuză să se ghideze după formula „așa am făcut dintotdeauna”. Tinerii sunt ambițioși, iar această ambiție se traduce prin dorința de a crește, de a învăța și a se dezvolta constant, în special, în ceea ce privește cariera profesională, se gândesc la o carieră, nu doar la un loc de muncă; doresc să fie independenți financiar; nu le este frică de schimbare, chiar, își doresc schimbare; se gândesc la posibilitățile de dezvoltare profesională. Aceștia preferă o cultură organizațională îndreptată spre colaborare și ideea de comunitate, dar și un spațiu de lucru care să le ofere facilitățile de care au nevoie ca să își dezvolte creativitatea.

Calitatea relației dintre profesor și elevi este unul dintre principalii factori pentru succesul învățării și formării. Relația trebuie construită pe încrederea dintre elev și profesor, pe bunăvoința. Cercetătoarea francofonă, Bénédicte Gendron (2023), lansează ideea de *bunăvoința educațională* ca paradigmă pozitivă a „resursei” persoanei și a bună-stării sale. (La *bienvivance* comme paradigme positif de la « ressource » de la personne et de son bien-être.). Profesori fericiți care îi fac pe elevi fericiți – o variantă ideală pentru relația profesor-elev, care, în opinia noastră, este posibil de realizat prin flexibilitatea profesională și pozitivism. Reinventarea educației.

Calitatea relației profesor-elev are un impact considerabil asupra bunăstării profesorului, cât și a elevului, în școală. Caracterul emoțional al relației ocupă un loc central, în optimizarea calității relației profesor-elev, pentru bucuria de a învăța și de a preda (Gaëlle Espinosa; Nadia Rousseau; Lise-Anne St-Vincent, 2023). Pedagogia este știință a educației, dar și iubire plină de compasiune a profesorului ca mediator al relației profesor-elev. Pentru o comunicare eficientă profesor-elev în postmodernitate și crearea unei „discipline pozitive” în clasă, cercetătorii americani, Jane Nelsen, Lynn Lott, Stephen Glenn (2018) propun câteva idei interesante:

1., „Verificare”, în loc de „presupunere”

În loc să vă bazați pe propriile presupuneri, puteți îmbunătăți comunicarea, verificând faptele cu „Întrebări de curiozitate”, precum: „Ce încerci să faci?”; „Care este scopul tău?”; „Cum ai de gând să continui...?”; „Îmi poți explica?”; „Îmi poți spune mai multe?”; „Și apoi...?”.

„Disciplina pozitivă” încurajează profesorii să afle ce gândesc sau simt cu adevărat elevii, decât să presupună că adulții știu întotdeauna mai bine decât copiii.

2. „Explorare”, în loc de „protecție” și „explicație”

Ajutarea și explicarea, în exces, blochează comunicarea. Credem că suntem grijulii sau de ajutor, atunci când facem ceva pentru elevii noștri, dar „a ajuta” și „a explica” nu le dezvoltă copiilor simțul responsabilității individuale sau atenția lor față de ceilalți. „Explorarea” este una dintre cheile comunicării eficiente, deoarece le oferă copiilor spațiu și timp pentru a învăța din propriile experiențe. Întrebările de curiozitate stimulează un

sentiment de conexiune profesor - elev și îmbunătățesc comunicarea, atât între adulți și copii, cât și între copii. O modalitate foarte simplă de a explora este să întrebi: „Poți să-mi spui mai multe?”, la care putem adăuga pur și simplu: „Și atunci?; După care? ”, etc.. Simplul fapt de a-i asculta, fără a-i judeca sau a-i întrerupe, fără a-i corecta, îi încurajează să spună mai multe.

3. „Invitație” și „încurajare”, în loc de „direcționare strictă”.

„Invitația” și „încurajarea” stimulează comunicarea eficientă. Implicarea elevilor în organizarea activităților și în căutarea de soluții îi ajută să aibă grijă de ei înșiși, să aibă încredere în propriile forțe, să își exprime ideile liber, creativ, să fie independenți.

4. „Evaluarea pașilor”/ „acțiunilor”, în loc de mereu „a aștepta mai mult”

În loc să ai așteptări, este încurajator să cauți oportunități de a evidenția succesele studenților (oricât de mici) și unicitatea, punctele forte și calitățile lor. Astfel, schimbul de idei în clasă le permite profesorilor și elevilor să-și (re)cunoască valoarea reciprocă, prin schimbul de aprecieri pozitive și căutarea soluțiilor la problemele întâlnite de colectiv.

5. „Manifestarea respectului”, în loc de „a certa”

De multe ori, dialogul cu elevul începe cu „Tu ar trebui...” sau este însoțit de un ton enervant, agasant. Admonestările generează rușine și vinovăție care, în general, nu sunt de bine, nu sprijină dezvoltarea responsabilității individuale, a stimei de sine sănătoase și a dorinței de a coopera cu persoana care provoacă aceste emoții distructive. În loc să critice elevii pentru ceea ce nu văd la alții, profesorii îi pot ajuta să-și dezvolte abilități emoționale și relaționale. În loc să spui: „Nu ai înțeles instrucțiunile!”; „Sunt sigur că nu ai ascultat, ca de obicei!”, am putea încerca: „Ce ai înțeles din instrucțiunile acestui proiect?” sau „Ce ai avut în vedere când ai răspuns la întrebări în acest fel?”.

În această ordine de idei, comunicarea profesor-elev în postmodernitate nu se limitează doar la un banal schimb de cuvinte, aceasta semnifică atât transmiterea de conținuturi informativ-formative, cât și atitudinale. Comunicarea profesor-elev este eficientă când este ancorată în *ascultare, respect, curiozitate și responsabilizare*.

Dacă tot am vorbit anterior despre *reinventarea educației*, care presupune o nouă abordare a relației profesor-elev, bazată pe *ascultare, respect, curiozitate și responsabilizare*, atunci venim cu un argument de susținere a ideii cu privire la rolurile îndeplinite de parteneri în actul educațional – schimbarea de accent de pe transmițătorul informației (profesorul), asupra receptorului (elevul) acesteia. Noile concepții asupra comunicării propun focalizarea demersului științific/educațional asupra mesajului ca punct central care definește comunicarea în postmodernitate. Mesajul transmis de emițător, trebuie să fie *receptat* corect și *decodificat*, doar în acest caz va avea loc un act de comunicare eficientă între elev și profesor. *Receptarea și decodificarea* corectă au la bază ascultarea. Ascultarea eficientă, după cum am menționat anterior, se fundamentează pe deplasarea accentului, în comunicare, de la emițător spre receptor și relație, interacțiune. Procesul de ascultare se constituie din patru etape (Ross, 1986, *Apud* Pânișoară, 2008, pag. 139): 1. Senzația (rezultatul mai multor analizatori: vizual, auditiv, etc.); 2. Interpretarea (elevii atribuie un înțeles informației ascultate); 3. Comprehensiunea (dezvoltă, pe lângă interpretare, și o evaluare critică); 4. Răspunsul (stabilește rezultatul procesului de ascultare, în funcție de scopul acesteia). Minte elevului, totuși, nu este ca o tablă nescrisă pe care emițătorul/profesorul poate să scrie ce vrea; ceea ce gândesc elevii în răspunsul pe care îl oferă mesajului, este foarte important. Cadrul concret de ascultare este oferit de acțiunea mai multor factori ca: experiența în ascultare, opinia despre emițător, mediul în care are loc ascultarea, tipul de interacțiune, etc.

Oamenii se înțeleg unii pe alții, doar în cazul în care se ascultă. Și dacă profesorii și elevii sunt „reprezentanți ai diferitor epoci”, atunci pentru ca mesajele transmise să fie receptate și decodificate corect, este binevenită ascultarea eficientă reciprocă și respectul; este binevenită deschiderea profesorului pentru a învăța să fie și el „postmodern”. Participarea

activă a elevului, verbalizată în discuție, produce mai multe schimbări în atitudine, decât ascultarea pasivă.

Concluzii

Eficiența comunicării profesor-elev are potențialul de a îmbunătăți experiența de învățare și de a crea un mediu pozitiv și inspirator, să construiască respect și relații puternice.

Construirea unui mediu de predare captivant și conectat la realitate necesită o comunicare continuă și eficientă; o ascultare eficientă între profesor și elev. Este esențial ca profesorul să-și asculte elevul și să-i înțeleagă (poate, să îi anticipeze) gândurile, ideile, acțiunile. Ascultând activ, profesorul va dezvolta empatie și înțelegere pentru elevi, respectiv, va putea evalua obiectiv dacă înțeleg ceea ce li se predă. Elevii se vor simți ascultați și acest lucru va contribui, în mare măsură, la consolidarea, eficientizarea legăturilor relaționale.

Crearea unui mediu de susținere în care elevii simt că nevoile lor sunt înțelese și pot primi ajutor este esențial pentru succesul la clasă. Profesorul trebuie să fie, într-o anumită măsură, accesibili, să promoveze o politică de uși deschise, în comunicarea cu elevul.

Elevii au capacități intelectuale și ritmuri de învățare diferite, așa că este esențial ca profesorul să determine acest fapt și să le ofere sprijin suplimentar, dacă este necesar. Elevul trebuie să se simtă confortabil să pună întrebări și să fie sigur că nu va fi ridiculizat. O modalitate bună de a construi o comunicare eficientă, este a încuraja proiectele de grup în care elevii lucrează împreună, mai degrabă, decât să concureze pentru note și recunoaștere. Această abordare promovează munca în echipă, cooperarea și dialogul deschis între elevi și profesori.

Este ușor pentru profesori să devină frustrați de comportamentul elevilor lor și să insiste asupra a ceea ce fac ei greșit, uitând să le sublinieze succesele. Dar, acest fapt servește doar la demotivarea elevilor și le poate deraia complet procesul de învățare. Concentrarea asupra succeselor mici sau mari poate ajuta cu adevărat la creșterea încrederii elevilor și îi poate încuraja să continue să încerce, fapt care va consolida relația profesor-elev și va dezvolta aprecierea reciprocă.

BIBLIOGRAPHY

1. Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (1988). *Curs de pedagogie*. editura Universitatea din București.
2. Cucuș, Constantin (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Polirom, Iași.
3. Cucuș, Constantin (2017). *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Editura Polirom, Iași.
4. Espinosa, Gaëlle; Rousseau, Nadia; St-Vincent, Lise-Anne (2023). *La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner: la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants*. Dans *Phronesis* 2023/2-3 (Vol.12), pag. 222 -240. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-222.htm?contenu=article>
5. Gendron, Bénédicte (2023). *La 'Bienvivance' à l'école dans l'ère du savoir-relation*. Dans *Phronesis* 2023/2-3 (Vol.12), pag. 60 -81. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-60.htm?contenu=article>
6. Jaillet, Alain; Jeannin, Laurent; Mabilon-Bonfils, Béatrice (2023). *Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner: peut-on former les enseignants au bonheur ?* Dans *Phronesis* 2023/2-3 (Vol.12), pag. 1-7. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-1.htm>.
7. Macavei, Elena (2007). *Tratat de pedagogie. Propedeutica*. Aramis, București.

8. Nelsen, Jane; Lott, Lynn; Glenn, Stephen (2018). *La discipline positive dans la classe*. Editions du Toucan; Paris.
9. Pânișoară, Ion-Ovidiu (2008). *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Polirom, Iași
10. What Millennials Want In The Workplace (And Why You Should Start Giving It To Them) (forbes.com)
11. <https://ro.linkedin.com/pulse/ce-fac-diferit-tinerii-din-ziua-de-azi-%C8%99i-putem-s%C4%83-%C3%AEEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m-tudor> Tudor Liviu, președinte și fondator al Genesis Property (2018, 4 dec.)
12. What Millennials Want From Work and Life (gallup.com)

METHODOLOGICAL POINTS IN THE ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST TO REDUCE ANXIETY IN ADOLESCENTS

Iulia Racu

Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: An alarming reality of the moment is the great number of adolescents affected by anxiety and depression, which is increasing. Starting from the fact that nowadays there are a lot of adolescents with high level of anxiety, the psychologist activities should be orientated on anxiety control and reducing. Article describes the methodological notes of effective psychological interventions: objectives, concrete principles, the psychological influence techniques (constituted of expressive-creative techniques and relaxation exercises, meditations and other types of practices like mindfulness), procedures and methods, the methodological structure of the developmental approach, group activities stages. The proposed model of psychological interventions in an original and innovative manner that can positively influence the affectivity and personality development of adolescents, thus contributing to the reduction of the anxiety.

Keywords: anxiety, psychological interventions, expressive-creative techniques, relaxation exercises, adolescence

Datele oferite de variate organisme mondiale cât și de cele la nivel european cu privire la anxietate devin din ce în ce mai îngrijorătoare. Conform statisticilor expuse de Asociația de Anxietate și Depresie din America în anul 2020 peste 30% din adulți prezintă o tulburare de anxietate. Analiza indicatorilor statistici pentru România și Moldova coincid cu cele mondiale și europene. Astfel putem evidenția că în ultimii ani este în continuă creștere numărul de persoane care se confruntă și trăiesc diferite probleme emoționale, printre care: anxietatea și stările depresive[7].

Anxietatea caracterizează nu doar vârsta adultă, dar și cele mai fragede vârste fiind particulară pentru copilărie și adolescență. Spre deosebire de adulți, anxietatea este experimentată în mod distinct de către copii și adolescenți. Cercetările cu referire la anxietate punctează că aceasta este o problemă emoțională curentă și prezentă la copii și adolescenți, precum și un motiv pentru care copiii și familiile acestora au nevoie de asistență psihologică[1, 4, 6].

Anxietatea, modalitățile ei de manifestare, precum și factorii care o condiționează în adolescență au fost investigate de: G. Adams, A. Bacus, M. Berzonsky, J. Eckersleyd, I. Holdevici, I. Mitrofan, D. Papalia, G. Pănișoară, U. Șchiopu, E. Verza ș.a. Deși consemnăm multiple cercetări și studii cu referire la anxietate în adolescență, considerăm insuficient abordată această problematică în contextul noilor provocări și schimbări din societate.

Conform celor expuse ne-am propus să examinăm anxietatea la adolescenții contemporani, precum și să conceptualizăm repere metodologice cu referire la diminuarea anxietății ce pot fi valorificate în activitatea psihologului orientată la studierea și controlul anxietății, precum și a altor probleme emoționale conexe atât la adolescenți cât și la alte vârste.

Pentru a examina și descrie specificul anxietății și anxietății – trăsătură la adolescenți și adolescente de diferită vârstă, sursele care modelează anxietatea la adolescenți și trăsăturile de personalitate caracteristice adolescenților cu nivel ridicat de anxietate am administrat pe un lot de 150 de adolescenți (cu vârsta cuprinsă între 16 ani și 18 ani) următoarele tehnici: *Scala de manifestare a anxietății Taylor, Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură, Testul Desenul familiei, Testul de studiere a încrederii în sine (B. Помек) și Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C)* [6].

Anxietatea și anxietatea – trăsătură la adolescenți a fost conceptualizată pornind de la studiul caracteristicilor acestora condiționate de dimensiunile gen și vârstă prin administrarea *Scalei de manifestare a anxietății Taylor și a Inventarului de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*. Nivelul ridicat al anxietății și anxietății – trăsătură la adolescenți este ilustrat în tabelul 1.

Tabelul 1. Prezentarea cumulativă a frecvențelor pentru nivelul ridicat de anxietate și anxietate – trăsătură la adolescenți în funcție de dimensiunile gen și vârstă

Variabilele	Tot al	Dimensiun			Dimensiunea vârstă		
		ea gen	B	F	1	17	18
		ăieți	ete	6 ani	ani	ani	ani
Anxietate	31,3	2	3	1	39	32	
	3%	3,88%	7,34%	8,24%	,58%	,81%	
Anxietate – trăsătură	30,6	1	4	1	33	37	
	6%	6,42%	2,17%	5,79%	,33%	,50%	

Conform rezultatelor din tabelul 1, adolescenții prezintă nivel ridicat al anxietății (31,33%). Adolescenții anxioși manifestă: dureri de cap și de stomac, puls accelerat, respirație rapidă, mâini reci, gânduri repetitive, imagini mentale înfricoșătoare, griji, neliniște, nervozitate și evitare. Consemnăm diferențe de gen în ceea ce privește anxietatea în adolescență (adolescenți: 23,88% și adolescente: 37,34%, $T=3,1$, $p\leq 0,01$). Anxietatea adolescentelor derivă din provocările adolescenței. Modificările corporale, sexualitatea, dezvoltarea identității personale, problemele de viață adevărată: dragostea, relațiile cu sexul opus, conflictul cu părinții, alegerile cu referire la viitor devin copleșitoare pentru adolescenți și pot cauza stres, confuzie, tensiuni, neliniște și anxietate. Adolescenții de 17 ani (39,58%) și adolescenții de 18 ani (32,31%, $U=41$, $p\leq 0,05$) dau dovadă de anxietate mai ridicată comparativ cu cei de 16 ani. Intensificarea și accentuarea importanței viitorului (personal, profesional și social) precum și studiul pentru examenele din liceu și posibil cele de admitere în universitate pot crește anxietatea adolescenților[6].

În continuare vom fundamenta anxietatea prin prisma evidențierii și examinării AT (30,66%). Adolescenții cu AT prezintă o serie de dificultăți la nivel emoțional, psihosocial și diminuarea performanțelor. Între anxietate și AT stabilim o interrelație ($r=0,6447$, $p\leq 0,01$) ce ne permite să afirmăm că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate manifestă și nivel înalt de AT. AT prevalează la adolescente (42,17%, $U=117$, $p\leq 0,05$). Adolescencele dau dovadă de o vulnerabilitate accentuată la modificările fizice și psihosociale. În plus vom menționa că însăși adolescența cu caracteristicile și provocările sale poate provoca stres, presiuni, neliniști și confuzie ceea ce va statornici AT ca element stabil al personalității. Adolescenții de 17 (33,33%, $U=12$, $p\leq 0,05$) și 18 ani (37,50%) manifestă nivel mai intens de AT. AT ajunge formațiune stabilă și durabilă de personalitate la finele adolescenței, care conturează modul de expresie a personalității[6].

Dezvoltarea anxietății la adolescenți este asociată cu următorii factori de influență: psihosociale și individuali. Nivelul ridicat de anxietate la adolescenții din diferite tipuri de familie ca componență sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Frecvențele pentru nivelul ridicat de anxietate la adolescenții din diferite tipuri de familie

Anxietate	Tipul de familie		
	Familie completă	Familie dezintegrată	Familie monoparentală
Frecvență	18,61%	37,50%	66,67%

Anxietatea ridicată manifestată în adolescență este condiționată de tipul de familie din care provine adolescentul: familia temporar dezintegrată (37,50%, $\chi^2=5,2548$, $p\leq 0,05$) și familia monoparentală (66,67%, $\chi^2=21,0117$, $p\leq 0,05$). Vom menționa că familia temporar dezintegrată și familia monoparentală are implicații în instaurarea anxietății în adolescență.

Cadrul explicativ al anxietății la adolescenți își găsește reflectare în evidențierea interrelațiilor între anxietate și caracteristicile climatului familial (*Testul Desenul Familiei*).

Tabelul 3. Studiul corelației între anxietate și caracteristicile climatului familial după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / situația familială favorabilă	r=-0,5242	p≤0,01
Anxietate / anxietate în familie	r=0,4697	p≤0,01
Anxietate / conflict în familie	r=0,6581	p≤0,01
Anxietate / simțul inferiorității	r=0,3118	p≤0,01
Anxietate / ostilitate în familie	r=0,6718	p≤0,01

Elementul central în problemele de anxietate la adolescenți este climatul fiecărei familii în parte, ca situație concretă de dezvoltare. Adolescenții ce provin dintr-o familie în care climatul este plin de lipsă de afectivitate, instabilitate emoțională, anxietate, depresie, negativism, lipsă de suport, imprevizibilitate, umilință, critică, amenințări, ostilitate vor manifesta anxietate.

Abordarea multiaspectuală a determinantelor anxietății în adolescență a cuprins și investigarea factorilor individuali ce țin de componentele cheie ale personalității adolescenților care continue să se cristalizeze și să se definească în această etapă de vârstă. Anxietatea la adolescenți este în legătură cu încrederea în sine (nivel scăzut: 31,91%, $r=-0,3922$, *Testul de studiere a încrederii în sine (B. Pomek)* și curajul social (nivel scăzut: 65,96%). Încrederea în sine la adolescenți este puternic influențată de imaginea corporală, precum și dezvoltarea și definirea propriei identități. Nemulțumirea de imaginea corporală și eșecul în dobândirea unei identități ferme, confortabile și durabile are ca rezultat difuziunea rolului sau un simț al confuziei despre ceea ce este și cine este adolescentului ce se reflectă și în neîncredere în sine. Toate acestea pot cauza dezorientare, disperare și anxietate puternică. Circumstanțele legate de conturarea identității adolescenților poate submina curajul acestora și ca consecință determina prezența anxietății[6].

O direcție importantă în demersul nostru de fundamentare a anxietății a fost investigarea asocierii între anxietate și trăsăturile de personalitate la adolescenți. Trăsăturile de personalitate la adolescenți au fost investigate prin administrarea *Chestionarului 16 factori primari 16PFQ Forma C*. Rezultatele obținute prin intermediul testului sunt prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu nivel ridicat de anxietate

Anxietate	A	B	C	E	F	G	H	I
ridicată	5,41	4,97	4,52	4,73	4,65	4,86	4,71	5,06
scăzută	4,72	5,11	5,14	5,49	5,65	4,93	4,60	5,45

Anxietatea ridicată a adolescenților este în interrelații cu următorii factorii de personalitate: factorul E *supunere* – dominanță ($r=-0,5188$, $p\leq 0,01$), factorul G *supraeu slab* – forța supraeului ($r=-0,333$), factorul H: timiditatea – îndrăzneala ($r=-0,3648$, $p\leq 0,01$), factorul I raționalitatea – afecțiunea ($r=0,3817$, $p\leq 0,01$), factorul Q *încredere – tendință spre culpabilitate* ($r=0,4599$, $p\leq 0,01$), factorul Q2 *atitudinea de dependență* – independență față de grup ($r=-0,4731$, $p\leq 0,01$) și factorul Q4: *tensiune ergică slabă și tensiune ergică ridicată* ($r=0,4756$, $p\leq 0,01$).

Dovezile empirice prezentate cu referire la anxietate și anxietate – trăsătură (31,22% și 30,60%) evidențiază un număr semnificativ de adolescenți ce experimentează și trăiesc acest fenomen. Anxietatea ridicată afectează adolescenții și are repercusiuni negative asupra proceselor cognitive, sferei emoționale, precum și a componentelor structurale ale personalității. Anxietatea accentuată condiționează dezvoltarea stărilor depresive, tendințelor pesimiste și celor de culpabilitate, precum și favorizează inhibarea, izolarea și retragere socială[6].

Ideile expuse constituie fundamentul *pentru conceptualizarea și descrierea unor repere metodologice concrete pentru diminuarea anxietății la adolescenți ce pot fi utilizate de în activitatea psihologului.*

În conformitate cu modul de manifestare al anxietății și a factorilor psihosociali și individuali care o condiționează considerăm că ar fi binevenit ca activitatea de diminuare a anxietății adolescenților să pornească de la anumite obiective cum ar fi: dezvoltarea componentelor personalității (autoaprecierea, încrederea în sine), optimizarea și antrenarea abilităților de comunicare, dezvoltarea unor noi modele de comportament proactiv, pozitiv, curajos, optimist și fericit și învățarea și aplicarea tehnicilor de relaxare.

Activitatea psihologului orientată la diminuarea anxietății la adolescenți se sprijină și se fundamentează în mod obligatoriu pe câteva principii esențiale:

Principiul unității corecției și diagnosticării. Activitatea de intervenție a psihologului în vederea diminuării anxietății la adolescenți este inițiată cu psihodiagnoza acesteia. Doar după evidențierea prezenței anxietății se va proiecta și implementa un demers consecvent de acțiune asupra anxietății[5].

Principiul aplicării în practică a unui kit de instrumente și metode în demersul psihologic. Este binevenit ca din multiplele orientări psihoterapeutice să fie selectate și administrate în manieră integrativă diverse tehnici, procedee și modalități de lucru. Anume o așa abordare și compilație de tehnici vor diminua anxietatea fără întârziere și negreșit [2, 3, 5, 6].

Principiul considerării adolescentului ca un întreg și individualitate. Activitatea psihologului orientată la controlul și reducerea anxietății trebuie să se centreze pe adolescent și să se fundamenteze pe cunoașterea adolescentului ca personalitate. În conformitate cu acest principiu activitățile de diminuare a anxietății în permanență vor fi racordate la particularitățile personalității, la motivațiile / nevoile, predispozițiile, capacitățile și aptitudinile specifice ale adolescenților. Adolescentul continuă să crească, să se dezvolte și să se maturizeze fizic, cognitiv și ca personalitate, fapt de care psihologul va ține cont în proiectarea demersului de diminuare a anxietății[5, 6].

Principiul competenței active. Capacitățile și aptitudinile obținute de adolescent trebuie să fie precise și clar definite. Este binevenit ca adolescentul pe lângă faptul că va fi conștient la ce anume poate utiliza competențele și deprinderile achiziționate, să continue să le aplice la necesitate în diferite contexte: acasă, în mediul școlar și în comunicarea cu semenii[5, 6].

Principiul valorificării potențialului personalității. Conform acestui principiu adolescentul va însuși și exersa cum să-și dezvolte înclinațiile, predispozițiile, facultățile și capacitățile, precum și cum să le pună în valoare în activitățile în care este implicat. Datorită acestui principiu este posibilă evoluția și modificarea potențialului necunoscut și latent al personalității adolescentului în unul real, evident și vizibil. Cele menționate pot fi atinse prin alegerea tehnicilor și activităților în care se pune accent pe dezvoltarea independenței, autonomiei, autenticității, promptitudinii, naturaleții și creativității, precum și prin încurajarea sistematică a adolescentului[2, 3, 5, 6].

Principiul varietății contextelor de schimbare / transformare. Activitatea psihologului în vederea diminuării anxietății la adolescenți nu se rezumă doar la intervenții întreprinse cu adolescenții, este absolut necesar ca psihologul în sesiuni informative și / sau dezvoltative să familiarizeze adulții semnificativi din viața adolescenților (cadre didactice și părinții) cu tehnici și procedee concrete prin care se poate controla și reduce anxietatea. Cadrele didactice și părinții vor avea posibilitatea să le implementeze la necesitate. Este binevenit ca activitățile ce vor fi practicate să fie selectate cu atenție și să influențeze toate domeniile care sunt în proces de dezvoltare la adolescenți: sfera motrică, cea cognitivă, emoțională și psihosocială. Doar așa se poate realiza un proces continuu și neîntrerupt de transformare[5].

Psihologul va avea o *atitudine binevoitoare, de încurajare, stimulare și apreciere față de adolescent.* Intervențiile de diminuare a anxietății vor fi eficiente doar în cazul în care psihologul va crea un climat în care va persista siguranța și încrederea. Rezultatele și reușitele adolescenților vor fi corelate cu confirmarea și accentuarea continuă de către adulți că tot ceea ce face și cine este

adolescentul are semnificație, valoare și importanță. Toate succesele, chiar și cele mici ale adolescenților trebuie puse în lumină și susținute[6].

În activitatea de diminuare a anxietății psihologul poate utiliza următoarele tehnici: *tehnicele expresiv – creative și exerciții de relaxare*[2, 3, 5, 6].

Sunt considerate avantajoase și cu randament pozitiv în diminuarea anxietății tehnicile expresiv-creative. Acestea sunt potrivite vârstei adolescenței prin intermediul lor putem explora lumea interioară a adolescenților. Din tehnicile expresiv-creative vom lista și caracteriza: *desenul, coloratul, exercițiul dramaterapeutic, exprimarea prin mișcare și terapia prin muzică*.

O tehnică expresiv-creativă este *desenul*. Desenul permite adolescentului să exteriorizeze diferite emoții, sentimente, trăiri cu caracter negativ, favorizează dezvoltarea autoaprecierii, încrederii în sine, autonomiei și independenței, stimulează identificarea mai multor soluții și decizii la una și aceeași situație problematică. Totodată în cadrul activității de desen, adolescenții au posibilitatea să lucreze în grup și să comunice cu semenii. Toate cele trecute în revistă au un impact pozitiv asupra adolescenților și diminuează într-o manieră plăcută anxietatea cu care aceștia se confruntă[2, 3, 5, 6].

O altă tehnică expresiv-creativă ce poate fi utilizată în diminuarea anxietății la adolescenți este coloratul. În ultimii ani sunt din ce în ce mai frecvente părerile că coloratul are efecte terapeutice. Coloratul determină o stare de relaxare profundă care va ameliora starea generală a adolescentului și va favoriza o dispoziție pozitivă. Pentru colorare se pot utiliza cărți „liniștitoare”.

Exercițiul dramaterapeutic este o tehnică ce favorizează adolescenții să-și asume diferite roluri prin care vor învăța mai multe despre sine însăși, circumstanțele cotidiene, cei din jur și despre societate și viață, la modul general. Prin astfel de exerciții adolescenții vor avea posibilitatea să exteriorizeze și să înțeleagă multiple experiențe, să-și dezvolte abilitățile de comunicare, precum și procesele cognitive: gândirea și imaginația. Ca consecințe la cele expuse se va diminua și anxietatea, neliniștile și temerile adolescenților[6].

Încă o tehnică expresiv-creativă eficientă în diminuarea anxietății la adolescenți este exprimarea prin mișcare. Obiectivul unei astfel de tehnici este cunoașterea și controlul propriului corp. Întrucât anxietatea are repercusiuni asupra corpului cauzând agitație, tensiune musculară, tremurături, palpitații ș.a. exercițiile de mișcare sunt foarte importante, astfel prin focusarea pe propriul corp și conștientizarea acestuia se elimină blocajele și se armonizează respirația[6].

Terapia prin muzică este binevenită în exteriorizarea și exprimarea anumitor probleme emoționale cum ar fi: anxietatea, neliniștile, agresivitatea, etc. Audierea lucrărilor / fragmentelor muzicale stimulează calmarea sistemului nervos, favorizează echilibrul psihic și contribuie la instalarea relaxării.

Împreună cu tehnicile expresiv-creative, în activitatea sa psihologul poate selecta și administra exerciții de relaxare. În ultimii ani din ce în ce mai frecvent exercițiile de relaxare sunt utilizate pentru a controla și reduce agitația, stresul, anxietatea și tensiunile la adolescenți. Anxietatea adolescenților poate fi diminuată prin *tehnica relaxării ghidate*. Această tehnică a fost propusă de E. Jacobson și include un set de exerciții de gimnastică ce presupune schimbul prin alternanță de la relaxare, la tensionare mușchilor și revenirea din nou la relaxare. Tehnica relaxării ghidate este benefică în diminuarea problemelor emoționale, în special a anxietății[6].

Ca activitatea psihologului orientată la diminuarea anxietății la adolescenți să fie una eficientă considerăm că sesiunile compilate într-un program de intervenții psihologice să fie în concordanță cu următoarele repere structurale:

Etapa creării unei atmosfere armonioase și de cunoaștere mutuală – această etapă va cuprinde favorizarea conexiunilor interpersonale și va stimula un cadru prietenos, binevoitor și deschis în care adolescenții se vor simți degajați, liberi și apreciați.

Etapa fundamentală este orientată la realizarea obiectivelor de diminuare a anxietății. Sesiunile din etapa fundamentală vor cuprinde tehnici expresiv-creative și exerciții de relaxare prin care se vor optimiza și dezvolta: autoaprecierea, încrederea în sine, abilitățile de comunicare și comportamentele pozitive, armonioase, active și optimiste.

Etapa de încheiere și totalizare, în cadrul sesiunilor din această etapă se inițiază discuții cu referire la gândurile, emoțiile și trăirile adolescenților, de asemenea este important să fie enunțate și expuse anumite concluzii.

În concordanță cu cele prezentate vom consemna următoarele concluzii: un număr destul de mare de adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate. Adolescenților le este specific un nivel mai accentuat de anxietate, comparativ cu adolescenții. Anxietatea suportă o schimbare continuă pe parcursul vârstei adolescente. Adolescenții de 17 ani și adolescenții de 18 ani manifestă anxietate mai accentuată comparativ cu cei de 16 ani. Pentru anxietatea – trăsătură evidențiem aceleași legități de manifestare: adolescenții dau dovadă de nivel ridicat de AT. AT este mai proeminentă la adolescente. Adolescenții de 17 și 18 ani se caracterizează prin nivel mai ridicat de AT. Pentru adolescenți AT este deja formațiune stabilă de personalitate. Anxietatea în adolescență este condiționată de factori psihosociali (familia temporar dezintegrată și familia monoparentală și climatul familial nefavorabil) și individuali (nivelul scăzut al încrederii în sine și al curajului social). Adolescentul cu anxietate ridicată are un profil psihologic particular ce cuprinde următoarele trăsături de personalitate: caracter emotiv, imaturitate afectivă, supunere, încordare, frustrare, sentimente de inferioritate, neîncredere în forțele proprii, exprimare nesigură și reținută, prudență excesivă, sensibilitate exagerată precum și necesitatea aprobării grupului[6].

Cele prezentate servesc ca fundament ca activitatea psihologului să fie orientată la proiectarea și organizarea intervențiilor psihologice în vederea diminuării anxietății pentru a minimaliza incidența și evoluția anxietății și a consecințelor nefaste ale acesteia asupra dezvoltării afectivității și a personalității. O intervenție promptă se sprijină pe obiective, principii și tehnici concrete, precum și este organizată în conformitate cu o structură metodologică.

BIBLIOGRAPHY

1. Eckersley, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p.
2. Geldard, D., Geldard, K., Yin Foo, R. *Consilierea copiilor. O introducere practică*. ed. a II-a. tr. M. Andreescu. Iași: Polirom. 2019. 472 p.
3. Holdevici, I. *Psihoterapia anxietății*. București: Dual Tech. 2002. 400 p.
4. Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Fieldman, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p.
5. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare: ghid pentru studenți și masteranzi*. Chișinău: Totex-Lux SRL. 2013. 154 p
6. Racu, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*: Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig., – Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2021. 309 p.
7. Stanciu, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2023. 236 p.

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

THE ACTIVITY OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST BY APPLYING DIGITAL SOURCES AND TOOLS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Victoria Maximciuc

Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: The inclusion of people with autism spectrum disorder (ASD) is a very challenging one and is confirmed by international practice. One way to solve this issue can be expressed by harnessing the potential of digital sources and tools in the school psychologist's practice to children with ASD in the area of communication and socialisation. This can be applied to decrease oppositional behaviours as a very powerful motivational incentive. This paper presents the methodology of the school psychologist's intervention, the primary outcome of a school pupil. The results found the application of digital sources in communication of a child with ASD are motivational and effective in developing these skills. We will also outline the methodology of the school psychologist's intervention in the development of communication skills using the PECS electronic support and provide recommendations for parents.

Keywords: activity, school psychologist, digital sources, digital tools, autism spectrum disorder.

O dată cu apariția internetului comunicarea a devenit un mod incredibil de răspândit în palierul comunicării interpersonale. Se spune că „netspeak” (comunicarea pe Internet) poate reprezenta un registru lingvistic complet nou și poate fi și un mijloc lingvistic radical nou[1]. Deși există multe temeri că tehnologia reduce interacțiunea dintre oameni, s-a constatat că utilizarea tehnologiei calculatoarelor în scopul comunicării, dimpotrivă, promovează interacțiunea socială, precum și dezvoltarea unui număr de abilități cognitive[7]. Copiii cu TSA au probleme majore de comunicare. Prin urmare, dezvoltarea unor metode inovatoare de lucru este extrem de relevantă.

O analiză a literaturii de specialitate a relevat următoarele: copii cu TSA răspund mai bine la metodele de învățare care includ informații vizualizate dinamic [6], utilizarea tehnologiei informatice poate minimiza impactul deficitelor sociale inerente TSA prin atenuarea complexităților interacțiunii cu interlocutorul[8]; prezintă un puternic stimul motivațional [5]; utilizarea tehnologiilor mobile pentru a comunica cu alte persoane întrunește criteriile pentru un comportament cheie corect [1]; utilizarea tehnologiei informatice ca mijloc de comunicare poate fi foarte utilă pentru dezvoltarea abilităților de vorbire și comunicare la adolescenții cu TSA, dar totuși, acest lucru necesită dezvoltarea unor programe de formare, de înaltă calitate, precum și modalități de integrare și întreținere fără probleme la nivelul etapelor inițiale ale interacțiunii cu mediul web/online [4]. Cu toate acestea, nu am găsit nimic în specificul muncii unui psiholog școlar în dezvoltarea abilităților de comunicare și sociale folosind tehnologiile informaționale cu această categorie de copii. Aceasta și a stat la baza studiului nostru. În același timp, ne-am gândit la copii cu potențial de dezvoltare diferit. Oferim două modele de lucru cu adolescenții: cu un nivel funcțional mai ridicat de autism și lucrul cu adolescenți non-verbali folosind registrul PECS electronic.

Înainte de a descrie metodologia muncii unui psiholog școlar în dezvoltarea abilităților de comunicare și sociale prin intermediul resurselor digitale, am decis să evaluăm palierul de dezvoltare a adolescenților. Un elev pe nume C. V. cu vârsta de 14 ani din cadrul școlii auxiliare Nr. 7. Am evaluat dezvoltarea abilităților de bază folosind setul de instrumente de diagnostic ABLLS-R. Conform rezultatelor evaluării dezvoltării, a fost posibil să se constate un nivel destul de ridicat de abilități de vorbire, cum ar fi „comportamentul receptorului” (înțelegerea vorbirii adresate după auzul fonematic cu instrucțiuni simple, ce implică rutine de zi cu zi și educaționale). La acest copil sunt dezvoltate multe abilități precum „tactul” (denumirea substantivelor, acțiunilor sau

verbelor, caracteristicile obiectelor) se atestă nivelul mediu de abilități „intraverbale” (abilități de a răspunde la întrebări , de a menține un dialog, de a răspunde la întrebări în baza unui text) și „cererea” (de a cere obiectele dorite, de a cere ajutor, de atrage atenția, refuz de la activități nedorite, solicitări exprimate printr-o frază extinsă). În domeniul imitației (repetarea mișcărilor, posturilor, a două sau mai multe acțiuni componente, emoții etc.), se formează majoritatea abilităților, cu excepția imitației mișcărilor și repetarea la o viteză dată (rapidă sau lentă), cu o anumită intensitate (puternică sau slabă). S-a format imitarea spontană imediat după alte paliere și după o anumită perioadă de timp, imitarea acțiunilor după un model dat în timpul activității, orientarea către un model. Pe lângă instrumentele de diagnostic ABLLS-R, am folosit un chestionar pentru părinți care include întrebări generale pentru colectarea informațiilor primare, întrebări despre sfera motivațională a unui adolescent, precum și trei categorii suplimentare de întrebări legate de gadget-uri după С.Андреева, А.Буртсева [9].

Tabelul 1

Rezultate diagnosticării C.V

Palierele testate	Abilități
Motivație și interacțiune	Urmează instrucțiunile profesorului, cooperează cu diferiți profesori
Percepția vizuală	Toate abilitățile sunt formate
Receptarea mesajului	Înțelegerea vorbirii la nivel de propoziții simple, instrucțiuni casnice și educaționale, latență scăzută a răspunsului, înțelegerea unui complex de instrucțiuni (instrucțiuni ce implică două acțiuni) ce sunt efectuate fără indici suplimentari.
Tact	Denumeste multe obiecte și imagini, acțiuni, culori, unele tipuri de caracteristici conform anumitor criterii
Abilități intraverbale	Continuă fraze după funcție, categorie, activitate de rutină, răspunde la întrebarea: cum te numești, se numește, nu distinge întrebările interogative după auzul fonematic, răspunde nu întotdeauna corect la întrebările despre fenomenele temporale și spațiale, răspunde corect despre sine și familia sa
Abilități de comunicare	Inițiativă comunicativă scăzută, un număr limitat de solicitări în limbajul propriu, practic nu folosește vorbirea vocală pentru solicitări, verbalizează doar în prezența stimulilor puternic motivaționali.
Imitarea	se formează toate abilitățile

Tabelul 2

Chestionar pentru părinți

Întrebarea	Variante de răspuns
Informații generale	
Indicați vârsta copilului	răspuns scurt
Poate copilul dumneavoastră să citească?(descrieți succint gradul de dezvoltare al deprinderii)	răspuns desfășurat
Poate copilul dumneavoastră să scrie? (descrieți succint gradul de dezvoltare al deprinderii)	răspuns desfășurat
Copilul dumneavoastră merge la școală? În ce clasă învață?	răspuns scurt
Utilizarea gadgeturilor cu ecran tactil	
Utilizează copilul dumneavoastră telefonul/tableta?	da/nu
Cât de des folosește copilul telefonul/tableta? (Scrieți pe scurt cât timp în medie pe zi/săptămână, stă în fața ecranelor de telefon/tabletă)	răspuns desfășurat
Poate copilul să sune independent?	da/nu/ altă

	variantă
Poate copilul tapă independent?	da/nu/ altă variantă
Poate copilul să introducă independent o solicitare simplă în „motorul de căutare” într-un browser de internet?	da/nu/ altă variantă
Copilul dumneavoastră urmărește desene animate/seriale animate pe platforme precum YouTube?	da/nu/ altă variantă
Copilul dumneavoastră se joacă în diverse jocuri pe telefon/tabletă?	da/nu/ altă variantă
Descrieți pe scurt pentru ce alte sarcini poate folosi copilul dumneavoastră telefonul/tableta?	răspuns desfășurat
Copilul are un dispozitiv personal, telefon/tabletă ?	da/nu
Dacă copilul merge la școală, poartă cu el un dispozitiv mobil personal?	da/nu/altă variantă
Există un comportament problematic asociat cu utilizarea unui dispozitiv mobil? De exemplu, dacă timpul alocat pentru utilizarea dispozitivului se apropie de sfârșit. Ce măsuri întreprindeți dacă apare acest comportament?	răspuns desfășurat
Utilizarea calculatorului	
Copilul dumneavoastră folosește un computer/laptop?	da/nu
Copilul știe să folosească singur tastatura?	da/nu
Știe copilul să folosească în mod independent un mouse sau un touchpad?	da/nu
Descrieți pe scurt scopurile pentru care copilul folosește computerul?	răspuns desfășurat
Sfera motivațională	
Enumerați cele mai preferate desene animate, jocuri sau alte activități pentru care copilul dumneavoastră folosește un dispozitiv electronic?	răspuns desfășurat

În baza datelor de diagnosticare, participantul C. nu știa să folosească un smartphone pentru comunicare, nu folosea chat-uri în mesagerie, nu știa cum să sune, dar poate răspunde la apel. La subiectul N. sunt dezvoltate abilitățile de bază: pornește telefonul, folosește ecranul tactil, tapează o solicitare. În același timp, pentru C., smartphone-ul a fost un stimul motivațional: a studiat cu interes, fără a demonstra un comportament nedorit.

Scopurile intervenției psihologice sunt:

1. să învețe să salute alți participanți la chat,
2. să învețe să introducă în mod independent răspunsuri la stimuli vizuali (imagini) în chat.
3. să învețe cum să trimită fotografii (selfie-uri) în chat.

Activitățile cu subiectul C din cadrul studiului s-au ținut în format individual cu o frecvență de o singură dată pe săptămână, fiecare durând patruzeci și cinci de minute. Elevul avea un smartphone, tabletă sau laptop individual; Subiectul C. a folosit un smartphone cu aplicația WhatsApp deja instalată. Pe lângă acest elev, au fost implicați 2 adolescenți cu dezvoltare tipică.

Metode de predare

folosind metodele și tehnicile de analiză aplicată a comportamentului (ABA):

- Mod de întărire: organizarea unui proces în care comportamentul (dorit sau cel negativ) determină o întărire imediată (pozitivă, negativă);
- modelarea - o metodă în care se prezintă o abordare consistentă a comportamentului final dorit și este întărită sistematic și diferențial;

- comportament controlat de reguli - forme de comportament controlate prin descrieri (reguli) formulate verbal;
- indicii vizuali sub formă de imagini sau text, modelare video (modelare de acțiune), învățare de a imita după un coleg [2].

Descrierea metodologiei de intervenție psihologică

Fiecare oră s-a desfășurat după un plan clar construit:

- începutul lecției: psihologul școlii a deschis o prezentare cu tema și structura lecției, a conturat subiectele, a reamintit regulile (ce se poate face, ce nu se poate face). , ce premii/stimuli se pot primi astăzi);
- Acestea ar putea fi imagini care trebuie denumite, emoticoane, imagini cu emoțiile oamenilor, cuvinte ascunse în emoticoane, cântece sau filme, ghicitori, întrebări deschise, instrucțiuni pentru căutarea unei imagini în Internet.
- „cumpărare” de premii: în timpul lecției a existat un sistem de recompense simbolice prin jetoane

În timpul sesiunii, psihologul școlar l-a însoțit pe participantul C. și l-a ajutat cu ajutorul unor indicații special adaptate. Adolescentului i s-au oferit mesaje text cu cuvinte pentru a răspunde la întrebări despre el însuși, iar psihologul școlii l-a îndrumat pe subiectul C. la răspunsurile celorlalți în chat pentru a-i forma abilitățile de a imita un coleg în chat. Acest lucru este necesar pentru ca subiectul C. să învețe să caute singur răspunsul corect în mediu în care se află și să reducă cantitatea de ajutor din partea psihologului școlar.

- sfârșitul lecției: psihologul școlar a repetat cu participanții cum să-și ia rămas bun în chat: cu ce cuvinte specifice, ce emoticoane. Psihologul școlar a fost primul care și-a luat rămas bun în chat, apoi fiecare participant a trebuit să răspundă la această la revedere. În plus, psihologul a dat instrucțiuni să trimită o fotografie selfie pe chat, simulând acțiuni prin propriul exemplu, apoi toți participanții au imitat răspunsul.

În timpul ședințelor, la subiectul C. au fost dezvoltate:

- să compare comportamentul său cu comportamentul altor participanți: dacă, la compararea cu răspunsurile altor adolescenți, a găsit o greșeală în sine, atunci a corectat-o el însuși;
- să expedieze un selfie în chat atât în sala de clasă, cât și într-un alt mediu;
- să se salute cu ceilalți participanți la chat, imitându-le salutările sau salutul tutorelui

Al doilea model pentru autismul non-verbal este utilizarea registrului PECS electronic. Pentru a face acest lucru, luați în considerare condițiile preliminare pentru trecerea de la PECS tradițional pe hârtie la dispozitive electronice [3]:

- vocabularul elevului este de peste 50 de cuvinte sub formă de imagini;
- vorbirea elevului nu este dezvoltată și este necesară o însoțire vocală pentru a-și exprima afirmațiile non-verbale;
- distinge cu încredere imaginile;
- este instruit să facă distincția între imagini dintr-o serie de mai multe pictograme sau imagini distribuite într-un album comunicativ în mai multe categorii;
- elevul este capabil să navigheze prin mai multe pagini ale albumului PECS, găsind cartonașele potrivite;
- cunoaște cel puțin Etapa IV a PECS;
- compune și schimbă în mod independent o bandă de propoziție (un termen care denotă structura unei fraze în sistemul PECS) de la cel puțin două cartonașe [3].

Dacă toate aceste condiții sunt îndeplinite, este posibil să se aplice algoritmul de trecere la dispozitive electronice.

Cerințe pentru un dispozitiv electronic sau aplicație software pentru comunicarea alternativă

- În primul rând, dispozitivul trebuie să ofere acces independent la întregul vocabular al elevului cât și la îmbogățirea lui.
- Noua formă de comunicare trebuie să aibă o frecvență egală de inițiativă. Cu alte cuvinte, numărul de inițiative comunicative ale elevului pe unitatea de timp ar trebui să fie nu mai mic decât în versiunea anterioară de comunicare, pentru a simplifica tranziția.
- Interfața dispozitivului trebuie să fie ușor de utilizat, ușor de înțeles pentru elev și să fie similară cu forma sa anterioară de comunicare pentru a facilita tranziția.
- Noul sistem de comunicații electronice ar trebui utilizat în diverse medii: nu doar la domiciliul elevului, ci și pe stradă, într-o instituție de învățământ, într-un mediu social; trebuie utilizat cu persoane diferite și în locuri diferite.
- În ceea ce privește compoziția mesajului și viteza de livrare, dispozitivul electronic trebuie să fie egal sau mai eficient decât PECS. Adică, timpul pentru compunerea sau crearea unei fraze nu ar trebui să fie mai lung decât în versiunea anterioară, pe hârtie, a sistemului de comunicare.

Descrierea etapelor de formare a comunicării PECS

E	Denumirea	Obiectivul	Procesul de instruire
tapa PECS			
E tapa I	Schimbul ușor	Cum să inițiezi comunicarea	Secvență în 3 pași: luați un card, întindeți-l spre copil, puneți cardul pe masă. Procedura de indiciu se realizează cu ajutorul a două persoane.
E tapa II	Distanța și persistența	Capabilitatea de a fi perseverent în comunicare cât și depășirea distanței în căutarea unei cărți comunicative și a unui partener.	Contactarea cu o varietate de persoane, activități, locații și recompense.
E tapa III	III A – deosebirea simplă III B — deosebire condiționată	Capabilitatea de a cere articolul dorit și să evitarea celui nedorit. Distingerea între articole la identice dorite.	Formare în distingere. Procedura de corectare a erorilor în 4 etape Verificarea criteriilor. Verificarea criteriilor. Procedura de corectare a erorilor în 4 pași.
E tapa IV	Formarea de propoziții	Întocmirea unei construcții gramaticale a unei propoziții cu cartonașul „Vreau”.	Învățarea constă în 4 pași. La pasul 4: Un prompt cu o întârziere constantă pentru formarea reacțiilor vocale primare. O strategie de întărire diferențiată pentru o solicitare cu implicarea vorbirii sau cartonașe.
E tapa V	Răspunsul la întrebarea „Ce dorești?”	Întocmirea unei construcții gramaticale a unei propoziții cu cardul „Vreau”	Indiciul este dat copilului cu o anumită perioadă de întârziere. Salvarea cererilor spontane.
E tapa VI	Comentarea	Răspunsuri la întrebările „Ce vezi/auzi/simți/ce ai?”	Distingerea construcțiilor introductive ale propozițiilor. Comentări și solicitări spontane.

Dezvoltatorii software-ului PECS IV + au creat un model de aplicație care satisface toate cerințele de mai sus. Tranziția pe un dispozitiv electronic utilizând protocolul PECS (www.pecsusa.com)

Ghid pentru părinții și tutorii elevilor privind utilizarea aplicației electronice PECS IV

+

1. Când utilizați un dispozitiv electronic pe care este instalată o aplicație software, toate celelalte aplicații și accesul la Internet trebuie să fie eliminate din memoria acestuia. Dacă elevul are vorbire vocală independentă, iar dispozitivul tabletă este utilizat ca o comunicare suplimentară, este necesar să eliminați căutarea vocală de pe tabletă; dacă antrenamentul reacțiilor de vorbire nu dă rezultate, se recomandă activarea sunetului și vociferarea imaginilor; adăugați opțiunea „parolă” în modul de editare a aplicației, ceea ce va evita ștergerea accidentală a setărilor de către utilizator.

2. Odată ce dispozitivul este configurat și gata de utilizare, pedagogul sau părintele trebuie să creeze oportunități de comunicare zilnică și să integreze lecțiile pe tabletă în activitățile zilnice ale elevului. Este important de remarcat faptul că elevului ar trebui să i se permită să folosească albumul tradițional PECS de hârtie atunci când nu exersează comunicarea cu noul dispozitiv (deoarece dispozitivul electronic poate rămâne fără curent, se poate strica sau elevul poate elimina sau șterge accidental cardurile).

3. Se recomandă instruirea capacității de a utiliza PECS și aplicația PECS IV + la domiciliu, cu diverși parteneri de comunicare, în diferite condiții: diferite încăperi, pe stradă, în magazine, în transport etc.

Concluzii. Utilizarea tehnologiei mobile în orele de analiză aplicată a comportamentului poate fi o metodă eficientă și sigură pentru dezvoltarea unei game de abilități academice, de comunicare și sociale. O astfel de metodă poate fi convenabilă pentru lucrul cu copii și adolescenți cu TSA cu diferite niveluri de dezvoltare a abilităților de bază datorită prezenței unei cantități mari de informații vizuale simple, precum și datorită predictibilității și consistenței sale. Rămâne o mare oportunitate de a folosi o abordare individuală atunci când se utilizează tehnologia digitală pentru diverse categorii de gravitate a deficienței.

NOTĂ: Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

BIBLIOGRAPHY

1. Carrero K.M., Fuller M.C. Teaching adolescents with autism to text message requests using video prompting. *Journal of Special Education Technology*, 2021, vol. 36, no. 1, pp. 44—53. DOI:10.1177/0162643419890247

2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Applied Behavior Analysis*. London: Publ. Pearson, 2020. 912 p.

3. Frost L., McGowan J. Strategies for Transitioning from PECS to SGD: Part II: Maintaining Communication Competency // *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*. 2012. Vol. 21. № 1. Pp. 3—10. DOI:10.1044/aac21.1.3

4. Leung P.W.S., Li S.X., Tsang C.S.O. et al. Effectiveness of using mobile technology to improve cognitive and social skills among individuals with autism spectrum disorder: Systematic literature review. *JMIR Mental Health*, 2021, vol. 8, no. 9, article no. e20892. 16 p. DOI:10.2196/20892

5. Mintz J., Branch C., March C. et al. Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders. *Computers & Education*, 2012, vol. 58, no. 1, pp. 53—62. DOI:10.1016/j.compedu.2011.07.013[A1]

6. Stathopoulou A., Loukeris D., Karabatzaki Z. et al. Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories. *International*

Journal of Interactive Mobile Technologies, 2020, vol. 14, no. 3, pp. 4—17.
DOI:10.3991/ijim.v14i03.10281

8. Watt H.J. How does the use of modern communication technology influence language and literacy development? A review. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 2010, vol. 37, no. 2, pp. 144—148. DOI:10.1044/ cicsd_36_F_141

9. Withey K.L. Using apps to develop social skills in children with autism spectrum disorder. *Intervention in school and clinic*, 2017, vol. 52, no. 4, pp. 250—255.

10. Бурцева А.Р., Андреев С.С. Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов). *Аутизм и нарушения развития*. 2023. Т. 21. № 1. С. 33-40.

OH-CARDS AS PROBLEM DIAGNOSIS PROJECTIVE METHOD IN THE CONSULTATIVE PRACTICE

Svetlana Tolstaia

Assoc. Prof., PhD, Moldova State University

Abstract: Metaphorical associative cards O-cards, created as a result of the collaboration of the artist and the psychotherapist, have become a useful and effective tool for the work of psychologists, psychotherapists, teachers, and coaches. These cards are called metaphorical associative cards because each drawing is an association or metaphor for thoughts, feelings, memories or experiences. Metaphorical maps are projective techniques, projection is the basis of their effect. The paper substantiates the use of metaphorical associative maps as a method of projective personality diagnostics. When communicating with a client, a psychologist may notice that he is uncomfortable and he is not ready to fully open up and explain the essence of the problem. The Cards are used to facilitate communication and the client's expression of association. Metaphorical cards allow you to see the complete picture of the client's own "self", their personal myth about the world and their place in it, and also the subjective image of the situation from the client's perspective. The OH-cards help to clarify and acknowledge the client's actual needs and worries, as well as their incomplete internal processes. This article presents the transcripts of psychotherapy sessions that illustrate the use of OH-cards technology. The author presents 3 cases that describe the process and results of using metaphorical cards.

Keywords: OH-cards; metaphorical associative cards; projective technique; projective diagnostics; psychotherapy

Introduction.

Art therapy is a technique rooted in the idea that creative expression can foster healing and mental well-being. Many people do not understand their own emotions and do not know how to express them; it is difficult for them to establish contact with themselves and others. The reason may be internal prohibitions, negative attitudes or traumas that continue to affect the psyche. Finding and expressing these problems is easier in the creative process. A person does not talk about himself directly - but expresses himself metaphorically: colour, sound, movement. Then, together with the therapist, "decodes" the message and works through it. Classical art therapy originally included such types of visual art as painting, modelling, photography, graphics. However, in the modern world, new types of creativity and self-expression are emerging. We will focus on one of the types of creative therapy with the help of metaphorical associative cards.

Context.

Metaphorical associative cards are a unique tool and assistant of a practical psychologist. In professional community these cards are known under different names: "OH-Cards," "metaphorical association cards - MAC", "projective cards", "therapeutic Cards" etc. The creator of the first OH set was an artist named Ely Raman. He was fascinated by the "variable structures" - the modernist trend in art - based on the use of volatile forms where a spectator becomes a participant involved in the process of "changing" (founding fathers of the «variable structure» being Marscel Duchamp and John Cage). To put into practice the above-mentioned process Ely Raman decided to create a special set of images. Thus, a set of Oh appeared (pronounced "Oh!" where a circle and a square are used as male and female symbols, but there are also other connotations as well) and became the first in a series of sets, qualified as both educational and entertaining cards. Initially Ely Raman used only simple pictures, but later completed them with context cards (Lawrence, J.; Raman, E., 1993).

MAC cards are a unique instrument that might resemble a game, but it can be used in many different situations: personal, social or work-related. OH - cards is a whole family of metaphorical

association cards that form its own, unlike any other card genre. To date the MAC series includes 15 packs, each of which was made for specific tasks, however, they are quite universal because an important principle of projection is the priority of the projected content over the object that constitutes the subject of projection. Although every pack is unique, it can be combined with all the other packs of metaphorical associative cards, opening up new possibilities for games and creating infinite space for the activity of our imagination. Cards provide an opportunity to "dynamic and non-dogmatic personal development" (Deru, P., 2006).

We believe that if you look at the picture sets MAC as stimulus material, the idea of using it in a serious counseling and psychocorrectional practice is extremely promising. Today projective techniques are increasingly used in the work of psychologists and psychotherapists. Their essence is to get in the very depth. And that's why it is so important that the person themselves describe their vision, and give their interpretation.

Theoretical Framework.

The use of metaphorical associative cards is based on the projective method: what is important is not the meaning a psychotherapist builds into the image, but each client's feelings and response to a card they selected. Researchers who used the projective technique agree that it is based on humans' inherent urge to interpret all phenomena and things surrounding them, this interpretation being interconnected with human desires, needs, feelings — everything that constitutes a human's intimate world, also called "internal conditions". For as long as anyone can remember, humans gazed into the sky scrutinizing the clouds, observed the play of light and shade on the water, "saw" various animals and mermaids, or tried to predict their own future by discerning the strange patterns wax or lead created if dropped in cold water. It has been known for a long time that the personality of a writer or artist can be found in their works to various extents. Nevertheless, centuries had passed before these well-known observations started being used to study human personality (Bird J., 2018).

The origins of the projective technique lie in the research of F. Galton who studied the associative process. Later, Carl Jung (1995), also interested in associations, created a test for self-actualization — identity complexes. In the late 19th– early 20th centuries, in their pursuit to study imagination, F. Rybakov (2008) in Russia, A. Binet in France as well as other psychologists experimented with shapeless, chromatic, and monochromatic inkblots, which, not unlike clouds, resembled people, animals, or various life episodes. Other notable works included research in which people's imagination was stimulated through selected picture stories. Psychologists and psychiatrists were well aware that the stories people tell based on the inkblots or picture stories they see can reveal a lot of information about these people's needs, personal interests, identities, and disorders.

All these researches should be considered predecessors of the projective technique, although some sources state that the first projective test was created earlier, by Carl Jung. The first projective method, the one based on the corresponding theoretical concept — the psychological projection conception, was elaborated in 1938 by H. Murray, an American psychologist, and the creator of the famous Thematic Apperception Test (TAT). Earlier methods — the most famous Rorschach Test, published in 1922, among them — were conceptualized using the projective method developed later (Rorschach H., 1927).

The history of the "projection" concept is exceptionally interesting as well as instructive, meaning that its different explanations reflect the typical ambiguousness of psychology even when it comes to defining its crucial categories and concepts.

The concept of projection (from Latin *projectio*, meaning "to throw") as a psychological concept for the first time appears in psychoanalysis and belongs to S. Freud (1894). The interpretation of this concept in psychoanalysis closely connected it with the "Ego" mechanisms of defense. As a result of defense mechanisms, the internal projection is wrongly interpreted as external experiences. A person attributes their own thoughts, feelings, motives, traits, etc. to somebody or something else, assuming that it is an interpretation of external experiences, not their own internal ones.

Projection is one of the main defense mechanisms in people with paranoid and histrionic personality disorders. According to S. Freud, “projection is not created solely to reflect internal struggles; it exists even when there are no conflicts involved” (Freud S., 1997). Projection, not solidly linked to the subconscious mind in eternal conflict with the conscious mind, but regarded as a human trait without which there could be no personal view of things and the surrounding reality, was named “attributive projection”.

Yet, the same mechanism accounts for empathy: a person cannot actually feel what another person is feeling, yet they can feel compassion, reacting to other people’s feelings. As the result of projection, these reactions are perceived as actually feeling someone else’s emotional state. In most cases, such empathy leads to a better reciprocal understanding among people. Projection should be regarded not only as a defense mechanism but on a broader scale — accepting it as an indispensable trait of human mental activity (Freud A., 1993).

The concept of projection for the definition of psychodiagnostic methods was first used by L. Frank in 1939. Establishing the peculiarities of the projective approach, L. Frank states that this technique of personality analysis allows us to place a subject in a situation to which they would react depending on the significance of this situation for them, their thoughts, and feelings (Shultz D.; Shultz S., 2002). It is also pointed out that the stimuli used in the projective methods are not completely univocal but can be interpreted in different ways. A stimulus is assigned a specific meaning not based on its objective content — it is predicated on a personal connotation attributed to it by the test subject.

The following features are common to all projective methodologies: uncertainty and ambiguity of the used stimuli; lack of restrictions in the choice of answers; lack of “right” or “wrong” characterization of the test subjects’ answers. When using projective methods, an important question arises: is it possible to get through to the unconscious mind with the help of projective methods? The classic definition of projection according to the “Encyclopedia of Psychoanalysis” states: “Projection is a defense mechanism used by the unconscious Ego, by means of which internal impulses and feelings, generally unacceptable for a person, are attributed to an external object and then reach the conscious mind as a transfigured perception of the outer world” (Bokovikov, A., 2001).

Transferring the understanding of projection elaborated within psychoanalysis to the fundamentals of the processes of the projective method, we can consider them one of the means allowing us to reach the unconscious mind. Projective methods are divided into structural and theme-based categories. Structural projection is linked to dominating objectification of unconscious mental sets. Although the stimulus offered to a test subject is ambiguous, it still has certain objective characteristics (blot, picture, etc.) and particularities, which, as we already know, influence the image or situation created by the test subject. For example, when interpreting Rorschach’s Table V (the image resembles a bat with spread wings), the majority of mentally-healthy people are relatively quick in seeing similarities between the blot and the image of a bat they have in their mind. Such interpretations are, to an extent, impersonal and, as a rule, are indices of a realistic perception; they lack projection.

In the case of theme-based projection, the most attention is paid to an individual’s behavioral elements of which they are aware or those that are not subjected to reflection but can be acknowledged. Within the theme-based projection, the unfolding of the Ego occurs through attributing one’s own behavioral characteristics and traits to the characters of the story created, for example, with the use of TAT pictures (Morgan W., 2002). Yet, in this case, we deal with a level of behavioral organization different from the one we’ve had before. The informative aspect of the projection is placed at the forefront here, and this is reflected in what exactly we are trying to establish: in the first case — how the subject is going through their experiences, and in the second one — what they are experiencing. Studies increasingly convince us that in the case of theme-based projection, the subject attributes (if this is happening) to other objects traits and characteristics of which they are aware, while the projection process remains unconscious. For instance, a repeatedly recurrent topic of life failures based on TAT images, allows us to assume the existence of these

failures in the subject's life, but it doesn't permit us to say that the subject is not conscious of these failures. When it comes to the unconscious mental sets in this process, it is obvious that we can trace their impact on the level of image creation rather than on the level of unveiling its content. Thus, even if they don't completely open the world of the unconscious, projective methods help us to identify certain partially-conscious aspects of personality and/or behavior. Lindzey (1961) states that this is "a tool agreeable with the most sensitive people, meant to discover hidden or unconscious aspects of behavior".

Metaphorical cards are not a psychological test, although their application, like that of many tests, involves the mechanism of psychological projection. What then is the difference? A test has an inbuilt set of all possible results even before the test was taken. Taking the test, we end up with a ready-made conclusion about our character, abilities, or general state — it depends on the goal of the test. Metaphorical cards are different. The choice of a certain card is in itself irrelevant. There are no ready-made answers; what is important is the process: we assume, clarify, meditate, and gradually deepen into the meaning. This can be accomplished either on one's own or with a psychologist whose job it is to move along with the client, without jumping ahead of things.

So, metaphorical cards are based on the projection phenomenon. Cards trigger associations that can take a person back to their past experiences, identify their present state and worries, uncover their personal traits, life strategies, goals, main desires, and prime fears, overcoming their natural psychological defense.

Practice Description. Let's consider the examples of how this technique works. Written informed consent for publication of their details was obtained from all four patients/study participants.

Case vignette 1.

Clinical introduction. Woman, 40 years old. The problem - an inexplicable anxiety, distress. She does not understand why she is experiencing this fear and what she is anxious about.

Materials. It was suggested to use a deck of OH-cards. OH-cards consist of 2 decks of 88 cards each: first includes deck of cards with the names of different situations, the second one of cards with images that reveal the possible contents of these situations. There are 7744 different combinations of word and picture cards, and many more possible interpretations. These 176 cards give us a perfect material for an endless number of options to work and play with. Also, to these 7744 possible combinations of words and pictures one can add the unlimited opportunities of imagination and interpretation, which can be significantly changed during our voyage down the "river of life" (Kirschke W., 2008).

Procedures. Client asked herself, "What I am worried about?" In fact, the question is about what this woman feels, right now, at this very moment. Then she is taking the first card from the deck of picture cards (in this case, all the cards are taken randomly). The card shows a bird, soaring the sky (figure 1).



Figure 1. Case 1st. Combination of cards

Client: It's a bird which is soaring very high in the sky. She soars above the ground and she is feeling good there. Although she is single, her wings are wide open, but the main thing is that she flies. She is free, but she is looking down on the ground: probably there is someone waiting for her.

Psychologist: This bird, is it you? Is she similar to you?

Client: Yes, she is similar to me. But I can't, even though I really want to fly quite as high as a bird, to stretch my wings as wide and to feel this freedom fully. But I guess I'm more earthy.

After that the client is taking out a word card. The word is "Guilt" (figure 1). I'm asking her to give some associations with this word. The key task is to tell about what this word means for the client, what associations and emotions it is bringing. Probably, it can be a simply feeling or impulse. Everything is important.

Client: Guilt is a burden, maybe even a loss. It's bad, it's oppressing, there is even some despair...

Then we find out how the picture and the word cards can be combined and whether they can be combined in general, whether there is a conflict or not.

Client: There is a conflict between guilt and freedom; they probably cannot be combined in life. You're feeling guilty because you want to be free. It's hard to go through it. It turns out that you cannot be completely free because it can hurt someone else and you will be guilty.

Author's commentary: This woman feels the burden of obligations, which is very deep inside her. She bears all the responsibility for her family: kids and daily routine, the earning and distribution of money. Her husband does not help her. I draw the client's attention to the fact that she used the word "freedom" describing the bird. What does freedom mean to her? Our conversation clarified that freedom does not mean the lack of commitment or solitude. It's rather a condition in which everyone's wishes are taken onto consideration, where nobody is "using" the other, it isn't shifting the burden onto other people shoulders, nobody is demanding anything from others; everything is done at the behest of the soul, with love. Freedom is the ability to make independent decisions and be responsible for them.

In fact, the woman is not running away from her commitments, but today she has too many of these and there are some which could be taken on by others (husband, son). She is afraid that in time there will be even more responsibilities and it will be too much for her. From our conversation it turned out that her son is going to marry soon, and the young will live on their own, and that's when she will start to feel freer, will start doing what she likes and taking care of herself. But then it could happen that her mother-in-law gets ill or the young couple will have a baby and she will be needed there to take care of the newborn - and then she can say goodbye to her dreams of freedom.

She wants the freedom for herself, the freedom of flight, but at the same time she is thinking "what about my mother-in-law and the baby"? This is how the guilt works: she cannot think of herself when someone else needs her. Here is a combination of freedom and guilt in this case. That's what hurts and oppresses her: on the one hand, tiredness and the desire to rest (freedom), on the other hand, the inability to quit and stop helping her family.

Case vignette 2.

Clinical introduction. Woman, 40 years old. The request is to understand her relationship with a man. These relationships are unstable, there is no clear social connection. There is the interaction with this man on the "creative territory" - in the dance space (workshops, master classes). But the man is "busy", i.e. married to another woman.

Materials. Set of metaphorical cards OH, both parts: pictures and words.

Procedures. The work starts with the fact that the client is invited to formulate clearly the question that she wants to find out the answer to. The first picture is taken out and interpreted, then in addition to this the client takes the word card (figure 2), and the word is also interpreted.

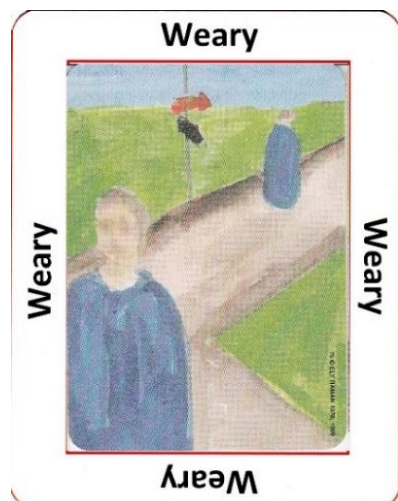


Figure 2. Case 2nd. Combination of cards

Question: "What connects me to this man?" In fact, the question is about what this woman thinks and feels toward this man, "why" she needs him? Then the client is taking from the deck a picture card.

Client's commentary about the card: "It's sad. The feeling of separation. The card shows two monks, walking in different directions, moving away from each other. They probably met and discussed some "higher" spiritual topics and now duty calls them further. That is the main reason for parting – duty and obligations. However, they would like to go together in their pilgrimage to their "great" way. One road is gloomy, dull, endless. The other is not clear, I cannot say anything about it.

Psychologist: Are you present on the picture? Probably you are one of them? "

Client: "No, I am looking from the outside and it is unpleasant for me. This picture is something sad and grim".

We offer to take a word card in addition to the picture. I'm asking her to give some associations with the word from the card. The key task is to speak about what this word means to the client, what associations and emotions it is bringing. Probably it can be a simple feeling or impulse. Everything is important.

Client: "The word is "weary"- a tired body, blood loss, guilt, harassed. Other associations: bad, hopelessness, go to another place".

Author's commentary: This relationship seems to be desirable only at the first level. In fact, deep inside there already lives a feeling of heaviness. The relationship is perceived with sadness. There is more suffering (of various kinds; emotional, psychological as well as social) than joy. Now she really wants to leave, despite the feelings and desire. The word "exhausted" is very good for the picture of separation, it looks like her reason. The overall impression of the card is oppressive, she wants to be free.

The client's attention was drawn to the fact that the picture which describes the personal, love relationship shows two monks. And who are the monks? Our conversation made it clear that the monk is a social role, a kind of spiritual guide. He prays, he is engaged in spiritual search and growth. But he cannot throw off the cassock and simply, humanly make love. He is bound by his commitments and faith. If you build your personal life based on the image of a "Monk", then this role is binding you not to engage in the relationship in terms of "man-woman", but to stimulate each other's personal growth and development in order to fathom the spiritual truths. After such a communication, people separate in order to move their own way to some new discoveries. And after that only dissatisfaction and fatigue remains because the role of the monk is inadequate for the love relationships. Everything people with such internal pattern are doing in personal relationships will be snobbish, strict and remote. This is exactly what was happening to the client in reality.

An important point is that the client cannot associate herself with anybody on this picture. She is an observer, and she doesn't like what is happening on the card. "I do not want to be there", and therefore, there is rejection of the situation, unwillingness to be a part of it. The situation is

clear because she wants to love, to have lively, earthly relationships. And on this picture (and in life with this man!), it cannot come true by definition.

Case vignette 3.

Clinical introduction. Young woman, 24 years old, is experiencing difficulties, expressed in the fact that she cannot talk about herself and her conflicts.

Materials. Set of metaphorical cards Saga. The set of SAGA consists of 55 cards with the plots of various fairy tales, different heroes and their adventures. They are perfect for working with adults and children. Helps to discover understanding and motivation in a playful way.

Procedures. Client was asked to select 5 cards from an open deck of Saga cards and arrange them in a certain order (figure 3).

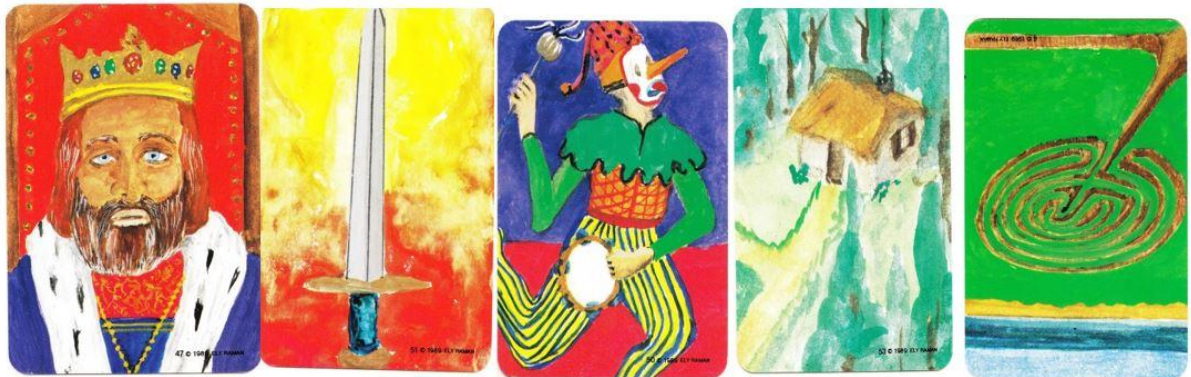


Figure 3. Case 3rd. Combination of cards

At the same time, she should say everything that comes to her mind about the motives she sees.

The client's story on 1 card: "The king is a tyrant (ruler), he can maintain his power only through violence. He is oppressive, he is cruel. Everyone around him suffers."

Client's commentary about the card 2: "The sword is a symbol of the struggle against the king. The subjects of the king only dream of getting a sword to destroy the evil tyrant."

Continuation of the story on the 3rd card: "Clown. The jester always opposes the king. But I doubt that he will cope with this tyrant. The jester has no sword, and here only drastic measures are needed. Although from the small bites of the jester, the subjects feel better, but it's not enough for complete peace of mind ... "

The client's story on the 4th card: "House. A symbol of security and order. All the inhabitants of the kingdom want to feel calm, in the warmth and comfort of their own homes. They are not afraid that the king may come and destroy their lives."

Client's commentary about the card 5: "Labyrinth. The labyrinth is confusion, the inability to find a way out. But there is no sword, the jester will not change anything ... Dead end. No, not a dead end, but just a maze and there is a way out of the maze! You just have to find it."

Next, the woman was asked to shift the story from the pictures to her life.

During the conversation, it turned out that the client identified her father with the king, who was very rude and cruel towards all household members.

The sword was always in the soul of the client, it was a rebellion, an internal protest. But she could not resist her father, the forces were clearly not equal.

Mom quickly "broke down" and died when the client was in her teens. But it was precisely the "jester's" energy that repeatedly helped her playfully throw off the role that she was supposed to play in the family - to replace her dead mother.

There is longing for home. The client really lacks the feeling of home in herself: there is no certain order and family, as such.

The labyrinth is her current state: she does not see a way out, she is confused, but there is hope: there is a way out of every labyrinth, you just need to find it.

The cards gave the main thing to see the cause of longing and disorder, primarily internal (no home and no heart). The client realized that all these years she had been tormented by her

relationship with her father, she could not forgive him for the death of her mother and her cruel treatment. This resentment interferes with life. Unfinished gestalt. In further work with the client, the topic of forgiveness was worked out.

Implications for Research.

The main value of MAC is that they help to start a conversation with the client and overcome the defenses of consciousness. When communicating with a client, a psychologist may notice that he is uncomfortable and he is not ready to fully open up and explain the essence of the problem, and leading questions do not always work. A person walks around the main problem, but sometimes does not even realize what is the source of his discomfort.

The specialist invites him to work with metaphorical cards. MAC cards extract thoughts and feelings of a person from the subconscious, the real motives of his actions and the causes of problems. Cards help to reduce control over consciousness, and a meeting with one's unconscious immerses the client inside himself. By concentrating on the map and, accordingly, on the metaphor that this map carries, the client can more safely and painlessly penetrate the essence of the problem that concerns him. In the presence of a psychologist, a person lives his problem again. The specialist observes this and understands how to build therapy. Depending on the request, the specialist selects the right deck (there are a huge number of MAC card decks).

Conclusion.

Thus, the cards help to formulate the problem, to express what is difficult to say, to help realize the causes of the problem and find solutions. The cards allow you to see the complete picture of client's own "Self", his personal myth about the world and about himself in it, as well as a subjective image of the situation from the client's perspective. Metaphorical associative cards can quickly and evidently get the necessary amount of information for qualitative work with the client, identify their problem, clarify and understand the client's actual experiences and needs as well as their incomplete internal processes.

The work with visual images can greatly reduce the client's conscious censorship, it is easier to work with the internal subconscious conflicts. The cards give us the opportunity to see the clear picture of any interpersonal relations or of person's relationship with any ideas and images from the outer or inner reality.

Using the cards to address the traumatic situation through the metaphor avoids additional retraumatization and creates a safe context for research and modeling solutions. The cards trigger internal processes of self-healing and finding the own unique way out of the crisis. OH-cards have all the advantages of projective techniques, significantly expanding the therapeutic arsenal of a psychologist or therapist.

BIBLIOGRAPHY

1. Bird, J. (2018). *Art therapy, arts-based research and transitional stories of domestic violence and abuse*. International Journal of Art Therapy, 23 (1), 14–24.
2. Воквилов, А. (2001). *Энциклопедия глубинной психологии*. В 4 томах. Том 2. Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. Психоаналитическое движение. Психоанализ в Восточной Европе. Moscow: Cogito-Centre.
3. Burlachuk, L. (1997). *Введение в проективную психологию*. Kiev: Nika-Center
4. Deru, P. (2006), *Jeu vous va si bien! Editeur: Souffle d'Or. Collection: Créativité*
5. Jung, C.; (1995). *Тэвистокские лекции: аналитическая психология: ее теория и практика*. Kiev: Sinto.
6. Kirschke, W. (2008), *Les fraises derrière la fenêtre*. Germany: OH Verlag
7. Lawrence, J.; Raman, E. (1993). *The Little Book About The OH Cards*. Eos Interactive Cards

8. Lindzey G. (1961). *Projective techniques and Cross-culture research*. New York: Appleton.
9. Morgan, W. (2002) Origin and History of the Earliest Thematic Apperception test. *Journal of Personality Assessment*. 79 (3), 422-445.
10. Rorschach, H. (1927). *Rorschach Test – Psychodiagnostic Plates*. Hogrefe.
11. Rybakov, F. (2008). *Краткие биографические сведения, круг научных интересов* // Атлас для экспериментально–психологического исследования личности. St. Petersburg: CARO Publishing House
12. Shultz D.; Shultz S. (2002). *История современной психологии*. St. Petersburg: Eurasia Publishing House
13. Freud, A. (1993) *Психология Я и защитные механизмы = Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Moscow: Pedagogika-Press Publishing House.
14. Freud, Z. (1997). *Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии*. St. Petersburg: Aleteya Publishing House

THE „EGO”- GRAPHY OF THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

Nelu Vicol

Assoc. Prof., PhD, Institute for Research, Innovation and Technology Transfer, State Pedagogical University „Ion Creangă”, Chişinău

Abstract: One of the conceptual dimensions of education is identified in the essence of potentiality. This desideratum focuses attention on the need to invest massively in the training of human resources and, above all, in the professionalization of teachers, representing an important visible and perceptible landmark "anytime, anywhere, anyhow and at any pace" at macro-structural and micro-structural level. In this context, there is an awareness of the missionary purpose of education, which has been and is tempted not only to update behaviour, attitudes and values, but also to enhance future states of mind, to set people on a specific path, to direct them towards goals and objectives. All this is reflected in the teacher's work and is used as an "ego" - a graph of his or her professionalisation.

Keywords: professionalisation, professionology, professionography, ego-graphy of professionalisation, meta-training, teacher.

Unele dintre domeniile de investigare ale noastre cuprind și aspectele relaționate de finalitatea autentică a școlii/a educației ce este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității (Giussani Luigi), ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități ori sensibilități. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată” semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Aceasta înseamnă să ne ridicăm deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței altora sau ale noastre. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei angajări existențiale dacă le consimțim prin proiecție sau trăire afectivă [17].

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestanța lor umanistică, interioară, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul mentalității profesionale și mai mult la nivelul rețelelor de socializare.

Referitor la *orientările contemporane*, se evidențiază faptul că în educația adulților se pune un mare accent pe prospectarea *nevoilor de dezvoltare*, fie că este vorba despre cele personale sau profesionale [16, p. 66-70]. Printre *caracteristicile învățării la vârsta adultă*, se evidențiază:

- centrarea pe sarcină și pe problemă,
- autonomia, capacitatea de a prognoza efectele învățării în plan cognitiv și comportamental,
- tendința de a utiliza experiența de viață și de a selecta conținuturile în acord cu cerințele de dezvoltare proprie.

În acest context, M. Knowles propune utilizarea termenului „self-directed learning” („*învățarea direcționată spre sine*”, „*învățarea autodirijată*”), deoarece reprezintă un proces în care inițiativa o dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora. Se pune accent pe „diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane și materiale ale învățării, alegerea și implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării” [16, p. 66-70].

În acreditarea acestor orientări și caracteristici avansăm un concept esențial în practica reflectivă a cadrului didactic, și anume acela de „ego”-grafia profesionalizării, pe care îl vom detalia pe parcursul demersului nostru.

Conform profesiologiei în învățământul pedagogic, profesia de pedagog este formată dintr-o multitudine de profesii individuale discrete, fiind totodată un minimopol socio-cultural.

Filosofii afirmă că pentru a înțelege lucrurile și ceea ce se spune, este nevoie de participare, nu numai de observare. Pornind de la supoziția de a ne transpune în conștiința pedagogului, am putea decupa un număr mare de semnificări. În perspectiva și din punctul de vedere al reflecției prin prisma postmodernismului, aceasta nu presupune că înțelegerea, participarea și observarea reprezintă o doctrină, ci o activitate comună de perspectivă asupra unui set de interogații în și dincolo de profesia de pedagog, neexcluzând taxări și critici.

Se constată că *profesionalizarea* este un proces social prin care orice ocupație se transformă într-o adevărată profesie de cea mai înaltă integritate și competență [1]. Profesionalizarea, ca modalitate dominantă a socializării, se referă la componenta explicită și rațională a acțiunilor specifice unui domeniu de activitate umană și implică *rigoare, seriozitate, competență, științificitate, depășirea statutului de amator sau artizan*.

Succesul educației la adulți este influențat de o serie de *factori*, astfel [3]:

- învățarea este una semnificativă atunci când materia studiată răspunde intereselor personale ale adultului;
- învățarea care reprezintă o amenințare pentru sine (atitudini sau perspective noi) este asimilată mai ușor atunci când amenințările externe sunt reduse la minim; învățarea se realizează mai repede atunci când gradul de amenințare a sinelui este redus; învățarea auto-inițiată este cea mai durabilă și convingătoare [11, p. 303-312].

Mentținerea în profesia pedagogică semnifică un proces al conștientizării stării de bine (a stării bune de sănătate „profesională”), aceasta fiind adevărată printr-un interes profesional ce se rezumă la aceea că pedagogul trebuie să se perceapă/să se autoevalueze [7] ca

- profesor cultivat, fiind intelectual veritabil al țării, care își poate organiza adaptarea la mediul socio-cultural și educațional și care poate cuceri ambianța școlii-societate printr-un traseu de reușită în baza unei scheme sau paradigme raționale pe care și-o construiește mental;
- profesor cu spirit critic sănătos : ascuțimea/agerimea minții, creativitatea imaginației, luciditatea față de sine însuși, moderația demersurilor și modestia personală [12];
- profesor care posedă unica șansă de a-și grefa mental perfecțiunea intelectuală direct pe activitatea sa profesională, excluzând orice pendulare între muncă și timp liber, între obligativitate, responsabilitate și aspirații spontane sau imprevizibile.

Capacitatea de a te adapta devine noua măsură a eficienței [13]. Abordarea problematicii formării adultului devine, în aceste condiții, o preocupare necesară, dar și obligatorie. Apreciem că învățarea adultului în ziua de azi este o realitate de netăgăduit, de o importanță reală pentru aceia care gestionează structurile organizaționale diferite, întrucât provocarea acestui început de mileniu este să dispui de aptitudinile, abilitățile și tehnicile necesare pentru a reuși.

Analizând cele trei sensuri ale termenului *profesionalizare*, și anume [14]:

1. aplicarea cunoștințelor și capacităților specifice într-un proces de dezvoltare profesională individuală și/sau colectivă;
2. punerea în practică a strategiilor și retoricilor colective reasezate pe procesul de profesionalizare a meseriilor;
3. adeziunea individuală/similitudinea la retorica și la normele colective făcând apel la un proces de socializare profesională și individuală în alegerea profesiei ca obiect de studiu și lista atributelor esențiale, constituirea unui model ideal, acestea reunesc, așadar, următoarele caracteristici:

- este practicarea unei profesii ce implică o activitate intelectuală angajând responsabilitatea *individuală*;
- este o activitate savantă și nu de natura rutinieră, mecanică sau repetitivă;
- este totuși practică, deoarece se definește ca exercițiul dintr-o arie mai degrabă pur teoretică și speculativă.

Însă trebuie să nu neglijăm realitatea că asistăm „la o schimbare importantă a ceea ce numim știință, din punctul de vedere al organizării, efectuării, evaluării, utilizării și diseminării rezultatelor cercetării”, și că atare schimbare definește termenul de „știință deschisă” fiind cauzată și determinate de dezvoltarea noilor tehnologii, de sporirea rolului social al cercetării științifice, de contextual instituțional, profesional și politic actual, „*deschis* înseamnă că oricine poate accesa, poate utiliza, poate modifica și poate împărtăși liber în orice scop (sub rezerva, cel mult, cerințelor care păstrează originea și deschiderea) a informațiilor interesate [2, p.15].

Și dacă sunt puse în uzajul social, politic și profesional sintagme ca *stat deschis, dialog deschis, buget deschis, parlament deschis, metodologii deschise, acces deschis, știință deschisă, date deschise, comunicare deschisă, corpusuri deschise, învățământ deschis, inovații deschise, proiectare deschisă, expertiză deschisă, cunoaștere deschisă, cercetări deschise, surse deschise, administrare deschisă, piață deschisă, jurnalism deschis, standard deschise, formare deschisă, formate deschise, sisteme deschise, colaborare deschisă, jocuri deschise, documente deschise, texte deschise, relații deschise și lume deschisă*, atunci noțiunea de bază a acestora, și anume *informația*, ar trebui să fie apanajul fiecărui cadru didactic într-o manieră fără precedent în activitatea sa profesională, deci oricui, oricând, de oriunde altundeva și în cantități nelimitate.

Această manieră de a valorifica și a valoriza informația identifică partea interesată a școlii și a cadrelor didactice în procesul de schimbare paradigmatică în context internațional și intern/national, al experiențelor și bunelor practice europene și internaționale, al conținutului științific deschis, al cadrului legal relevant din republică, al direcțiilor și acțiunilor centrale, regionale și locale, al partajării datelor de cercetare, al resurselor educaționale deschise, al culturii științifice, al formării profesorilor-cercetători în învățământul general etc.

Valorificarea și valorizarea informației și cercetării științifice în activitatea cadrelor didactice conduc în accesarea culturii științifico-didactice deschise ca fiind element important al schimbării de paradigmă instituțională și profesională. Or, aceia care produc sau reutilizează informația științifică ar trebui să se conformeze codurilor etice și să fie în accord cu normele de integritate științifică și de evaluare, inclusiv a calității educației.

Astfel, știința deschisă sporește calitatea, impactul și beneficiile de accelerare a progresului cunoașterii, făcând-o mai fiabilă, mai eficientă și mai exactă, mai bine înțeleasă de societate și receptivă la provocările societale. Așadar, știința deschisă permite utilizatorilor finali să devină producători de idei, de relații și de servicii și să faciliteze noi modele de lucru și o nouă modalitate de realizare a schimbării.

În acest sens putem identifica și conceptul „*știința cadrului didactic*” [15], acesta vizând aspectul spațiului de cercetare științifică a activității didactice, implementarea experimentelor pedagogice și utilizarea adecvată a datelor științifice în actul educațional, construcția procesului didactic general în instituție pe socluri științifice, dar și „*știința cetățeanului*” [2, p. 24], acesta vizând știința populară ce se referă la implicarea cetățenilor în procesul de cercetare prin contribuție la procesele de colectare și analiză a datelor științifice, contribuția cetățenilor în activitățile de diseminare și exploatare a rezultatelor cercetărilor.

Deci, există probleme de schimbări paradigmatică în reconstrucția acestei realități și, dată fiind activitatea pe care o exercitează echipa de cercetători în realizează proiectului de cercetare științifică privind problematica de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, vom să explicita palierele sau configurațiile în care se manifestă și se identifică această realitate.

Dimensiunea individuală a inovațiilor organizaționale/instituționale este fundamentală, iar personalul administrativ, didactic și non-didactic trebuie să înțeleagă, să vrea și să poată implementa inovații, trebuie să acumuleze cunoștințe noi, să analizeze mai multe informații, să

abordeze sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență și să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de lucru în instituția de învățământ [18].

Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație. Bolam (1970) [8] oferă un cadru conceptual al inovației, care accentuează patru factori:

1. agentul schimbării, 2. inovația, 3. sistemul utilizatorului și 4. procesul inovator în raport cu coordonata timpului.

Cadrul propus subliniază natura interactivă a procesului inovator și oferă o formă de organizare a volumului de muncă realizată anterior, o modalitate de concepere a procesului schimbării și o indicație cu privire la introducerea schimbării. Tony Wagner propune șapte deprinderi necesare supraviețuirii într-o lume din ce în ce mai deschisă:

- gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
- colaborarea în rețea și dominanța prin influență;
- flexibilitate și adaptabilitate;
- inițiativă și antreprenoriat;
- accesarea și analizarea informației;
- comunicare orală și scrisă eficientă;
- curiozitate și imaginație [19, p. 35].

Dar credem că nu doar atât este suficient. Trebuie să ne fortificăm prin acțiuni echilibrate și prin armonizarea atribuțiilor ce le oferă legea factorilor de decizie și a atribuțiilor pe care le achiziționează de facto înșiși actorii implicați în educație, aceștia fiind, mai ales, cadrele didactice, deci demararea unei conlucrări ce conduce spre efectul unei sinergii rezonabile și reale.

Realizând, dintr-o perspectivă psihologică, un studiu aprofundat asupra schimbării sociale, A. Neculau [9, p. 224] conturează, pe baza unei vaste literaturi de specialitate recente, factorii, condițiile, agenții și strategiile schimbării, analizând totodată și fenomenul rezistenței la schimbare. Implementarea schimbării, scrie autorul citat, nu este un proces coerent, compact și concomitent în economie, societate, organizații; mai mult, el se desfășoară asincron, schimbarea provocând un șoc, un „șoc autoricesc”, am preciza noi, care poate paraliza acțiunea, poate bloca inițiativele, deformând percepția corectă a evenimentelor, soldându-se cu tensiuni, anxietate, trezind fenomenul de rezistență directă sau disimulată.

Cum își vor realiza formatorii obiectivul propus pentru ca viitorii actori sociali să-și dea seama mai bine de pluralitatea dimensiunilor situațiilor, de multitudinea legăturilor în care se află ele, de diversitatea posibilităților de trecere a unora în altele, de modurile în care ei vor putea realiza pilotajul public pentru a sesiza și a corela la timp fenomenele și problemele noi cu efecte și implicații majore la nivelul socio-umanului etc. Aceasta este o provocare-problemă adresată de viață cercetării psihosociale, socioculturale și educaționale. Unele soluții vin deja din arii diferite ale teoriei și practicii, cum sunt psihologia socială, psihologia educațională, psihologia managerială sau psihologia moralei și religiei, culturologia, creativitatea. Acestea semnifică principiul contextualității în raport cu procesul de transfer epistemic, cultural, de schimb și de dialog. Pe de o parte, tradițiile de cercetare existente modelează acest transfer sau acest schimb și putem conta pe ele. Dar, pentru ca cercetarea să fie novatoare și să lărgească semnificația domeniului nostru, nu putem să fim mulțumiți doar de imitarea care se face în alte discipline, pentru că fiecare face ceea ce poate mai bine în maniera în care știe cel mai bine să o facă. Doar plecând de la propriile probleme ale domeniului nostru, cele care ne sunt apropiate, este posibilă o inovație, o schimbare de paradigmă. În orice situație, acest principiu al contextualității are un aspect practic – acela de formare a competențelor.

La nivel global, unele dintre tendințele ce caracterizează inovația și cercetarea pedagogică în prezent sunt următoarele:

a) acordarea unei atenții tot mai mari unor topici ca educația universitară, educația postuniversitară, educația adulților și educația permanentă (aceasta din urmă fiind ridicată la rangul de principiu), determină creșterea numărului, a varietății și a intensității cercetărilor pedagogice axate pe aceste problematice;

b) cercetarea pedagogică este privită ca o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ, proiectată și realizată în vederea reglării/autoreglării activității educaționale [5, p.240-242].

Într-o lume în care se mai confundă încă perfecțiunea cu imobilitatea și care încearcă să-și domine propria dezvoltare, se întrezăresc trăsăturile viitorului care avansează transformări la nivelul comportamentului uman ce i-ar permite corpului social o anumită capacitate de primire, de deschidere în fața viitorului, care i-ar oferi dezvoltarea în transformările comportamentale cerute de noua societate. La nivel intelectual, afectiv, al structurii sociale și al relațiilor interumane, se întrevăd și se cer schimbări ce-i vor permite omului să-și asume și să depășească situația actuală pentru a rămâne fidel propriului său destin și pentru a domina fenomenele planetare (crizele etc.) pe care ea le-a provocat. Marea majoritate a trăsăturilor schimbării paradigmatică o constituie [6]:

- obiective ale cercetării psiho-sociale;
- finalități în științele educației;
- cerințe impuse omului contemporan în toate comunitățile, mai cu seamă în cele aflate în tranziție și restructurare economică;

• schimbare ce promovează valori cum ar fi:

1. aptitudinea de a trece dincolo de sine însuși (de a fi altruist);
2. capacitatea de a depăși limitele pe care pare să le impună societatea (depășirea normativului);
3. imaginația și creativitatea de a duce la capăt situații neprevăzute;
4. inițiativa și curajul de a-și asuma responsabilități;
5. reflecția și puterea analogică, aptitudinea de a stabili relații între obiectele lumii pentru a le perfecționa rapid, apropiindu-le unele de altele;
6. puterea de a rupe barierele afective ridicate de ceea ce există deja (tradiție, presiune socială, *tabu*-urile și prohibițiile intelectuale) și de a consimți la reconsiderarea profundă a propriului univers intelectual.

Astfel, educația și cadrul didactic trebuie să își câștige respectul și dreptatea prin activitatea lor devotată și pasională că ei pot dovedi că știu, că pot să facă ceea ce trebuie. În acest context Tim Brown utilizează sintagma de „*gânditori proiectivi*” (în continuarea textului noi utilizăm și „*profesori reflectivi*”). Autorul citat descrie cinci caracteristici necesare oricărui proces de inovare:

1. *empatia*, capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de pune oamenii pe primul loc;
2. *gândirea integrativă*, capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme, precum și posibile soluții revoluționare;
3. *optimismul*, oricât ar fi de dificilă o problemă, soluții se vor găsi;
4. *experimentalismul*, procesul de încercări, eșecuri și rectificări care analizează problemele și posibilele soluții în moduri noi și creative;
5. *colaborarea interdisciplinară* și cu entuziasm [6, p. 37].

A. M. Huberman prezintă anumite caracteristici ale persoanelor care lansează cel mai des inovații:

- încrederea în sine;
- înclinația de a-și asuma riscurile;
- tinerețea;
- un statut social mai ridicat;

- contacte mai numeroase decât media obișnuită stabilite în afara comunității lor imediate;
- tendința de a se transforma în ghizi ai colegilor,
- consacrare cu mai multă dăruire profesiei [4, p. 101].

Procesul de percepere a noutăților, potrivit definiției lui Rogers E., este un *proces mintal complex* cu multe etape de luare a deciziei, care derulează începând cu acumularea de cunoștințe a persoanei în raport cu noutatea și până la perceperea ei definitivă. În decursul acestui proces are loc evaluarea însemnătății și a urmărilor luării deciziei. În corespundere cu aceasta, E. Rogers evidențiază următoarele etape fundamentale ale procesului de percepere a noutății:

1. etapa familiarizării persoanei cu noutatea, care pentru prima dată află de noutate, dar încă nu este pregătit de a accepta informația suplimentară.

2. etapa apariției interesului: persoana demonstrează interes pentru noutate și începe să caute informații suplimentare despre ea, fiind stimulat de motivele de percepere. Sarcina de bază la această etapă este de a afla cât mai multe informații despre noutate.

3. componenta „interesului” face ca persoana respectivă să caute activ informații, iar calitățile sale personale, scara valorilor și a normelor, poziția sa socială vor determina faptul unde caută și cum o interpretează.

4. etapa evaluării: persoana „probează” mintal noutatea la situația existentă sau presupusă, iar apoi decide dacă merită de a o valorifica. De obicei, la această etapă persoana caută o informație mai specializată.

5. etapa de aprobare: noutatea este aprobată segmentar, în temei pentru a determina utilitatea ei în soluționarea problemelor sale sau în situația concretă dată. Sarcina etapei este de a determina clar noutatea. La etapă, de asemenea, au loc cercetări de informație specializată, referitor la cele mai bune metode de valorificare a noutății. Rezultatele etapei respective sunt deosebit de importante, deoarece în această etapă poate avea loc respingerea noutății.

6. etapa percepției definite. La această etapă persoana decide definitiv acceptarea noutății, adică de a continua să o aplice la o scară mai largă. Sarcina de bază a acestei etape este evaluarea rezultatelor etapei precedente și luarea deciziei finale de aplicare a noutății în viitor.

Ca „rezultat” al procesului de percepere a noutății sunt posibile, potrivit opiniei cercetătorului E. Rogers, patru variante:

- a) perceperea și utilizarea ulterioară a noutății;
- b) respingerea totală a noutății;
- c) perceperea cu o ulterioară respingere a noutății;
- d) respingerea noutății cu o percepere ulterioară.

Din aceste variante, în afară de procesul de percepere, un interes deosebit îl reprezintă încetarea valorificării noutății.

Cert este că acest șir de caracteristici ale personalității inovatoare nu este unul exhaustiv, însă este necesar și suficient pentru descrierea inovației ca o trăsătură tipică a personalității.

Așadar, educația trebuie să fie funcțională în peisajul de hibridare, de combinarea planurilor fizice cu planurile virtuale, respectând importanța dozajului.

Actualmente mediul de difuzare a valorilor culturale și a celor cognitive a devenit el însuși semnificativ și „un bun cultural” în măsura în care este rezonant și coextensiv cu valoarea de bază. Mai mult ca atât, mediul „informează” într-un anumit fel conținutul propriu-zis, predispunându-i pe receptori la o anumită grilă de lectură, la o re-formare a „aparaturii” lor receptiv și cognitiv, la asimilarea unui limbaj nou (limbaj de programare). Mediul de transmitere forțează, așadar, structurile psihomentale să se re-construiască specificității noilor incitări. Așadar, toate cele menționate conduc și la ideea că este necesară o altă abordare a profesionalizării cadrelor didactice din învățământul general ce s-ar referi și la o „altfel” de formare, cu accente proeminente pe conceptul de *metaformare*.

Strategia de formare a cadrelor didactice propusă de Consiliul Europei prin modelarea *profesorului europaeus*, trebuie să aibă o nouă imagine, cea integrală; această imagine evidențiază rolul lui în educarea elevului atât în cadrul disciplinei predate cât și în contextul unei

formări general globale în ritmul accelerat al secolului. De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, profesional și educațional nou*. În acest context, elementul nou atribuit profesionalizării îl semnifică *accelerarea ritmului inovațiilor ce survin în educație* și când cadrul didactic nu depune efortul (susținut) de înțelegere, de re-gândire și de direcționarea valorilor general-umane în activitatea sa, atunci el devine străin mediului educațional, el rămâne rezistent la schimbare și nu corespunde ego-ului profesional, iar spiritul său rămâne în urmă în raport cu evoluția structurilor socioculturale [18, p. 83].

Atare context a făcut tema dezbaterilor inițiate în 2007 de Comisia Europeană privind îmbunătățirea calității formării cadrelor didactice în țara respectivă, în particular, și în Uniunea Europeană, în general. S-a menționat că în activitatea sa profesorul este implicat să conștientizeze relația dintre educație (Paideia) și provocările lumii și vibrațiile vieții (Polis), acestea fiind de sorginte culturologică, antropologică, sociologică, politologică, lingvistică. Astăzi, însă, profesorul simte că aceste relații sunt firave, legătura lor „se subțiază” și educația riscă, în această perspectivă, a rămâne și a fi o piesă ori ca exponat de muzeu, privit ca o valoare în sine, deci prețios, minunat, tentant și conservat într-un spațiu „confortabil”, unificat și ferit de problemele și de interesele lumii. În atare circumstanțe profesorul se află în situația de abandonare a activității, fie că „se rupe” de realitatea educațională viabilă deoarece realitatea nu poate fi pe deplin descifrată și că ea nu îl ajută să înțeleagă exact și limpede/răspicat care este adevăratul rost și sens al vieții școlare în cultura contemporană și în lumea copiilor pe care îi formează.

O astfel de imagine a profesorului persistă în „ego”-grafia profesionalizării sale.

Problematica integrării spațiului mental, cultural, a valorilor mentale cu care sunt „compatibile” cadrele didactice în arealul inter-cultural, deschiderea „în fața Europei” a culturii recent ieșite de sub „teroarea ideologică” totalitaristă, compensând vacuitatea doctrinară educațională cu revalidarea culturii educaționale a marilor modele din dinamica celor europene și internaționale, sunt esențialele puncte de reper în „ego”-grafia și în „ideo”-grafia profesionalizării cadrelor didactice, pe care putem să le conjugăm prin ceea ce a fost ca r’Estul și prin ceea ce a fost și este ca Vestul în *conștiința pedagogică* a cadrelor didactice. Această „ego”-grfaie văzută prin lentilă, prin oglindă, operează o „chirurgie de conștiință pedagogică” a cadrelor didactice cu impact asupra problematicii identitare a arealului educational, cultural și mental national, elaborate și construită pe mai multe paliere semnificante, și anume:

- statutul educației în oglinda integraționistă;
- ipostaza de auto-validare a propriilor „competențe de afirmare” pro-occidentale;
- conștientizarea grilei referențiale a unui „ego” existential;
- interiorizarea duală a apartenenței individuale la o comunitate de gândire și de tradiție est-europeană;
- mitizarea vicioasă a actului educational prin introducerea și valorificarea anumitor termeni, concepte și noțiuni străine lexicului limbii române și ale limbajului profesional;
- raportul diferențiator ce pune în balanță eul singular și eu colectiv și relațiile acestora cu istoria.

Așadar, în construcția „ego”-grafiei sale cadrele didactice perspectivează dual, uneori într-o vădită dichotomie, relațiile socio-mentale, dar și culturale, ale raportului Est-Vest, față de care își elaborează discursul didactic și socio-cultural. Captive într-o acut resimțită stare de provincialism, ele redescoperă, uneori în antinomii seducătoare, „fascinația Occidentului” față de care operează o dublă selecție: a valorilor românești în derivă, supralicitând stigmatul marginalității est-europene a dezideratului unei ego-centralități de tip lentilă sau de oglindă ce funcționează în registru compensator. Așadar, „ego”-grafia profesionalizării cadrelor didactice se întâlnește cu cea a reintegrării stimulative într-o lume a diferențelor, în cafele marginalul,

provincialul est-european își vrea auzită vocea autorității sale profesionale care să valideze conceptual paradigma educațională și culturală de origine.

BIBLIOGRAPHY

1. Afanas Aliona. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021
2. Cuciureanu Georghe., Țurcan Nelly, Ungureanu Elena, Cujba Rodica, Știința deschisă în Republica Moldova. Studiu. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018, p. 15
3. Cucuș Constantin (coord.șt.). Psihopedagogie. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2009
4. Huberman, A. Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 101
5. Marin Simona. Cercetare, inovație și schimbare în educația din societatea cunoașterii. In: Volumul Conferinței Științifice Internaționale *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. 1-2 noiembrie 2011. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2011, pp. 240-242. ISBN 978-9975-56-010-8.
6. Miclea M., Creativitate și arhitectură cognitivă. Cluj: Editura Sincron, 1991
7. Minder M., Didactica Funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier, 2003
8. Neagu, Gabriela. Inovația în învățământ [online] [citat 21.09.2019]. Disponibil: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf>
9. Neculau Adrian, O perspectivă psihologică asupra schimbării. În: Adrian Neculau (coordonator), Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996, p. 224
10. Pogolșa Lilia, Bucun Nicolae, Vicol Nelu (coord. șt.), Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Materialele Conferinței științifice internaționale, 11-12 octombrie 2019. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2019, p. 309-315
11. Pogolșa Lilia, Vicol Nelu (coord. șt.), Educația de calitate în contextual provocărilor societale. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională. 21 octombrie 2022. Chișinău: C.E.-P. UPSC, 2022
12. Șleahtițchi Mihai, Similitudinea umană între mărimea taliei și capacitățile intelectuale, poziționarea atitudinală și trăsăturile de personalitate. În: Psihologie. Revista științifico-practică, nr. 4. Chișinău: Tipogr. „Reclama”, 2012
13. Vicol Nelu. Valori și funcții ale limbajului în construcție comunicării. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2016
14. Vicol Nelu (coord. șt.). Cadrul didactic: atât de mult al școlii. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2017
15. Vicol Nelu. Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2019
16. Nelu Vicol, Butnaru Cristina. Formarea continuă a cadrelor didactice : nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău : Tipogr. „Print-Caro”, 2019
17. Vicol Nelu. Educația corectivă. O metaforă culturală, societală și psihopedagogică. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2020
18. Vicol Nelu. Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2021
19. Wagner, Tony. Formarea inovatorilor. Cum crești tineri care vor schimba lumea de mâine. București: Editura Trei, 2014, p. 35

Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Cifrul: 20.80009.0807.45

A MODERN INTERPRETATION OF FATUM MALUS, HYBRIS AND HEREDITY AS FEATURED IN WOODY ALLEN'S MIGHTY APHRODITE

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: Though not such a recent movie, Woody Allen's 1995 movie, Mighty Aphrodite, could be regarded as a modern interpretation of the Greek tragedy, set in New York in modern times. Nonetheless, as part of medical students' cultural training in their foreign language classes, the movie could be used as a tool to make them understand some issues related to the concepts of tragedy and the tragic. In literary theory and criticism, there have been detected three typologies of the tragic (the Tragedy of Blind Destiny, the Neoclassical Tragedy, and the Tragedy of the Hybris). Tragedy is always seen as a clash, a conflict that cannot be reconciled. All tragic heroes are trapped inside this clash and they can never escape their tragic fate. This paper is also going to address the problem of the so-called tragic flaw which actually refers to the tragic heroes' incapacity to accept the solution to tragedy which, most of the times, in all the three typologies of the tragic, is given. Because of their high moral standards, they can never accept anything else but the truth. Woody Allen's movie comes with a modern perspective mainly upon the first typology of the tragic (Blind Destiny). Woody Allen combines many elements from the Greek tragedy but somehow manages to create a very modern twist in which tragic heroes and tragic flaws are no longer the same as in ancient times, as the modern man succeeds in overpassing some of the former boundaries.

Keywords: medical humanities, fatum malus, hybris, heredity, tragedy

Using the tools offered by the introduction of Medical Humanities in the medical students' curriculum has given foreign language teachers many opportunities to explore fields that in the past were completely unexplored. The benefits of using these new methods and techniques in foreign language classes are very important. Besides enlarging a student's cultural background, they are also meant to develop their skills in their future profession. A medical student trained to understand things about culture, fiction, arts in general are likely to develop better communication and observational skills, the ultimate purpose being that of trying to understand the patient better and building a stronger relationship with him / her. Among all the possibilities offered by the vast field of Medical Humanities, from a philological perspective, it is that of using movies in EFL (English as a Foreign Language) classes. Using movies in class have their effective ways of transferring useful knowledge, besides being an activity that is enjoyable to them. Woody Allen's movie, *Mighty Aphrodite*, allows us to explore more ideas in an English class meant to be seen as part of the students' cultural training. First and foremost, students will be introduced to the concepts of *tragedy* and the *tragic*. For a medical student this is a useful topic to talk about as tragedy reveals a clash that can never be reconciled and this may resemble a psychiatric patient's struggle or any patient's by and large, if we think about the way in which, in case of a bad diagnosis (breaking bad news), patients are trying to cope with a new reality and not all of them succeed in doing that. We shall see that the tragic hero's struggle to accept his / her own fate is not an easy one. A tragic hero who will remain tragic up to the end will never be able to accept any compromises or solutions that are offered to them throughout the way. Woody Allen's movie was not set up to talk about or describe such problems – the movie is rather a comedy than a tragedy – but it does make use of some elements that belong especially to the ancient Greek tragedy that are worth being looked at.

It is probably better to watch the movie after students have been introduced to the above-mentioned concepts as it will be easier for them to detect all these elements in the movie. A discussion of the concepts of *the tragedy* and *the tragic* should be by far more complex, but taking

into account the duration of such courses and the fact that our students' main interest is not a philological one, a selection of the transferred information is compulsory. Thus, the first task in such a cultural training class would be to introduce the above-mentioned concepts to the students. Students might already be familiar with the concept of tragedy as it was perceived in their previous undergraduate training. Most of the times, these discussions take place in relation to the ancient Greek tragedy. What they lack in terms of descriptions is that tragedy should not be restricted to this ancient understanding of the concept. There are two more perspectives that should be slowly introduced once they understand the basic principles that trigger tragedy. Tragedy is always seen as a clash between two opposing forces that cannot be reconciled. As students might already know, the first typology of the tragic envisages tragedy as a clash between man and his / her own destiny which is seen as implacable. This destiny is usually described as a bad or blind one (*fatum malus*) and acts upon the individual as an outside force that cannot be controlled. The examples are abundant in the Greek tragedy. Students may already be aware of the classical example of *Oedipus Rex* where the hero becomes the innocent victim of his tragic fate (the tragic hero, as predicted by the Oracle, will kill his father and marry his mother). This example is going to be used by Woody Allen in his movie as well, so the references to the ancient Greek tragedy should be kept in mind.

The second typology of the tragic is obviously situated in the same area of a clash – this second typology may be less familiar to the students, both in conceptual terms, but also in terms of examples. The second typology of the tragic is abundant in examples of the Neoclassical literature with the tragic heroes torn between passion and duty. Nonetheless, they should understand that any such discrepancy (in which the tragic hero might be caught cold be regarded as belonging to the second typology of the tragic). The third typology may still be unfamiliar to students, as this is somehow the modern perspective upon the notion of tragedy. This typology is probably the most complex one as it reveals a tragic character who forces his / her own limitations which he / she unsuccessfully tries to overstep. This typology was also called *the tragedy of the limit*. Those who analyzed this typology of the tragic put it in relation to *hybris* (the Greek word for *limit*) and frequently spoke about the *hubristic nature* of the tragic hero, i.e., we speak about those heroes who, out of pride, constantly push their limits as they cannot accept their own limitations (Liiceanu 1975). Gabriel Liiceanu was one of the theoreticians who referred to this typology of the tragic in one of his books. Liiceanu thoroughly analyzed this typology of the tragic along with the kind of tragic hero it puts forward. The individual is permanently related or confronted with a certain limit which he eventually tries to overstep, thus pushing himself to self-destruction. An important part of Liiceanu's book on the limit is that in which he speaks about several types of the limit, naming this science which studies the provocation of an imposed limit, *peratology*, meaning that the individual is permanently related to a certain limit which he / she cannot overpass. Thus G. Liiceanu identifies three kinds of limits. The first one is called the inner limit, which is "the peratological expression of the psychogenetic determinations which give the identity of the personality of each individual" (Liiceanu 1994). In simpler terms, the inner limit is our inner nature or structure. The second type of the limit identified by G. Liiceanu is the limit to be surpassed, i.e. "the inner limit perceived like something which cannot be achieved" (Liiceanu 1994). Without the existence of a project, the inner limit cannot become an obstacle and, consequently, cannot transform itself into a limit to be surpassed. The last type is that called the limit to be reached, which is identified with the absolute itself. This idea has to be kept in mind as students are going to see several references to the notion of *hybris* throughout the movie.

As we have already mentioned in the beginning of the paper, the tragic hero seems to be placed inside of a clash out of which there is no escape. They seem to be trapped, depending upon the typology of the tragic they represent, in the impossibility to overcome their tragic fate (*the tragedy of the Blind Destiny*), the impossibility to make a decision between passion and duty (*the Neoclassical tragedy*) and, eventually, the impossibility to overpass their own limits which finally crush them (*the tragedy of hubris*). It seems, however, as more recent theories have been put forward, that all these tragic heroes are, in fact, given a solution throughout the plot. It is not as if their fate is necessarily implacable. Maybe only the third typology of the tragic, which presents an

inner conflict (as opposed to an exterior one), such solutions to escape the tragedy are more rarely found. Nonetheless, the first typology of the tragic came with an alternative for the tragic hero to escape his / her *fatum malus*. Nonetheless the tragic hero's conflict is not only between himself and the outside circumstances and forces. There always has to be a flaw, some error of judgment with the tragic hero. There is no such hero as the perfectly tragic character. Even in the case of the first typology of the tragic, when the hero is confronted with the outside historical forces, one cannot speak about innocence. It is true, however, that in their theories upon the tragic, critics have concentrated more on the problem of the outside historical forces that lead the character to self-destruction, overlooking the idea that there might be an inner handicap or shortcoming of the individual which might lead him to the same catastrophic end. Consequently, we have to say that at certain point the tragic hero makes an error of some kind (Aristotle calls this error hamartia). The German philosopher Max Scheler noticed that "tragic guilt is not a condition of the tragic phenomenon, if the guilt had to be not any sort of «guilt» but only «tragic» guilt – but it is a species of the tragic itself, and to the extent that we are dealing with the moral value, it is therefore a species of the absolute value – so to speak, the culminating point of the tragic. Neither death, nor any other mischance but only his «fall into guilt» constitutes the tragic fate of the hero" (Scheler 1963). There is no such hero as the perfectly tragic character. All tragic heroes suffer from a defect (usually this is an exaggerated quality that transforms itself into a shortcoming or handicap). Usually, tragic heroes have a set of moral laws according to which they act and behave. This moral code is the only one accepted by the tragic hero. Ileana Mălăncioiu in her book on the tragic flaw defines the concept of the tragic flaw as the unwanted breaking of a moral law (Mălăncioiu 2001).

If we take the example of *Oedipus Rex* again, we can see how, at a certain moment in the play, Jocasta, Oedipus' mother (already after all the tragic deeds have been accomplished, i.e., Oedipus has already killed his father and married his mother), offers to her son the solution to escape, somehow, this overwhelming fate. At a certain moment in the play, within this "perfect" tragedy of the "implacable" fate, Jocasta speaks out the following words, as a reply to one of Oedipus's questions: "Oedipus: / Must I not fear my mother's marriage bed? / Jocasta: / Why should a mortal man, the sport of chance, / With no assured foreknowledge, be afraid? / Best live a careless life from hand to mouth. / This wedlock with thy mother fear not thou. / How oft it chances that in dreams a man / Has wed his mother! He who least regards / Such brainsick phantasies live most of ease." (Sophocles 1968). Jocasta's words have been a matter of debate for many critics throughout the years. Nonetheless, what we have to emphasize here, in order for or students to understand the idea is that Jocasta offers a solution to Oedipus. This would require Oedipus to imagine that nothing bad has actually happened, this allowing him to go on with his life, avoiding a tragic destiny. No matter the typology of the tragic or the solution offered to avoid the tragic destiny, the tragic hero will never accept this offer. In a way this solution to tragedy relies a lot on the idea of denying, of pretending, of transforming reality into fiction. These are things that a tragic hero could never do. They basically remain tragic as they never accept any compromise, they are always true to themselves as their moral standards are very high.

With all this information acquired students may now watch Woody Allen's movie, having as an aim to identify all the tragic elements that they could find (including the typology of the tragic is best represented in the movie). Is Lenny Weinrib, the central character of Woody Allen's movie, a real tragic character or are we rather confronted with an intertext to the classical tragedy and, consequently, we have to look for a sort of a re-interpretation of the old idea of tragedy. It is probably not difficult at all for the students, to establish from the very first minutes of the movie, that Woody Allen's movie does not necessarily take a tragic path. On the contrary there are many instances when the comic effects prevail. This is another good moment to introduce the concept of *intertextuality* whose purpose is exactly this one, to invest old texts (which are re-taken from a different angle) with new meanings and significances. *Mighty Aphrodite* does exactly the same thing: "*Mighty Aphrodite*, his blithe new comedy with overtones as classical as the Greek columns on a paper coffee cup, sends Mr. Allen back to the ancients for wisecracks and inspiration. The most conspicuous device here is a Greek chorus meddling in the life of Lenny Winerib, the familiar

neurotic and long-suffering romantic whom Mr. Allen still determinedly plays” (Maslin 1997). Woody Allen, both the writer and the director of the movie, places the plot in New York in the middle of the ‘90s, moving around a couple made of a sportswriter (Lenny Weinrib) and an art gallery owner (Amanda Sloan) who suddenly decide to adopt a baby. Film critics have said that this sudden decision is probably triggered by the issues they start having in their marriage (trying to fill a void). Nonetheless, despite the efforts of the husband to give up the idea (alluding even to their first agreement, before marriage, that they are not going to have children), he meets with no success. When this decision is made, we witness the first interference of the Greek chorus. The Chorus is going to be a collective character throughout the movie, with all their comments, warnings, predicaments and observations – however, at times, members of the Chorus show up on their own terms and they even come to talk with the main character, Lenny Weinrib, who seems to be the only one who sees them. That was one of the reasons why some critics identified the Chorus with Lenny’s own conscious: “Similarly, the choral leader stands for an expression of Lenny’s heart and mind, either functioning as the character’s consciousness of the morality involved in his acts and motives, or gradually acquiescing to his innermost desires by providing more reasonable alternatives of action” (Boff 2007). Of course, there are enough reason to look at the Chorus from this angle as well, but with all the role they are doing the movie, with all the interventions they have it is hard to overlook the resemblance to the actual Greek chorus of the ancient plays. Their introduction to the movie is right after the couple’s decision to adopt a baby and we can see exactly here the comic allusions that come to counterbalance the seriousness and gravity of the ancient plays: “A woman’s urge to motherhood is as old as earth. Children are serious stuff [...] grow up, they move out to ridiculous places like Cincinnati or Borse or Idaho” (Allen 1995). The sudden mention of “ridiculous” places definitely emphasizes the Chorus’ role as a comic one as well. We have to mention this dual role because they are right in everything they say. All the attempts to stop Lenny from taking wrong decisions, though unsuccessful, as most of the times it is in the case of tragic heroes, also have a comic insinuation.

Once they adopt the child and the child starts to grow, the parents realize that he is extremely smart and this is how Lenny comes to be interested Max’s biological parents. This is definitely another allusion to the problems of heredity. In a way heredity also used to be seen as an external force that could not be controlled, therefore acting like a sort of blind destiny. The comic twist of the movie is that Max’s parents and whole genealogy in fact, as her mother, Linda Ash (Mira Sorvino) is able to tell. Linda herself is a prostitute who is not even sure who the real father of her child (given to adoption) was. Linda’s father was a drug pusher and a car thief, a “male fraud” (Allen 1995), to use the character’s words. Lenny insists, asking for any members of the family who were bright, brilliant or talented, and Linda’s direct reply is hilarious: “I am the only member with any ambition” (Allen 1995). Obviously, no reason to consider heredity as the “tragic flaw” in Woody Allen’s movie. Nonetheless, with Lenny’s efforts to get in touch with his son’s real mother, all the trouble begins. Despite the numerous warnings of the Chorus, “Don’t go any further! Cursed fate! Certain thoughts are better left unthunk!” (Allen 1995), Lenny, out of curiosity at first, goes further with his plan until he sees his role by far more important. He thinks that, for Max’s sake, he should try to improve Linda’s fate, as there will surely come that time when Max would want to know who his real mother is. Obviously, acknowledging the fact that his mother is a prostitute would never be an option. Thus, slowly, curiosity is replaced by hubris as the Chorus rightly observes: “With Amanda it was fate, with Linda it was hubris. [...] His drive is to find out, and now to change her life, to control her. [...] He’s playing God”. (Allen 1995). Obviously here we witness glimpses of the third typology of the tragic when the character pushes his own limits and tries to control Linda’s life. He is warned again by a member of the Chorus, Cassandra herself (known for her real prophecies). This is another comic scene of the movie as Lenny tells Cassandra, “You are such a Cassandra!” (Allen 1995), and the immediate reply is, “I am Cassandra!” (Allen 1995). Lenny goes on in his attempt to control Linda’s fate. He even sets up a date for her with a boxer, lying to both of them about each other’s backgrounds. Obviously, the boxer, Kevin (Michael

Rapaport) quickly learns who Linda really is and even beats her up. Thus, Lenny's attempts to control any of the character's fates prove to be useless.

All these examples are meant to show how intertextuality works as the new significance of Allen's movie might be, in a way, that the world we live in today, despite the tragic elements that it might contain, life is somehow comic or shallow, that everything deserves a happy ending. Moreover, nowadays we can no longer encounter the famous tragic heroes. People lack moral standards and even God (in the form of Zeus) seems to want to take a break. Towards the end of the movie, as the Chorus starts praying to Zeus to give a solution to the intricate problems, Zeus's answer comes from an answering machine: "This is Zeus. I'm not home right now, but you can leave a message and I will get back to you!" (Allen 1995). There is no room for tragedy in our contemporary world. Everything is supposed to have a happy ending or at least to pretend it has. The final unexpected twist is that Linda becomes pregnant again, this time with Lenny's child. She keeps the baby, a daughter who will be raised by the ignorant "father" whom she meets right after Lenny steps out of her circle. Lenny goes back to her wife who also, after some adventures of her own, realizes that she is in love with her husband. As they unknowingly grow each other's child, life proves itself to be nothing but ironic as the Chorus rightly states: "But they have each other's child. And they don't know. Isn't life ironic? Life is unbelievable. Miraculous. Sad. Wonderful." (Allen 1995). And the movie ends with a Chorus giving an optimistic show very Broadway-like, whose conclusion is "when you smile, the world will smile to you" (Allen 1995).

Watching and discussing Woody Allen's movie with medical students is a fine exercise that can teach about some important topics, as we have seen. Though not finally a tragedy, the discussion gives us the opportunity to understand both what tragedy is and how intertextuality can take things to a different level of understanding. Comedy, as it makes use of irony, is also a clash between what is said and what is meant. Leading the discussion towards healthcare settings, being able to understand such clashes might make it easier for medical students to understand the patient's mechanism to cope with a bad diagnosis or illness by and large. There will be a great deal of denying before accepting one's disease and, knowing that there will be a struggle within the patient, the doctors may use techniques to make them better cope with the situation. Leaving aside this possible approach, we could still mention some important benefits of discussing such topics with our students as they are meant to broaden their horizons and understanding of human nature by and large.

BIBLIOGRAPHY

1. Allen, Woody (1995). **Mighty Aphrodite**. (director: Woody Allen, starring: Woody Allen, Mira Sorvino) https://www.imdb.com/title/tt0113819/?ref=nm_sr_srg_0_tt_7_nm_1_q_mighty%2520ap.
2. Boof, Ibsen (2007). *An Analysis of Woody Allen's Mighty Aphrodite by means of Relevance Theory* in *Revista Virtual de Estudos de Linguagem*, ReVEL, vol 5, no 8.
3. Liiceanu, Gabriel (1994). **Despre limită**. București: Humanitas, pp.64.
4. Liiceanu, Gabriel (1975). **Tragicul – o fenomenologie a limitei și depășirii**. București: Univers, pp 36.
5. Mălăncioiu, Ileana (2001). **Vina tragică**. Iași: Polirom, pp. 137.
6. Maslin, Janet (1997). **A Greek Chorus Warns, but Does Woody Allen Take Heed?** in <https://www.nytimes.com/1995/10/27/movies/film-review-a-greek-chorus-warns-but-does-woody-allen-take-heed.html>.
7. Scheler, Max (1963). **On the Tragic. Tragedy: Modern Essays in Criticism**. Ed. Laurence Michael and Richard B. Sewall. Westport: Greenwood Press, pp.44.
8. Sophocles (1968). *Oedipus the King* 1. Trans. F. Storr. Harvard: Harvard University Press, pp.38.

THE BOOKS OF MOSES AND THEIR INTERPRETATION IN MODERN PERIOD

Mihai Handaric

Assoc. Prof., PhD, „Aurel Vlaicu” University of Arad

*Abstract: The importance of the Books of Moses is not only given that they form the first section of the Christian Bible and the Jewish Bible, but as Michael D. Coogan observes in *The Old Testament: A Very Short Introduction* (2008), this literature it was not an exclusively Jewish cultural phenomenon, but became normative scripture for both Judaism and Christianity. In addition, it inspired writers, artists, musicians in the West but not only. We are interested in how these books have been interpreted in the Modern Period, which raised a series of questions regarding the historicity and normativity of this text. This interpretation challenged the historicity of the sacred text and proposed the reconstruction of sacred history. Julius Wellhausen (1878) proposed a hypothesis of the four sources. So the authorship of Moses and the historicity of many events related in the narrative of the Pentateuch were disputed. A series of interpretative paradigms from the modern period will be analyzed. We will discuss the hypothesis of William de Wette and that of Richard Friedman, who believes that the books of Moses should be interpreted as political and religious discourses. Reference will be made to the hypotheses of T.L. Thompson and Van Setters, who dispute the existence of a historical kernel in the books of Moses. Then we will bring arguments from the New Testament, which show that Christ believed in the historicity of Moses and the historicity of these books (John 5:39-47). Likewise, the apostle Paul presents as historical the narrative of the creation of man (Genesis 2:18-25), Exodus from Egypt, the Crossing of the Red Sea, the Wandering in the Wilderness (1Corinthians 10:1-4). A series of problems of the interpretation of the Books of Moses from the modern period will also be presented. The proposal of Blaise Pascal and Benedict Spinoza. We will use the method of interpretation proposed by Hans Frei, in his book *The Eclipse of Biblical Narrative*. He observes that the modern interpretation of the biblical narrative has been eclipsed.*

Keywords: Books of Moses, interpretation, modern period, historicity, political discourses

Importanța Cărilor lui Moise în cultura occidentală

Importanța Cărilor lui Moise este dată de faptul că ele formează prima secțiune a Bibliei Creștine și a Bibliei evreiești, care mai este cunoscută și ca: *Pentateuhul* sau *Torah*. Termenul *Pentateuh* vine din limba greacă, care înseamnă „cinci volume,” după numărul celor cinci cărți, iar termenul *Torah* este de origine ebraică și înseamnă „Legea.”

Despre valoarea acestor cărți Michael D. Coogan observa: „Not that literature, even great literature, was exclusively an Israelite phenomenon in the ancient Near East—on the contrary, as we will see. But Israelite literature did not just survive; it became authoritative scripture in both Judaism and Christianity, and it has profoundly influenced and inspired believers, writers, artists, and musicians in the Western world and beyond.”¹ A modelat gândirea, cultura și civilizația occidentală, cea mai avansată și mai de dorit de comunitatea umană prezentă. Cărțile lui Moise au devenit și normative în creștinism și iudaism. De aceea suntem interesați de modul în care aceste cărți au fost interpretate în perioada modernă. Este vorba despre perioada care a ridicat o serie de semne de întrebare referitoare la istoricitatea și normativitatea acestui text pentru comunitatea de credință.

Compunerea Cărilor lui Moise

Vom lua în considerare următoarele aspecte referitoare la interpretarea acestei opere literare. Vom analiza aspecte legate de perioada raționalistă. În această perioadă s-a încercat reinterpretarea realităților spirituale care nu pot fi verificate cu cele cinci simțuri.

¹ Michael D. Coogan, *The Old Testament: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 2008, p.1.

A fost contestată istoricitatea impusă de textul sacru și a fost propusă o reconstituire a istoriei, a evenimentelor din spatele textului. Julius Wellhausen a avut un rol important în acest sens. El a propus ipoteza celor patru surse mult mai târzii, care au stat la baza scrierii Cărilor lui Moise. Sursele au fost numite după cuvintele cheie care le caracterizează: Sursa J – Yahwistă (sec. IX î.Hr), Sursa E – Elohistă (sec. VIII î.Hr), sursa D – Deuteronomistă (sec. VII î.Hr) și sursa P – Preoțească (sec. V-VI î.Hr). Această ipoteză, care a fost larg acceptată în perioada modernă, contestă paternitatea lui Moise și istoricitatea unor evenimente relatate în narațiunea Pentateuhului.

Cățile lui Moise ca mesaj divin

Textul cărilor lui Moise susține că mesajul lor a fost comunicat de Dumnezeu lui Moise. Pentateuhul ne informează că Moise, Aaron, fii lui și bătrânii lui Israel au avut parte de manifestarea lui Yahweh (Exod 24:1-10, Exod 33.9-10, Deut 34:10). Despre Moise citim că „Domnul vorbea cu Moise față în față, cum vorbește un om cu prietenul lui” (Exod 33:11).

Anumiți cercetători se întreabă când a avut Moise timp să scrie aceste căți, ținând cont de faptul că erau în călătorie și el trebuia să conducă poporul în Pustie. Dacă citim cu atenție, vom observa că de la revolta lui Core, Datan și Abiram, urmată de prezentarea unor legi referitoare la preoția aaronică, la ispășirea cu cenușa vacii roșii (Numeri 18-19) și până la moartea primei generații: moartea Mariei (Numeri 20:1-13) și a lui Aaron (Numeri 20:22-29), a trecut o perioadă mai îndelungată, despre care autorul nu mai vorbește.

Se pare că între capitolele din Numeri 19 și Numeri 20, a trecut un timp de 38 de ani, cât a durat pribegia prin pustie, până evreii au ajuns în Câmpiile Moabului. Moise ar fi avut timp să scrie cățile în această perioadă.²

Ulterior preoții leviți și bătrânii au păstrat aceste texte sau tradiții, după cum vom vedea în următoarele secțiuni. Însă completările pe care le-au făcut diferiți redactori, de-a lungul timpului, au devenit parte din textul cărilor lui Moise.

Editarea Cărilor lui Moise

Suntem de acord ca cele Cinci Carti ale lui Moise au trecut printr-un proces de editare, până au ajuns în forma actuală. Se cunoaște că în vremea lui Moise cățile se scriau pe tăblițe de lut, pe suluri sau pe papirus, nu sub formă de carte. Evoluția scrisului a dus la modificarea suportului pe care a fost înregistrat textul.

Din informațiile oferite de text înțelegem că au fost mai mulți responsabili pentru păstrarea și transmiterea lui din generație în generație. Sunt menținați Iosua, preoții, Leviții sau bătrânii lui Israel. În Deuteronom 31:9 citim că „Moise a scris legea aceasta, și a încredințat-o preoților, fiii lui Levi, cari duceau chivotul legământului Domnului, și tuturor bătrânilor lui Israel.”

Aflăm detalii suplimentare în legătură cu compunerea și păstrarea acestor căți în versetele următoare din același capitol. „După ce a isprăvit Moise în totul de scris într-o carte cuvintele legii acesteia, a dat următoarea poruncă Leviților, cari duceau chivotul legământului Domnului: „Luați cartea aceasta a legii, și puneți-o lângă chivotul legământului Domnului, Dumnezeului vostru, ca să fie acolo ca martoră împotriva ta (Deut. 31:24-26).

Citim că după moartea lui Moise, Iosua deținea o copie a cărții legii scrisă de Moise. Iosua este încurajat: „Întărește-te numai, și îmbărbătează-te, lucrând cu credincioșie după toată legea pe care ți-a dat-o robul Meu Moise; nu te abate dela ea nici la dreapta nici la stînga, ca să izbutești în tot ce vei face. Cartea aceasta a legii să nu se depărteze de gura ta; cugetă asupra ei zi și noapte, căutînd să faci tot ce este scris în ea; căci atunci vei izbîndi în toate lucrările tale, și atunci vei lucra cu înțelepciune” (Iosua 1:7-8).

Despre importanța cărilor lui Moise din perioada monarhiei lui Israel, citim în mai multe pasaje (1Regi 2:1-4, 2Regi 17:15, 2Regi 22:3-13). La investirea lui Solomon pe tronul lui Israel, regele David i-a dat fiului său ultimele sfaturi pe patul de moarte, insistînd asupra respectării învățăturilor din Cățile lui Moise. „Păzește poruncile Domnului, Dumnezeului tău, umblînd în căile Lui, și păzind legile Lui, poruncile Lui, hotărîrile Lui și învățăturile Lui, după cum este scris în legea lui Moise, ca să izbutești în tot ce vei face și ori încotro te vei întoarce” (1Regi 2:3).

² Beniamin Fărăgău, *Numeri – vol 2*, Cluj Napoca: Istoria Binecuvântării, 2000, p. 42-43.

După reîntoarcerea din Exilul Babilonian 539 î.H., evreii au făcut reforme religioase având la bază Cărțile lui Moise (Ezra 7:10, Neemia 1:7-8). Se pare că Ezra reformatorul din secolul al V-lea, a fost printre editorii finali ale acestor cărți.³

Paradigme interpretative și istoricitatea textului sacru

În perioada modernă, interpreții au propus o serie de paradigme de interpretare a textului biblic, ignorând sensul stabilit de text și istoricitatea narațiunii biblice. De exemplu, William de Wette propune o nouă ipoteză de compunere a cărții Deuteronom, ignorând informațiile din 2 Regi 22:1-8, unde citim că regele Iosia a găsit cartea Legii lui Moise. De Wette afirmă că Deuteronomul a fost scrisă de marele preot Hilchia în secolul VII î.Hr., nu de Moise, și cartea nu ar fi fost descoperită când se curăța Templul. Cronologic, Wellhausen susține că cele cinci cărți ale lui Moise au fost scrise după scrierile profetice, contestând datarea prezentată în narațiunea biblică.⁴

Deși recunoaștem existența unui proces de editare a acestor cărți până acestea au ajuns la forma finală, totuși apar serioase semne de îndoială cu referire la ipotezele care propun editarea Pentateuhului ignorând istoricitatea narațiunii impusă de text.

Textul sacru ca ideologie politică și religioasă

În continuare vom prezenta câteva ipoteze interpretative propuse de cercetătorii din perioada modernă. O asemenea ipoteză interpretează afirmațiile textului sacru ca fiind parte a unor discursuri ideologice politice sau religioase. În acest caz informațiile pe care le conține textul nu are valoare istorică. Ar însemna că afirmațiile referitoare la Moise din text ar fi ideologii ale partidelor politice și religioase din cadrul comunității de credință care a produs textul.

Un reprezentant al acestei ipoteze este Richard Friedman, care consideră că Sursele J și E, amintite mai sus, au fost scrise de două caste preoțești rivale.⁵ Una din ele îl susțineau ca preot pe Moise și cealaltă pe Aaron. În ipoteza propusă de el, cele două ordine preoțești din Israel au apărut după divizarea împărăției lui Israel în două regate mai mici, în anul 931 î.Hr. Regatul de Nord, numit și Israel ar fi susținut preoția familiei lui Moise și Regatul de Sud, numit și Iuda ar fi susținut preoția aronică. Ordinul preoției lui Moise, reprezentat de preotul Abiatar, ar fi fost susținut de regele Ieroboam din regatul de Nord, în timp ce regele Roboam din Iuda susținea preoția aronică reprezentată de preotul Ţadoc.

Din punctul lui Friedman de vedere, cele două ordine preoțești au scris textele care ulterior au fost incluse în Cărțile lui Moise. Astfel că multe din așa numitele evenimente sau personaje istorice la care face referire narațiunea Pentateuhului ar trebui contestate. De exemplu, expresia întâlnită foarte frecvent în text: „Domnul a vorbit lui Moise” nu ar trebui privită ca istorică, ci ca o frază politică.

Asta ar însemna că informațiile din acest text ar fi false. Evenimente ca: Urgiile din Egipt, Trecerea Mării Roșii, contextul în care au fost date Cele Zece Porunci, Pribegia de patru zeci de ani a lui Israel în Pustie, sunt discursuri politice sau partinice, inventate de castele preoțești ale celor două regate divizate, care nu au acoperire istorică.

Ipoteza Documentară formulată de Wellhausen și susținută de Friedman este discutabilă, atunci când afirmă că cele cinci cărți ale lui Moise conțin ideologii politice ale castelor preoțești, și contestă istoricitatea narațiunii biblice. Vom recunoaște că este vorba doar despre o simplă ipoteză, care face presupuneri subiective.

Cercetătorii din perioada modernă sunt divizați în legătură cu ipotezele propuse pentru compoziția cărților lui Moise. De exemplu, unii propun ipoteze care ignoră total istoricitatea cărților lui Moise, afirmând că aceste texte au fost scrise de autori care au trăit în mileniul I î.Hr. Este vorba despre T.L. Thompson și Van Setters, care contestă existența unui sâmbure istoric în cărțile lui Moise.⁶ Pe de altă parte, Friedman acceptă că o parte din informațiile acestor cărți sunt istorice:

³ Brevard Childs, *Old Testament Theology in a Canonical Context*, Philadelphia: Fortress Press, 1985, p. 6-7.

⁴ Ben Ollenburger, *The Flowering of Old Testament Theology: A Reader in Twentieth-Century Old Testament Theology, 1930-1990*, Winona Lake: Ed. Eisenbrauns, 1992, p. 64.

⁵ Richard Elliott Friedman, *Who Wrote the Bible?*, New York: Harper & Row, 1987, p. 26-27, 42.

⁶ Gene M. Tucker, David L. Petersen și Robert R. Wilson, *Canon, Theology, and Old Testament Interpretation: Essays in Honour of Brevard S. Childs*, (Philadelphia: Fortress Press, 1988), p. 127-128. Vezi și Richard Elliott Friedman, *The*

preoția mozaică, aronică, exodul limitat al evreilor din Egipt, etc., care ar trebui plasate după jumătatea mileniului doi î.Hr.

Concepția autorilor Noului Testament despre Cărțile lui Moise

O serie de teologi moderni acceptă că Iisus Hristos a fost un personaj istoric și că a fost Fiul lui Dumnezeu. Dar pe de altă parte ei ignoră informațiile din Evangheliile referitoare la convingerile lui Iisus referitoare la istoricitatea cărților lui Moise. Hristos credea că Moise a fost un personaj istoric real și că a scris cărțile care îi poartă numele. În Evanghelia după Ioan 5:39-47, în dialogul cu fariseii și cărturarii Hristos afirmă: „Cercetați Scripturile, pentru că socotiți că în ele aveți viața vecinică, dar tocmai ele mărturisesc despre Mine... Cum puteți crede voi, cari umblați după slava, pe care v'o dați unii altora, și nu căutați slava care vine de la singurul Dumnezeu? *Să nu credeți că vă voi învinui înaintea Tatălui; este cine să vă învinuiască: Moise, în care v'ați pus nădejdea. Căci, dacă ați crede pe Moise, M'ați crede și pe Mine, pentru că el a scris despre Mine. Dar dacă nu credeți cele scrise de el, cum veți crede cuvintele Mele?*”

De asemenea, apostolul Pavel interpretează ca istorică narațiunea din cărțile lui Moise. El susține relatarea creării omului (Genesa 2:18-25), personaje ca Avraam (Romani 4:1șu), David (Romani 1:3-4), Exodul evreilor din Egipt, Trecerea Mării Roșii, Pribegia prin Pustie (1Corinteni 10:1-4), etc.

Cărțile lui Moise ca bază morală în creștinism și iudaism

Analizând conținutul Bibliei putem ușor observa insistența textului sacru asupra moralității pe care o promovează narațiunea. Prima poruncă dată omului în Genesa este de natură morală. În cartea Genesa, moralitatea circumscrie relația omului cu Dumnezeu (Gen 2:16-17; 3:1-23). Cărțile lui Moise pretind că moralitatea a fost stabilită de însuși Yahweh. Moralitatea iudeo-creștină pretinde că se fundamentează pe evenimentele istorice descrise în textul sacru.

Decalogul care este considerat esența codului moral din Vechiul Testament, este explicat și dezvoltat în Noul Testament. Aceste legi morale pretind a fi soluția fără rest de raportare a omului la sine, la semenii și la Divinitate. Aplicarea acestor principii promite eliminarea derapajelor în comportamentul uman (Deuteronom 4:1-8).

În Predica de pe Munte, Hristos vorbește despre responsabilitatea omului la nivelul gândului. Respectul pentru semenii doar de ochii lumii este condamnat. Dorința tănuită de a ucide este considerată crimă, iar pofta de orice fel, chiar dacă nu este materializată, este condamnată (Matei 5-7).

Probleme ale interpretării Cărților lui Moise din perioada modernă

Pentru a înțelege neajunsurile interpretării cărților lui Moise din perioada modernă, considerăm că este util să ne amintim de înțelegerile metodei criticii istorice care a dominat interpretarea biblică în aceea perioadă. Punându-se accentul pe rațiune, s-a încercat reinterpretarea realităților spirituale care nu pot fi verificate cu cele cinci simțuri, în așa fel încât să se obțină explicații cât mai logice.

În secolul al XVII-lea, s-a conturat două perspective. Pe de o parte Blaise Pascal susținea respectarea sensului literal al textului sacru, și acceptarea dimensiunii supranaturale impusă de text. Din punctul lui de vedere multe din realitățile spirituale pot fi verificate logic, pe baza unor metode folosite în știință.⁷ Este vorba despre fizică care folosește *metoda predicției* (ipotezelor bazate pe unele fapte) și despre matematică, care ia în considerare existența mai multor ordine în analiza matematică. Astfel că aceste fapte pe care interpretul le are la îndemână, care pot fi verificate și eventual să fie acceptate de logica umană. În cazul în care ignorăm dimensiunea supranaturală a existenței, suntem în pericol de a deveni iraționali.⁸

Însă în aceea perioadă interpretarea modernă a respins metoda propusă de Pascal și a adoptat metoda propusă de filosoful Baruch Spinoza. Spinoza propune ca textul sacru să treacă testul

Exodus, Harper One, 2017. Vezi și Catholic Herald, SPIRITED THINKING SINCE 1888, September 21, 2017 at Catholic Herald Books, în <https://catholicherald.co.uk>. Accesat 20 martie 2023.

⁷ Blaise Pascal, *Pensees*, Jonathan Bennett, 2017, p. 1-7.

⁸ Horia-Roman Patapievic, „Despre dovezile existenței lui Dumnezeu și rugăciune - cazul fratilor Pascal,” din 28 octombrie 2013, la *Edictum Dei*, <https://youtu.be/mLwvwx0cPcY>. Accesat 10 martie 2023.

simțurilor umane, iar rațiunea să decidă adevărul.⁹ Metoda propusă de el ignoră dimensiunea supranaturală a textului biblic.

În modul de abordare a textului sacru am apelat la metoda de interpretare propusă de profesorul de la Yale University, Hans Frei. În cartea sa *The Eclipse of Biblical Narrative*, Frei condamnă interpretarea critică din perioada modernă, care a ignorat istoricitatea narațiunii biblice. El observa că interpretarea modernă a narațiunii biblice a fost eclipsată. A observat de asemenea că până în perioada modernă, vreme de mii de ani, metoda tradițională, numită de el precritică, a considerat narațiunea biblică ca referindu-se la o lume reală, pe care o conține Scriptura, că lumea Bibliei include întreaga existență umană, iar interpretul are responsabilitatea să descopere felul în care el și comunitatea interpretativă se integrează în lumea Bibliei.

Raționalismul și istoricitatea Pentateuhului

Dacă acceptăm perspectiva creștină, care susține existența lui Dumnezeu, înseamnă că trebuie să citim textul incluzând realitățile spirituale la care se face referire ca istorice. Blaise Pascal a căutat să explice modul de abordare corespunzătoare a textului biblic. Referindu-se la realitățile spirituale menționate în Biblie, Pascal spunea că aceste fapte nu pot fi contestate de logica umană. Dacă o facem devenim iraționali. Însă el spunea că aceste fapte trebuie să fie verificate de interpret. În cazul în care nu dispunem de dovezi convingătoare că ceea ce se afirmă este fals sau mitologie, nu putem trage concluzii reducționiste.¹⁰

Spinoza propune metoda cercetării care respinge tot ceea ce nu poate fi verificat cu simțurile. Pe baza metodei propuse de el: profeția, minunile, sufletul, etc., nu pot fi luate în calcul în cercetarea științifică. Raționalismul secolelor XVII-XVIII a respins metoda lui Pascal și a acceptat metoda lui Spinoza. În felul acesta se face nedreptate textului biblic, după cum vom vedea în continuare.

Argumente în sprijinul interpretării istorice a textului biblic

Pe de altă parte, cercetătorii aduc și argumente indirecte care susțin validitatea interpretării precritice. Lumea occidentală care și-a bazat principiile de viață pe descrierea făcută de textul sacru cu referire la realitatea lumii și a moralei susținută de acesta. Concepția despre lume bazată pe narațiunea biblică a dus la rezultate pozitive incontestabile. Dovadă sunt realizările materiale, culturale și spirituale, în domeniul științei, artei, muzicii, arhitecturii, comunicării.¹¹ Civilizația occidentală clădită pe baze creștine, este râvnită în prezent de toate civilizațiile lumii.

Abordarea istorică a textului biblic în spațiul iudeo-creștin a creat o paradigmă de gândire care a favorizat dezvoltarea științei și civilizației. Max Weber susține în cartea sa *Etica protestantă și Spiritul Capitalismului* că doctrina biblică a alegerii divine, susținută în protestantism a dat naștere societății Capitaliste. Lucian Blaga în cartea *Eonul dogmatic*¹² și Constantin Noica în cartea sa *Modelul cultural european*, afirmă că acceptarea naturii duale a lui Hristos ca Dumnezeu și Om în același timp, din Crezul de la Niceea, au contribuit la apariția fizicii relativiste (Einstein).

Vorbind despre interpretarea Bibliei, Noica spunea că atunci când a citit Platon și l-a însușit pe Platon, l-am trecut prin filtrul minții sale. La fel s-a întâmplat cu Aristotel, Kant, etc. Dar când a citit Biblia a trebuit să se adapteze el Bibliei.

Biblia și interpretarea vieții

Textul sacru pretinde că oferă soluții concrete pentru om, în orice context istoric. Mesajul Pentateuhului pretinde a fi valabil și pentru marginali și pentru străini. Interpretul are responsabilitatea să descopere semnificația mesajului biblic atât pentru audiența inițială cât și pentru contextul actual. În Numeri 9:14, vorbind despre prăznuirea Paștilor, textul spune că: „De va trăi la voi vreun străin să facă și el Paștile Domnului: după legea Paștilor și după rânduiala lor să le facă. O singură lege să fie și pentru voi și pentru străin” (BOR).

Pe de altă parte, atât Vechiul cât și Noul Testament conțin învățături care au ținut de un alt

⁹ Benedict de Spinoza, *Tractatus Theologico-Politicus*, London and New York: George Routledge and Sons, p. 13-56.

¹⁰ Benedict de Spinoza, *Tractatus Theologico-Politicus*, p. 98-132.

¹¹ Max Weber, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, București: Humanitas, 1993.

¹² Lucian Blaga, *Trilogia cunoașterii, vol.1 - Eonul dogmatic*, București, Humanitas, 1993. Constantin Noica, *Modelul cultural european*, București, Humanitas, 1993, p. 36, 64-72.

context cultural. Însă textul pretinde a avea un mesaj general valabil pentru omul din toate timpurile. Hans Frei condamnă *critica istorică* pentru că a ignorat semnificația narațiunii biblice ca reper de viață general valabil.¹³ Interpretul are responsabilitatea să descopere modul în care el și comunitatea lui se integrează în lumea Bibliei.

Confuzie în identificarea autorității

Interpretarea modernă a cărților lui Moise a condus la confuzie în ce privește sursa autorității spirituale. În cultura iudeo-creștină, textul biblic pretindea a fi ghidul de orientare în domeniul moral și spiritual. Părinții bisericii au recunoscut această autoritate! Abia începând cu secolul XVII s-a pus sub semnul întrebării istoricitatea și normativitatea Scripturii. Pe baza principiului postmodern, că adevărul este relativ, cercetătorii propun căutarea autorității în diferite tradiții religioase. Pe de o parte acest lucru este adevărat. Tradițiile religioase sunt extrem de importante, deoarece reprezintă modul în care textul biblic a fost interpretat de o comunitate umană. Însă este important să recunoaștem dimensiunea supranaturală pretinsă de narațiune.

Moise este identificat în Pentateuh ca autorul uman ales pentru a comunica mesajul divin pentru poporul ales. În Deuteronom, Moise poruncește evreilor: "Ascultă dar, Israele: hotărârile și legile care vă învăț eu astăzi să le păziți, ca să fiți vii, să vă înmulțiți și ca să vă duceți să moșteniți acel pământ pe care Domnul Dumnezeuul părinților voștri vi-l dă în stăpânire. Să nu adăugați nimic la cele ce vă poruncesc eu, nici să lăsați ceva din ele; păziți poruncile Domnului Dumnezeului vostru, pe care vi le spun eu astăzi" (Deut 4:1-2 *BOR*).

În același capitol se vorbește despre identitatea lui Yahweh. „Cunoaște dar astăzi și ține minte că Domnul Dumnezeuul tău este Dumnezeu sus în cer și jos pe pământ și nu mai este altul afară de El” (Deut 4:39).

Pentateuhul și moralitatea

Analizând conținutul cărților lui Moise putem ușor observa insistența textului asupra moralității pe care o promovează. Prima poruncă dată omului în Genesa este de natură morală. Moralitatea circumscrie relația corespunzătoare a omului cu Dumnezeu (Gen 2:16-17; 3:1-23). Pentateuhul este miezul pe care se fundamentează moralitatea iudeo-creștină, având pretenția de a regla fără rest relațiile umane: cu sine, cu semenii și cu Divinitatea.

Decalogul care este considerat esența codului moral din Vechiul Testament, este explicat și dezvoltat în Noul Testament. Implementarea lor promite eliminarea derapajelor în comportamentul uman. Biblia are pretenția că oferă soluția fără rest pentru apropierea omului de Dumnezeu (Levitic 16:5-21, Deut 4:8, Pavel în *Romani* 5-8, etc.).

Interpretarea textului în perioada modernă naște îndoială față de moralitatea biblică. Nu putem trece cu vederea excesele comunității creștine în istorie. Însă acestea s-au dovedit a fi devieri de la moralitatea Scripturii (Cruciadele, Inchiziția, etc.).

Pentateuhul în Noul Testament

Domnul Hristos în *Predica de pe Munte* (Matei 5-7) interiorizează poruncile din *Decalog până* la nivelul gândului. Păcatul se săvârșește în mintea omului: respectul pentru semeni doar de ochii lumii este condamnat. Dorința ascunsă de a ucide din mintea cuiva este considerată crimă, iar pofta de orice fel, chiar dacă nu este materializată, este condamnată.

Hristos îl recunoaște pe Moise ca autor al Pentateuhului. În Ioan 5:45-47, El afirmă: „Să nu credeți că vă voi învinui înaintea Tatălui; este cine să vă învinuiască: Moise, în care v'ați pus nădejdea. Căci, dacă ați crede pe Moise, M'ați crede și pe Mine, pentru că el a scris despre Mine. Dar dacă nu credeți cele scrise de el, cum veți crede cuvintele Mele? (*RDCT*)”

De asemenea narațiunile *din Torah* referitoare la *Creație, Cădere și Răscumpărare* sunt interpretate în Noul Testament ca istorice. De exemplu, Iisus referindu-se la divorț în Mt 5:19 afirmă că la începutul creației nu a fost așa. Apostolul Pavel vorbește în 1Tim 2:1-9 despre ordinea creației ca fapt istoric, afirmând că la început a fost creat Adam și apoi Eva., etc.

Provocări în acceptarea Pentateuhului

¹³ Hans Frei, *The Eclipse of Biblical Narrative*, New Haven and London: Yale University Press, 1974, p. 2-3.

O dificultate pe care o întâlnim se datorează faptului că *Torah* și *Vechiul Testament* în general au fost scrise cu mii de ani în urmă și nu mai avem textul original – autografele cărților Bibliei. Acest lucru este explicabil, dacă ținem cont că suportul pe care au fost scrise cărțile nu a rezistat atât de mult în timp. Însă se pune întrebarea dacă copiile pe care le avem reflectă textul original.

Este lăudabil efortul cercetării teologice de a reconstitui textul original (critica textuală), analizând procesul de formare al Scripturii și mai ales al Torei care se referă la informațiile cele mai îndepărtate legate de istoria umanității – Creația – Căderea - Răscumpărarea etc.

Amintindu-ne de propunerea lui Pascal de interpretare a textului sacru. Când nu avem toate datele la dispoziție, suntem provocați să folosim metoda predicției întâlnită în știința modernă. El vorbea de domeniul fizicii, unde cercetătorii pleacă de la realități concrete pe baza cărora emit ulterior predicții în legătură cu fapte, realități, procese sau legi care nu pot fi verificate cu ajutorul simțurilor. Aceste predicții sunt numite *ipoteze*, care se pot sau nu confirma în realitate! În cazul în care se confirmă ca adevărate, aceste predicții devin legi sau principii valabile. Este cazul legilor din Fizica mecanică (newtoniană) sau legile din Fizica relativistă (A. Einstein). Predicțiile – ipotezele - celor doi mari savanți Newton și Einstein, menționate mai sus au pus bazele celor două ramuri fundamentale ale fizicii moderne.

Prin analogie, pe baza realităților la care avem acces, și a informațiilor prezentate de textul sacru, putem emite ipoteze cu referire realitățile care țin de domeniul spiritual: Dumnezeu, suflet, îngeri, salvare, etc.

Principiul interpretativ propus de textului sacru

Ultima carte a lui Moise ne prezintă un principiu pe care omul ar trebui să îl aplice când se raportează la lucrurile nevăzute. Yahweh îl provoacă pe Israel să facă efortul de a descoperi lucrurile sau realitățile care nu sunt accesibile cu ajutorul simțurilor. În Deuteronom 29:29 citim că: „Lucrurile ascunse sînt ale Domnului, Dumnezeului nostru, iar lucrurile descoperite sînt ale noastre și ale copiilor noștri, pe vecie, ca să împlinim toate cuvintele legii acesteia.”

Textul biblic impune cititorului să facă efortul de a interpreta realități ascunse ale existenței. Să nu se oprească din căutare, *atunci când nu mai are dovezi palpabile*. Narațiunea Pentateuhului, cărțile istorice dar și cele profetice reclamă abordarea personajelor, evenimentelor, faptelor din perspectivă istorică.

Chiar și după finalizarea Canonului, Părinții Bisericii și Tradiția creștină a Bisericii a continuat să interpreteze Pentateuhul ca istoric, chiar dacă narațiunea include și realități spirituale. Frei observa pierderile datorate renunțării la metoda precritică, din perioada modernă, care a dus la eclipsarea narațiunii biblice.¹⁴ Lumea textului sacru depășește capacitatea rațiunii umane obișnuite.

Cărțile lui Moise, dar nu numai, ne confruntă cu realități care nu pot fi verificate cu simțurile. Ele ar putea fi catalogate ca lipsite de logică. De exemplu, în primul capitol al Genesei autorul îl introduce pe Dumnezeu și pe Duhul lui Dumnezeu (Gen 1:1-2). De asemenea în Noul Testament, Evangheliile încep prin a vorbi despre Întruparea lui Dumnezeu în Persoana Fiului Său (Matei 1:1-23; cf. Isaia 7:14). Textul biblic împletește realitatea vizibilă a existenței umane cu realitatea nevăzută.

Concluzie

Din analiza făcută, am observat că importanța Cărilor lui Moise nu este dată doar de faptul că ele reprezintă prima secțiune a Bibliei evreiești și creștine. Această literatură a devenit scriptură normativă pentru Iudaism și pentru Creștinism. Mai mult Cărțile lui Moise au fost o sursă de inspirație pentru scriitori, artiști, muzicieni în occident și din întreaga lume.

Evaluând modul în care aceste cărți au fost interpretate în perioada modernă, am înțeles că cercetătorii au ridicat semne de întrebare referitoare la istoricitatea și normativitatea lor. S-a contestat istoricitatea textului sacru și a propus reconstituirea istoriei sacre. Julius Wellhausen a propus Ipoteza Documentară care susține că opera a fost scrisă mult mai târziu decât perioada lui Moise.

¹⁴ Vezi Hans Frei, *The Eclipse of Biblical Narrative*, 1974, p. 1-3.

A fost contestată paternitatea lui Moise și istoricitatea multor evenimente relatate în narațiunea Pentateuhului. Am analizat o serie de paradigme interpretative din perioada modernă. Richard Friedman consideră că aceste cărți trebuie interpretate ca discursuri politice și religioase. Interpreți ca T.L. Thompson și Van Setters contestă existența unui sâmbure istoric în cărțile lui Moise. Am înțeles că în Noul Testament, Hristos susținea istoricitatea lui Moise și a cărților care îi poartă numele (Ioan 5.39-47). Apostolul Pavel prezintă ca istorică narațiunea creării omului (Genesa 2:18-25), Exodul evreilor din Egipt, Trecerea Mării Roșii, Pribegia prin Pustie (1Corinteni 10:1-4).

În privința problemelor ridicate de interpretarea Cărților lui Moise în perioada modernă, am observat că a fost respinsă propunerea lui Blaise Pascal și a fost adoptată metoda lui Benedict Spinoza. În sprijinul propunerii lui Pascal am apelat la metoda propusă de Hans Frei, care observa că narațiunea biblică a fost eclipsată în perioada modernă. Astfel că am susținut reconsiderarea interpretării precritice, care a dominat interpretarea textului sacru vreme de peste trei mii de ani.

BIBLIOGRAPHY

- Blaga, Lucian, *Trilogia cunoașterii, vol.1 - Eonul dogmatic*, București, Humanitas, 1993.
- Catholic Herald, SPIRITED THINKING SINCE 1888, September 21, 2017 at Catholic Herald Books, în <https://catholicherald.co.uk>. Accesat 20 martie 2023.
- Childs, Brevard, *Old Testament Theology in a Canonical Context*, Philadelphia: Fortress Press, 1985.
- Coogan, Michael D., *The Old Testament: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Fărăgău, Benjamin, *Numeri – vol 2*, Cluj Napoca: Istoria Binecuvântării, 2000.
- Frei, Hans, *The Eclipse of Biblical Narrative*, New Haven and London: Yale University Press, 1974.
- Friedman, Richard Elliott, *Who Wrote the Bible?*, New York: Harper & Row, 1987.
- Friedman, Richard Elliott, *The Exodus*, Harper One, 2017.
- Noica, Constantin, *Modelul cultural european*, București, Humanitas, 1993.
- Ollenburger, Ben C., *The Flowering of Old Testament Theology: A Reader in Twentieth-Century Old Testament Theology, 1930-1990*, Winona Lake: Ed. Eisenbrauns, 1992.
- Blaise Pascal, *Pensees*, Jonathan Bennett, 2017.
- Horia-Roman Patapievicici, „Despre dovezile existentei lui Dumnezeu si rugaciune - cazul fratilor Pascal,” din 28 octombrie 2013, la *Edictum Dei*, <https://youtu.be/mLwwvx0cPcY>. Accesat 10 martie 2023.
- Benedict de Spinoza, *Tractatus Theologico-Politicus*, London and New York: George Routledge and Sons.
- Gene M. Tucker, David L. Petersen și Robert R. Wilson, *Canon, Theology, and Old Testament Interpretation: Essays in Honour of Brevard S. Childs*, (Philadelphia: Fortress Press, 1988), p. 127-128.
- Weber, Max, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, București: Humanitas, 1993.

SOFT IMPLEMENTATION AS CURRICULAR INNOVATIONS

Luminița-Gabriela Zegrea, Viorelia Lungu

Assoc. Prof., PhD, Technical University of Moldova, PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova

Abstract. Regarding to didactic design, the teacher can contribute to a new approach to the contents through the teaching-evaluation methods and strategies he uses. This can consist in the introduction and use of educational software specific to the subject being taught, software which can be used in certain stages of the lesson. Thus, the connectivity to the lesson is achieved by introducing in the everyday use of educational platforms, facilitating the access to the classroom for all students regardless of where they are, creating more attractive and easier-to-follow contents, evaluating the students with the help of friendly applications and platforms. The implementation of such software and applications in the educational act, contributes to the change of the school curriculum into an innovative curriculum.

Keywords: education, innovative curriculum, curricular creativity, innovative methods in education

Introducere.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale se simte tot mai mult nevoia de implementare a diverselor softuri în procesul educațional. Observăm, că dezvoltarea tehnologiei și a informației ocupă un loc din ce în ce mai mult și mai important în educație, în special în timpul pandemiei de COVID-19, unde necesitatea unor sisteme informatice performante și adaptate constant de dinamica tehnologică, este din ce în ce mai evidentă, iar învățarea online este mai mult aplicată [4]. Totodată, „evoluiile sociale au arătat că principalele caracteristici ale societății cunoașterii sunt legate de: extinderea și aprofundarea științei, a cunoașterii, de gestionarea și utilizarea cunoștințelor sub formă tehnologică și producerea de noi cunoștințe tehnologice prin inovare etc. Procesul de inovare devine decisiv, diseminarea cunoștințelor către toți cetățenii prin inovații înseamnă formarea comunității globale, producerea unei culturi revoluționare bazată pe cunoaștere, nevoia de sustenabilitate ecologică prin adaptări tehnologice rapide [4].

Observăm că „educația se schimbă, fiind raportată la noua dinamică a fenomenului social, are nevoie de o abordare viitoare și globală în care industrializarea, revoluția tehnico-științifică a provocat cercetări ample, inclusiv asupra viitorului. În acest context, educația ar trebui să fie privită într-un mod prospectiv ca un fenomen complex, prin care educația trebuie asimilarea schimbării” [6].

Important de menționat că „astăzi, sistemul de învățământ trebuie să facă față unei provocări: utilizarea tehnologiilor digitale în școli. Domeniul TIC este un factor important de inovare, deși de-a lungul secolelor educația a avut cel mai mare rol în dezvoltarea societății. TIC poate fi folosit pentru educarea populației: organizarea de cursuri/ore via televiziunea, internetul, folosindu-l ca instrument didactic. Inovația poate acționa și ca o modalitate de rezolvare a problemelor cu care se confruntă tinerii astăzi: dezvoltarea științei și tehnologiei au avantaje considerabile dar și riscuri majore precum izolarea indivizilor, dezvoltarea relații artificiale de comunicare. Introducerea TIC în procesul de învățare poate atenua parțial aceste probleme. Modul în care educația se poate deschide către progresul tehnologic din domeniul TIC, în la rândul său, mărește accesul la învățare și predare și, în acest fel, transformă sistemul nostru de învățământ” [6]. Ca urmare, transformarea educației nu se poate face fără inovare!

1. Definiții

Consiliul Cercetării Sociale și a Activității asupra Inovației Tehnologice și Sociale din Canada propune, în scopul stabilirii unei definiții mai eficiente a inovației în învățământ, luarea în calcul a trei dimensiuni: *dimensiunea curriculară* – inovația la nivel de programe, *dimensiunea*

pedagogică – inovația la nivelul procesului de învățământ și *dimensiunea organizațională* – inovația la nivel de structură, roluri și funcții îndeplinite de persoanele implicate în învățământ [apud 5].

Inovația este explicată ca „o nouă, schimbare, prefacere, sau - rezolvarea unei probleme de tehnică sau de organizare a muncii cu scopul îmbunătățirii (productivității) muncii, perfecționării tehnice sau raționalizării soluțiilor aplicate” [8].

Important în cercetarea noastră este dimensiunea curriculară.

”Curriculum desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate.”[9]

Acesta reprezintă un tot de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum, desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare.”[9, p.18]

”Competențele generale vizate la nivelul disciplinei, încadrează achizițiile de cunoaștere și de comportament ale elevului, fiind comune întregului ciclu de învățământ gimnazial și redând, într-un mod particularizat pentru această disciplină, orientarea generală a procesului educațional. Competențele specifice sunt competențe derivate din competențele generale și reprezintă etape măsurabile în formarea și dezvoltarea acestora. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor specifice, în programă sunt propuse exemple de activități de învățare care valorifică experiența concretă a elevului și care definesc contexte de învățare variate. Programa școlară de matematică pentru gimnaziu propune o ofertă flexibilă de activități de învățare. Profesorul poate să modifice, să completeze sau să înlocuiască aceste activități cu altele adecvate clasei. Devine astfel posibil să se realizeze un demers didactic personalizat, care să asigure formarea/dezvoltarea competențelor prevăzute de programă, în contextul specific al fiecărei clase. Conținuturile reprezintă decupaje didactice relevante pentru matematică, structurate și abordate astfel încât să fie accesibile elevilor de gimnaziu. Ele sunt mijloace informaționale prin care se formează și se dezvoltă competențele specifice. Conținuturile au fost selectate pe baza principiului continuității și al coerenței și sunt puternic interconectate, astfel încât, după parcurgerea lor integrală, elevul să fie capabil să realizeze conexiuni între idei, texte cu conținut matematic, reprezentări grafice și formule, în scopul rezolvării unor probleme diverse, de natură teoretică sau practic-aplicativă. Sugestiile metodologice reprezintă o componentă a programei care propune modalități și mijloace pentru realizarea demersului didactic.”[1]

2. Inovația în curriculumul școlar

Pornind de la definiția inovației a lui L. Huberman, publicată în 1973 – „o inovație este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent”[2] putem avea în vedere că aceasta fiind rară, se poate dezvolta numai în anumite ”medii prielnice”. Cu toate acestea, inovația în educație se poate manifesta la mai multe niveluri:

- Curricular,
- Al resurselor umane,
- Mediului în care se poate produce (manifesta/dezvolta).

Nivelul curricular poate avea în vedere mai multe aspecte cum ar fi: conținuturi științifice, metode și strategii inovative de predare-învățare- evaluare, materiale didactice inovative.

În general, inovația face trimitere la aspectul digital , și mai apoi aspecte legate de integrarea lor în actul educațional, de folosirea acestor instrumente fie ele online sau offline, utile profesorului în anumite etape ale lecțiilor, indiferent de disciplina predată, sau la oferirea de feedback(cu sens de evaluare) la fel face to face/sincron/asincron/offline/online.

În ce privește inovația curriculară la nivelul conținuturilor științifice, aceasta urmărește de fapt, actualizarea conținuturilor din programele trunchiului comun respectiv curriculumul opțional la ultimele descoperiri științifice, ce largesc orizontul de percepție al elevilor. Ținând cont de nivelul de dezvoltare al elevilor, de cunoștințele dobândite anterior și de interesul manifestat față de aceste conținuturi, o disciplină poate fi predată diferențiat raportat la: nivelul elevilor, utilizarea unor

aplicații digitale, utilizarea unor metode activ-participative menite să le dezvolte anumite calități-cunoștințe-capacități, care să îi determine să-și schimbe atitudinea față de o anumită disciplină.

Astfel, inovația didactică, în afară de a trezi interesul pentru frecventarea și implicarea în activitatea didactică, modelează și ghidează elevul spre un parcurs profesional în concordanță cu specificul nivelului, profilului, calificării fiecărui elev, dar mai ales cu adaptarea cu ușurință la nivelul actual al societății, la practicarea unei viitoare meserii a viitorului.

Inovația este dezvoltare! Dezvoltarea pornește de la un aspect nou, ce nu a mai fost folosit într-un domeniu (de exemplu educație), căruia pe parcurs i se aduc îmbunătățiri, care la rândul lor vor suferi alte modificări, îmbunătățiri actualizate permanent, deci inovate în permanență care vor avea rol fie de ușurare a muncii (cum ar fi automatizarea industrială), acuratețea operațiilor (laserul utilizat în medicină), proiectarea ușoară (utilizând anumite softuri, pe diverse domenii de activitate: construcții, petrol și gaze, explorări maritime, etc). Elevii, în funcție de abilitățile și cunoștințele pe care aceștia le dețin, pot contribui la inovarea didactică, în ceea ce privește aspectul curricular. Dezvoltarea curriculară capătă aspect inovativ prin introducerea conținuturilor capabile să provoace elevii, conținuturi actualizate periodic, mai ales în domenii care se dezvoltă exponențial. Proiectarea curriculară este un aspect al inovării didactice, adică adaptarea unor conținuturi nu numai la nivelul elevilor cu dificultăți educaționale speciale, ci și la elevii capabili de performanțe. Astfel printr-o proiectare corectă, ce face apel la ultimele tehnologii, descoperiri, va crește gradul de atractivitate al disciplinei și va duce la un interes sporit al elevilor pentru disciplina predată.

Metodele și strategiile inovative de predare-învățare- evaluare, pot porni de la metodele de antrenare și aducere în atmosfera orei respective, și pot ajunge până la etapa de evaluare. Pe tot parcursul lecției, profesorul face în primul rând apel la creativitate. În toate etapele lecției, pot exista situații pe care profesorul trebuie să le gestioneze eficient, astfel încât cunoștințele anterioare ale elevilor, să capete plus valoare prin participarea la ora respectivă. Elevul captivat de ora va manifesta interes pentru disciplină, fiind alături de profesor, un alt factor cheie al lecției. Elevii ajung să facă echipă cu profesorul. Adică rolul profesorului se va modifica treptat pe măsură ce crește încrederea în relația profesor-elev, și va căpăta pe lângă rolul de pedagog și acela de coechipier și nu în ultimul rând de facilitator al învățării. Acest aspect al procesului de învățare în echipă - "peer learning", poate intra la categoria metode inovative, menționând aspectul de noutate, pentru că în procesul anterior al învățării, predarea se realiza într-un singur sens: de la profesor la elev, elevul nefiind implicat în toate etapele desfășurării unei lecții, ci numai în prima etapă- aceea de actualizare a cunoștințelor anterioare (de cele mai multe ori verificându-se capacitatea de memorare și de redare a unor cunoștințe), ori fiind coechipier cu profesorul, elevul contribuie activ la dezvoltarea sa personală și profesională sprijinit fiind de profesorul său, și nu în ultimul rând de colegii săi. În contextul actual, se pune accent pe acest sistem peer-learning, în care elevii, prin lucrul în echipe, îndrumați de profesor, fac schimb de informații utile, și astfel, învață mai ușor unii de la alții, pe tot parcursul orei. Acum predarea și învățarea capătă alte dimensiuni: de informare, de descoperire, de elaborare, de dezvoltare, de aplicare, de verificare.

În desfășurarea unei lecții, adică pe întreg procesul de învățare, programa școlară permite introducerea de "noutăți" care au ca scop în primul rând, implicarea elevilor în toate etapele lecției. Dacă în etapa de debut a lecției, elevii nu participau activ la această etapă, acum, există metode de antrenare și captare a atenției pentru lecție, elevii fiind "ancorați" la lecție încă de la începutul ei. Metodele activ-participative contribuie la o bună desfășurare a lecției, la atingerea scopului propus de aceasta, la însușirea cunoștințelor ce fac obiectul lecției, și nu în ultimul rând la creșterea încrederii în sine a fiecărui elev, dar mai ales a creșterii stării de bine a tuturor participanților. O atmosferă caldă și destinsă are un rol hotărâtor în reușita unei lecții. Aspectul introdus de creșterea stării de bine a participanților, poate fi și ele un aspect inovativ, ce este urmărit a se atinge, în ultimul timp în cadrul orelor. Acesta va genera o stare de bucurie de a participa la ora respectivă, adică a transformării orei anoste într-o oră unde se învață cu plăcere, cu bucurie. Astfel, starea de bine, alături de metodele activ-participative, contribuie la acumularea de cunoștințe și deci la dezvoltarea profesională și personală a elevilor.

Materialele didactice inovative sunt de fapt, suporturi ale învățării, menite să contribuie la ușurarea și facilitarea transmiterii, acumulării și folosirii informațiilor din cadrul unei lecții. Materialele didactice inovative pot fi în funcție de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevilor. Acestea pot cuprinde jocuri, machete, planșe, softuri, aplicații etc. fiecare disciplină dispune de materiale didactice ce au acest rol. Dacă este să ne referim, la ariile curriculare de la învățământul gimnazial, fiecare disciplină dispune de materiale particularizate specifice disciplinei : fizica – circuite, roboți, machete funcționale, etc ; geografia – hărți, puzzle-uri didactice, atlase, etc ; istoria- biblioteci virtuale cu filme/ecranizări ale diverselor evenimente istorice, etc . Ca și softuri și aplicații , ca materiale didactice, pot fi încadrate în funcție de complexitate și nivelul de aplicare (inițial/avansat) : aplicații pentru desenat 2D și 3D , aplicații pentru construit în care se poate realiza cotarea, proiectarea în spațiu , amenajarea interioară și exterioară, softuri de proiectare a circuitelor electrice, a instalațiilor sanitare, a construcțiilor industriale. În funcție de domeniul de calificare , se utilizează softuri specifice domeniilor artistic – muzică, artă plastică, etc. Aceste softuri și aplicații pot fi clasificate în funcție de etapa lecției în care pot fi aplicate.

Aplicații destinate etapei de predare a lecției :

-elaborarea de hărți conceptuale:

Canva
LucidChart
mindomo
SimpleMind +[4]

-gândire creativă:

Padlet
Checkin

-prezentări:

Prezi
PowerPoint

-table:

Jamboard
Paint

Classroomscreen

-lucrul în clasă digitală:

Textfixer

Aplicații destinate etapei de fixare a lecției :

Purpose Games

Crossword labs

Thinglink
Learningapps
Beam
Climpchamp
I am a puzzle

Aplicații destinate etapei de evaluare a lecției :

Kahoot!

Educaplay,

Quizlet

Wordwall

Issuu

Symbaloo

Smore

Triventy

Proprofs

O adaptare curriculară care să contribuie la digitalizarea conținuturilor prin utilizarea aplicațiilor și softurilor digitale, ar fi binevenită. Adaptarea curriculară se realizează în funcție de etapa lecției care necesită o implementare mai generoasă a instrumentelor digitale.

Punctual, pentru gimnaziu, ca și optional integrat, poate fi elaborat cu un conținut care să înglobeze softuri și aplicații specifice disciplinelor Matematică și Informatică și TIC, de exemplu, și care să abordeze matematica din perspectiva utilității ei zilnice.

Adaptarea curriculară trebuie realizată din cel puțin două puncta de vedere: al elevului și al profesorului.

Din punctul de vedere al profesorului, pentru o creștere exponențială a utilizării ICT în școli, așa cum implică o abordare inovativă curriculară, ar fi benefică o abordare diferită a curriculumului național existent. Astfel, pentru o mai eficientă abordare este de bun augur aplicarea de curriculumuri opționale ce au ca scop dobândirea, sporirea și exersarea competențelor digitale a colegilor profesori prin participarea la cursuri de formare de certificare ICT și de dezvoltare a instrumentelor ICT pentru educație, dar mai ales a elevilor prin parcurgerea acestor opționale și mai apoi prin certificarea competențelor dobândite, printr-un certificat, de exemplu ECDL. Pentru învățământul non-formal, soluția este implementarea activităților "distractive", de învățare prin cooperare, în cadrul cercurilor diferitelor materii, after-school-urilor, deoarece în acest moment la nivel național, nu există o standardizare minimală pentru asigurarea calității și programa acestor entități este, de fapt, o programă suport pentru disciplinele la care elevii întâmpină greutate.

Din punctul de vedere al elevului ar fi utilă adaptarea curriculumului școlar, la nevoile elevilor pentru utilizarea instrumentelor digitale în învățare, în mediul formal, cel al școlii. Integrarea în învățământul de masă a disciplinelor în a căror conținuturi se află instrumentele digitale, trebuie să se facă gradual, pe niveluri de studiu și mai ales după o adaptare curriculară centrată pe nevoile elevului.

Mai ușoară, ar fi, integrarea în mediul non-formal, cu titlu pilot, în after-school-uri și cercuri ale diferitelor discipline, unde activitățile permit integrarea și folosirea instrumentelor digitale. Structura unui astfel de program, trebuie să permită abordarea conținuturilor în concordanță cu utilizarea instrumentelor de la simplu la complex, rezultând materiale simple, atractive. Un punct aparte al acestei abordări este creșterea atractivității unui modul, interdisciplinar, ar putea fi, care să abordeze conținuturile într-o manieră diferită de cea în care se desfășoară orele în sistemul formal. O structură interdisciplinară, ar putea cuprinde, elemente ce fac referire la unele aptitudini ale elevilor (ne referim aici la "nativii digitali", pentru care învățarea unui program/aplicație/instrument se face intuitiv), iar altele la învățarea prin repetare, învățarea repetitivă.

Importanța implementării diverselor softuri în procesul educațional este evidențiat în literatura de specialitate atunci când se susține că „educația în viitor va avea loc din ce în ce mai puțin într-o sală de clasă propriu-zisă, ci mai degrabă într-una virtuală, unde profesorul va coordona activitatea de învățare de la distanță, iar elevul se va informa independent pentru a înțelege diferite concepte și noțiuni” [7].

Acest aspect confirmă necesitatea pregătirii tinerii generații dar și a cadrelor didactice în acest sens.

BIBLIOGRAPHY

1. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017 (MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE)
2. Huberman L. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182-01.pdf
3. Instrumente digitale pentru predarea online <https://gutenberg.ro/instrumente-digitale-pentru-predarea-online/>

4. LUNGU, V. The university between adaptation to change and innovation: practical issues. In: Dialog intercultural polono-moldovenesc. Vol. V, nr.1, 11-13 aprilie 2022, Chișinău. Tipografia UST, 2022, pp. 12-15. ISBN 978-9975-76-207-6.
5. LUNGU, V. Preocupări ale universității între adaptarea la schimbare și inovare. In: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane*. Ediția 12, 2-3 decembrie 2021, ULIM. Chișinău, 2022: "Print-Caro" SRL, 2021, pp. 7-15. ISBN 978-9975-164-83-2.
6. LUNGU, Viorelia. The role of innovation in making the prospective educational system more efficient. In: *Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii*. Ediția 21, Vol.2, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Chișinău Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al ASEM, 2018, pp. 62-68. ISBN 978-9975-75-931-1.
7. LUNGU, V. Educația între prezent și viitor. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2, 27-28 septembrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 56-60. ISBN 978-9975-76-285-4.
8. LUNGU, V. Paradigma prospectiva între evoluția și inovația educației. În: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conferinței științifice internaționale 18-19 decembrie 2013*. Chișinău, p.110-115.
9. PEDAGOGIE I, Introducere în pedagogie. Teoria și metodologia curriculumului - Curs pentru studenții anului I -, Universitatea de Medicină și Farmacie din Craiova, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic. Modulul psihopedagogic, p 18.

THE INTRODUCTION INTO THE TOURIST CIRCUIT OF SOME OBJECTIVES WITH INESTIMABLE CULTURAL-HISTORICAL VALUE. CASE STUDY: CRYPT AND FORMER COMPLEX OF COUNT BETHLEN'S CASTLE IN CHIRALEȘ, BISTRIȚA-NĂȘĂUD COUNTY

Lia-Maria Cioanca

Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract. This study aims to highlight the need to find the right solutions and take the necessary measures to introduce into the tourist circuit certain objectives of inestimable cultural-historical value, in the present article, it is about the crypt and the former complex of the count's castle Bethlen from Chirales, Bistrita-Năsăud county. In writing this article I used the case study as a research method, which allowed me to collect data and information related to the history of this objective. Following the study carried out, I found that the appearance of the castle and the surrounding park are known only from descriptions and various contemporary visual sources. Of the entire castle, today only the crypt of Count Bethlen remains, which used to be one of the important components of the park, laid out around 1800, following the model of those in France and England. Numerous visitors to the castle and the park have immortalized their names on the rock wall, engraved in frames of different sizes and shapes. Many important figures of the culture of the reform era and members of the aristocratic families from Transylvania marked their visit to Chirales in this way. In the future, it would be important to consider protecting the cave and enhancing its tourist potential, as it is unique in Europe.

Keywords: count, castle, crypt, the uniqueness of the building, tourist attraction.

1. Preliminary considerations and overall geographical characteristics

Chiraleș village is located in Bistrița-Năsăud county, about 22 km from the city of Bistrița, on DJ 151 or about 19 km from the city of Beclean. Count Lajos Bethlen (1782-1867) lived part of his life in the village of Chiraleș. He built a castle on one of the hills near the village. It is said that this castle was one of the most beautiful in Transylvania, in its time.

At the base of the hill on which the castle was built, there is a small cliff, made of sandstone. In this steep there are two caves, quite large. One of them was artificially enlarged by Count Bethlen, for two and a half years, in the sense that inside it the count dug his mortuary chamber. He was buried in the year 1867, next to his wife in the cave he loved very much, and the interior of the cave was decorated with various mythical sculptures and some statues. During the First World War the cave was devastated and the statues disappeared. The castle was completely demolished after the Second World War.



Figure 1. Location of Count Bethlen's cave (map processed through Google Maps)

2. Historical aspects

The Bethlen family from Beclean owned properties in the village of Chiraleş starting from the middle of the 17th century, and in 1782 the village came into the possession of the respective family. Count Lajos Bethlen (1782–1867) took possession of Chiraleş from his uncle, Count Gergely Bethlen, in 1803, and in the following years initiated the construction of a castle on the hill near the village. The Saxon houses on the hill were moved to the main street of the village. On this occasion, the count also contributed to the modernization of the living conditions of the Romanian community in the village.

Count Lajos Bethlen married Countess Kata Bethlen in 1804, after this event starting the construction works of the castle in Chiraleş. The count was so passionate about architecture and landscaping that he spent most of his fortune on the development of the castle and the surrounding park. The classicizing castle and the park formed an ensemble admired by contemporaries, being one of the most elegant castles of the first half of the 19th century in Transylvania.

According to the autobiography written by Count Bethlen, the castle was built in 9 months, by the effort of 90 people, the construction expenses exceeding the sum of 100 thousand forints. The specialized bibliography dates the castle to 1808, but it is important to know that in 1809 the count participated in the noble insurrection against Napoleon's troops, and he returned to his estate in Chiraleş only in 1810, the construction of the residence being finished probably only after the return of the owner.

The art historian József Bíró formulated the idea, that the castle was probably designed by the architect László Ugrai, because the balustrade on the facade of the castle resembles the balustrade designed by Ugrai for the Teleki-Bolyai library in Târgu-Mureş.

The furniture, the tapestries that covered the walls, also the sculptures and the count's arsenal were brought from Vienna. During the years 1814–1816 the count made several trips to Vienna, and in 1816 he brought the "famous sculptor" Josef Schmelzer, to whom he promised 400 forints for the statues designed for the castle park. Among these sculptures, the statues representing Venus, Diana and Neptune are known from the descriptions of contemporaries. Schmelzer also sculpted the lions guarding the castle gate, and the group of three Moirae in the Bethlen crypt. Compared to these statues, the ones on the castle facade were of better quality. According to József Bíró, these were not made by Schmelzer, being the work of a more talented artist, unknown to the specialized literature. In 1816 Miklós Jósika commissioned statues from the Viennese Josef Schmelzer for the park of his castle in Vlaha.

Péter Bodor (1788–1849), the master of the musical fountain in Târgu-Mureş, collaborated in the development of the park in Chiraleş around 1816. He worked here as an architect and mechanic, built some musical mechanisms in the park (bells, harp) and the "hermit's" house near the crypt.

In his autobiography, Count Bethlen reports that his crypt was set up inside a tunnel dug in the rock that bounded the park, and across from the entrance to the crypt he erected the statuary group of moirés, the work of Josef Schmelzer. Work on this "artificial cave" continued for two and a half years. The inscription above the entrance to the crypt dates the whole to 1818.

In 1825–26 Count Bethlen was imprisoned in Munkács (Munkacevo, Ukraine) for his participation in a duel. After his release, he returned to Chiraleş and continued the beautification of his domain. On October 15, 1848, Romanian rebels from the area devastated the castle and seized the count. The old man Lajos Bethlen returned to the Chiraleş estate only in the 1850s, and tried to renovate the deserted castle. He died in 1867, and was buried next to his wife, in the crypt in the cave he dreamed of.

After 1900, no one lived in the castle of Chiraleş, which in 1907 was already half deserted. The castle was completely demolished after 1945, and today not even traces of its ruins can be found. Only the crypt dug into the sandstone rock and the entrance to the "house" for the hermit survived the systematic demolitions, but they too are in an advanced state of decay.

3. The crypt and the former complex of the Bethlen castle in Chiraleș, unique constructions in Europe

The appearance of the castle and the surrounding park is known only from descriptions and various contemporary visual sources. From the entire castle, today only the crypt exists, which used to be one of the important components of the park.

The castle complex was built on a hill, west of Chiraleș village. The single-level castle was designed in a neoclassical style, with the main facade dominated by a tympanum resting on four columns with Ionic capitals. The letters "C[omes] L[udovicus] B[ethlen]" and the inscription "Delicias homini quales latura ministret / Prospice et exemplo gaudia misce meo" were incised on the tympanum of the facade. A balustrade crowned the main facade, and the attic of the side facades was decorated with urns and statues of the heroes of ancient mythology. After József Bíró's description, there is a commemorative plaque on the facade with the inscription "Építtette a barátságának szentelte G. Bethlen Lajos MDCCCXIII" (It was built and consecrated for friendship by the Bethlen Lajos committee 1813). Other sources also mention an inscription with the year 1808 (MDCCCVIII), but based on other historical information, it seems more plausible that the constructions were completed in 1813.



Figure 2. The original image of the Berhlen castle, from Chiraleș
(Source: <http://www.monumenteuitate.org/ro/monument/56/Chirales-Bethlen>)

The servants' houses and outbuildings were located to the east of the castle, the kitchen was near the castle.

The park was delimited by a steep sandstone rock, in which Count Bethlen set up a large cave that included his crypt. The cave is in a deplorable state, left to uncivilized intruders. In the depth of the cave, after a curve, the space widens and here is the entrance to the crypt. The entrance is through a short door with a rectangular opening, flanked by reliefs carved in sandstone. On the left side of the entrance you can see the seated figure of death with wings, holding an hourglass in his left hand and a huge scythe in his right hand. The damaged relief to the right of the entrance represents some tools: a rake, a hoe, and a palm branch. The following inscription appears on the lintel of the door: "Kész 1818 GBL", which marks the fact that the crypt was arranged in 1818 by Count Lajos Bethlen. Above the entrance is the relief of an owl, the symbol of death and wisdom, which guards the peace of the Bethlens in the crypt.



Figure 3 (a,b). The crypt and the various inscriptions on the rock walls
 (Source: <http://referinte.transindex.ro/enciclopedie/monument.php?id=371>)

The interior of the crypt was divided into two small compartments, in which the two pits for the coffins of the deceased were dug. Countess Klára Bethlen was buried here in 1839, and her husband Lajos Bethlen followed her in 1867. Their graves were looted during the First World War, when their marble epitaphs were also taken.

Opposite the crypt entrance is a semicircular niche, in which the statuary group of the *moirés*, executed by the sculptor Josef Schmelzer, was originally arranged. The figures of the three mythological characters were oversized, one of them was holding a spinning fork, the one in the middle was spinning the thread of life, and the third was represented with a pair of scissors. The mythological statuary group was admired by its contemporaries, but unfortunately they disappeared without a trace.

After the round space of the entrance to the crypt, the cave continues with an exit several meters above it, hollowed out in the rock wall. On the upper part of the niche, which surrounds the exit of the cave, are carved three inscriptions of verses about the phenomenon of passing into non-existence.

4. The destiny of this complex, conservation measures and ways of introducing it into the tourist circuit

The crypt of Count Bethlen from Chiraleș, the only one left from the park laid out in 1800 according to the model of those in France and England, should be included in a tourist circuit as it has an important historical and cultural value. Numerous visitors to the castle and the park have immortalized their names on the rock wall, engraved in frames of different sizes and shapes. Many important figures of the culture of the reform era and members of the aristocratic families from Transylvania marked their visit to Chiraleș in this way.

The appearance of the castle and the surrounding park is known only from descriptions and various contemporary visual sources. From the entire castle, today only the crypt exists, which used to be one of the important components of the park.

The park that surrounded the castle combined elements of French and English parks. Before 1848, the Chiraleș park was one of the most beautiful parks in Transylvania. The descriptions mention several buildings in the park, such as the pleasure house (the wind chimes on the roof of the building were made by Péter Bodor, and the image of Venus was painted above the door), a filegory, the hunter's house, the ruins of an artificial fortress, the house for bathing, the fisherman's house by the stream, an artesian fountain with a statue of Neptune. A lake surrounding a small island was also arranged in the park. The park was delimited by a steep sandstone rock, in which Count Bethlen set up a large cave that included his crypt.



Figure 4. The current state of the former Bethlen Castle complex and the entrance to the cave

(Source: <https://patrimoniultransilvan.wordpress.com/2021/05/25/istorie-de-200-de-ani-scoasa-din-buruieni/>)

The cave is in a deplorable state, left to uncivilized intruders. In the depth of the cave, after a curve, the space widens and here is the entrance to the crypt. The entrance is through a short door with a rectangular opening, flanked by reliefs carved in sandstone. On the left side of the entrance you can see the seated figure of death with wings, holding an hourglass in his left hand and a huge scythe in his right hand. The damaged relief to the right of the entrance represents some tools: a rake, a hoe, and a palm branch. The following inscription appears on the lintel of the door: "Kész 1818 GBL", which marks the fact that the crypt was arranged in 1818 by Count Lajos Bethlen. Above the entrance is the relief of an owl, the symbol of death and wisdom, which guards the peace of the Bethlen wives in the crypt.

The interior of the crypt was divided into two small compartments, in which the two pits for the coffins of the deceased were dug. Countess Klára Bethlen was buried here in 1839, and her husband Lajos Bethlen followed her in 1867. Their graves were looted during the First World War, when their marble epitaphs were also taken.



a b

Figure 5 (a,b) Inscriptions and the interior of the crypt (Source: <https://www.bistriteanul.ro/foto-video-cripta-grofilor-bethlen-din-chirales-curatata-curiozitati-si-planuri/>)

The crypt ensemble has an important historical-cultural value due to the fact that many visitors to the castle and the park immortalized their names on the rock wall, engraved in frames of different sizes and shapes. Many important figures of the culture of the reform era and members of the aristocratic families from Transylvania marked their visit to Chiraleș in this way. Among these names we can mention the governor of Transylvania, Johannes Kornis (G. Johannes Kornys Gubern. Transil.), bishop Lajos Haynald (Ludovicus Haynald Episc. Trans. 1860.) or count Miklós Jósika (he visited the ensemble in 1810). The short poem commemorating the life of Ferenc Deák, the great politician of the time, is the most important inscription of its kind.

The hermit's "den" is located near the entrance to the cave described above, and was admired by contemporaries thanks to Péter Bodor's invention. Bodor designed the "hermit" mechanism in such a way that his figure began to move when the door was opened to scare visitors. This oddity was conceived in 1824, according to the inscription above the entrance: "Deus felicitas, homo miseria 1824".

The complex of the castle and the park was one of the most important noble residences from the beginning of the 19th century in Transylvania. The neoclassical castle had an important architectural value, and the crypt is a unique construction of its kind. The rock wall has preserved until today the signatures of the important visitors of the past, which also give it its important historical and cultural value. In the future, it would be advisable to protect the cave and enhance its tourist potential.

The Bistrița Transylvanian Heritage Association, through its volunteers and members, proceeded to clean and sanitize the crypt of the Counts Bethlen from Chiraleș. Although this monument is unique in Europe, as Count Bethlen has never built anything like it anywhere, unfortunately this monument is not capitalized in any way, it is not even included in the list of historical monuments of local interest, it is not capitalized in any way its value.

After the sanitation, the volunteers went around the village, collecting the stories from the villagers. Thus, very interesting things were found out. The Bethlen counts were placed in the crypt, the elders – in glass coffins. The entrance to the crypt had a trap. "Once the person entering stepped on a wooden step, it activated a hermit. He would hold you in his arms and if you didn't have the key to open it, you would sit there until the count from the mansion came and unlocked you. So you had to have a key with you", explained Ion Petraş. Count Bethlen came to Chiraleş 4-5 times a year, with his friends, and stayed for about a week. During this time he went hunting and indulged. And before leaving, he would call the locals and give them corn, flour and other agricultural products. His domains were given to tenants. And in Chiraleş, the lessee oppressed the serfs. "It had two measures: one small and one large. If someone asked for a liter of sorghum, he gave them a small measure. But when he came to pay back the loan, he measured them with the big measure" an old man told Petraş. Count Bethlen was the wealthiest count in the area. After his name, the town on Someş received the name Beclean, and the building in which the town hall operates was a mansion of the count.

With the sanitization and clearing of the vegetation in the area, the crypt can now be visited, if those who wish take lanterns from home. "We have some plans for this crypt. It's a shame for her to be forgotten. After all, it is part of our history, even if it belonged to Hungarian counts!" Petraş explained. To redo that entrance trap - "Many tourists went to Dracula Castle to be caught by Dracula - that was the only attraction. Likewise here, if we manage to attract European funds to restore the trap, many tourists would come". Souvenir keys - "We are thinking that tourists can take from the local bar padlocks with keys that have the coat of arms of the Bethlen family as a keyring. And, when they visit the crypt, let them be able to fasten their lock there to a gate, and let the key with the coat of arms remain a memory for them". Let's put local producers in the area - "if we manage to attract some local producers from the area to set up their stalls there and sell their products, it would be a great success. Not only that those who use the crypt as a toilet would no longer do so, but people would stop buying each other and would visit the crypt as well", says Petraş, who said, exclusively for *Bistriţeanul.ro*, that he has a plan. He talked with Lucian Nastasă Kovacs, member of the Academy of Sciences, the man who inherited Banffy's printing press. "We want to make on a parchment with a dry stamp, the coat of arms of the Bethlen family and some verses that we recovered from the walls of the cave, philosophical verses. They will be written in medieval characters, but at Bamfi's printing press. Maybe even a mini history of the place. But everything costs money and I do it with my own money" concluded Ion Petraş.

BIBLIOGRAPHY

1. Bíró József, *Erdélyi kastélyok*, Budapest, 1943, pp. 20, 80–81, 91–92, 95, 113, 168–169, 182.
2. Bíró József, *Erdély művészete*, Budapest, 1989, p. 152.
3. Hegyesy Vilmos, Góf Esterházy Kálmán életéből, In: *Erdélyi Múzeum*, 1916–1917, 11-12 (33-34.), pp. 44–46.
4. Johann Johrend, *Heimatsbuch Kyrieleis in Nordsiebenbürgen, Thaur bei Innsbruck*, 1995, pp. 16–18.
5. Kádár József (red.), *Szolnok-Doboka vármegye monográfiája*, IV, Dész, 1901, pp. 315–320.
6. Kőváry László, *Erdélyföldre ritkaságai*, Kolozsvár, 1853, pp. 243–245.
7. Lukinich Imre, *A bethleni gróf Bethlen család története*, Budapest, 1927, pp. 534, 537-539.
8. Miklósi-Sikes Csaba, Fadrusz János és az erdélyi köztéri szobrászat a 19. században, *Székelyudvarhely – Sümeg*, 2003, pp. 55, 131, 142, 193.
9. Nagyajtai Kovács István, *A cserhalmi ütközet 1070-ben és helye, körülményeikkel*, In: *Az Erdélyi Múzeum-Egylet Évkönyve*, vol. 1, 1 (1859 – 1861), pp. 89-106.

10. Zádor Anna–Rados Jenő, A klasszicizmus építésze Magyarországon, Budapest, 1943, p. 240.
11. *** Gróf Bethlen Lajos önéletírása, In: Makkai László (red.), Erdély öröksége, Erdélyi emlékirók Erdélyről, X, Két ország ölelkezése (1791–1867), Budapest, 1942, pp. 1–51.
12. <https://castelintransilvania.ro/castelul-bethlen-chirales-.html>
13. <https://timponline.ro/doua-sute-cand-contele-bethlen-amenajat-cripta-chirales-ascunde-foto/>
14. <http://www.monitorulcj.ro/stiri-din-transilvania/81816-cripta-unei-familii-de-nobili-din-transilvania-unica-in-europa-a-devenit-toaleta-publica-foto-video#sthash.FsaL68N0.dpbs>
15. <http://www.monumenteuitate.org/ro/monument/56/Chirales-Bethlen>
16. <http://referinte.transindex.ro/enciclopedie/monument.php?id=371>
17. <https://patrimoniultransilvan.wordpress.com/2021/05/25/istorie-de-200-de-ani-scoasa-din-buruieni/>
18. <https://www.bistriteanul.ro/foto-video-cripta-grofilor-bethlen-din-chirales-curatata-curiozitati-si-planuri/>

DETERMINATION OF EFFECTIVENESS OF COMMUNICATION – COMPARISON OF COMMUNICATION MODELS

Brîndușa Maria Popa

Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract: Three things are significant for the communication process and we cannot have communication in their absence: sender, message and receiver. Researchers have tried to model this process to determine what other factors influence its effectiveness and what increases the likelihood of behavior change which is ultimately the aim of communication. Determining whether communication was effective or not means assessing whether the message was understood by the intended receiver and achieved the desired outcome. In the paper we shall make an analysis of three communication models and highlight their strong and weak points. Unfortunately, the models developed in the early stages did not take into consideration the impact of message upon the receiver, only the manner of transmission, the understanding of the meaning was implied and the feedback was irrelevant. Later models began focusing also on feedback and understanding, trying to show that communication effectiveness is highly influenced by factors like context and biases.

Keywords: communication, effectiveness, factors, sender, receiver, feedback, context.

Communication effectiveness

Communication is deeply embedded in human life, it plays a vital role in personal, professional, and social relationships. We cannot imagine our personal and professional lives without communication, it is the element that connects and puts people into motion. However, in order to be more than a simple act of speech it needs to respect certain principles and to focus more on quality than quantity. Determining the effectiveness of communication can be a complex process, as there are many factors that can impact how well a message is received and understood. This paper will make a comparative analysis of three communication models, from the simple linear representation to more complex models and will try to present their benefits and drawbacks. The analysis will try to highlight what factors influence and increase communicational effectiveness.

The last two decades, especially, have seen an enormous increase in communication due to the advances of technology and developments of social media platforms, the most famous one, Facebook, being founded in 2004. However, communicating more does not mean that we communicate better. Analyzing whether communication was effective or not means assessing whether the message was understood and achieved the desired outcome in spite of the interferences and barriers that are inherent to human communication. Below there are some elements which can be used to determine the effectiveness of communication:

- **Clarity:** One of the most important aspects of effective communication is clarity. The message should be easy to understand, with clear and concise language that avoids jargon or technical terms that the recipient may not be familiar with.

- **Audience engagement:** Another important factor in determining the effectiveness of communication is the level of engagement from the audience. This can be measured through feedback mechanisms such as surveys, polls, or focus groups, as well as by analyzing the level of participation and interaction during presentations, meetings, or other forms of communication.

- **Actionability:** Effective communication should also result in action or change. If the message is not acted upon, it may not have been effectively communicated. Therefore, it is important to track the outcomes and results of any communication efforts to assess their effectiveness.

- Timing and delivery: The timing and delivery of the message can also impact its effectiveness. Messages that are delivered at the wrong time, or in the wrong format, may not be received as intended. Therefore, it is important to consider the context and the preferences of the audience when determining the best way to deliver a message.
- Feedback and follow-up: Finally, obtaining feedback and following up with the audience can provide valuable insights into the effectiveness of communication. This feedback can be used to improve future communication efforts and to ensure that the message is received as intended. Questions that relate to the communication goals must be asked to determine if the audience understood and acted upon the message.
- Setting clear goals: Before communicating, it is important to identify the specific goals one hopes to achieve with the message. This will help evaluate whether or not communication was effective in achieving those goals.
- Measuring results: Another way to evaluate the effectiveness of communication is by measuring the results or outcomes that the message produced. In order to obtain valid results measurements should be made before and after the communication to see if there was an impact.
- Analyzing response rate: If the communication was sent through a mass communication channel, such as email, it is important to analyze the response rate. This will help understand whether the message was received, opened, and read by the intended audience.
- Observing nonverbal cues: When communicating in person, nonverbal cues such as body language, tone of voice, and eye contact can provide clues as to whether or not the message was received and understood.

Modelling communication

Researchers in this domain have tried to systematize the process of communication and to develop some models in order to understand it better. Communication models can help improve the effectiveness of communication by providing a framework for organizing and structuring messages in a clear and concise manner. They are visual representations of the communication process that describe the various components and elements involved in transmitting a message from a sender to a receiver. Among the popular communication models we shall focus on 3, Shannon-Weaver Model, The transactional model of communication and Berlo's Model, SMRC.

Shannon-Weaver Model was developed in 1948¹. The model identifies the sender, the message, the channel, the receiver, and the noise or interference that can disrupt communication. Since Shannon was an engineer, he tried to find an efficient way to transmit signals thus, the representation of this process is more technical.

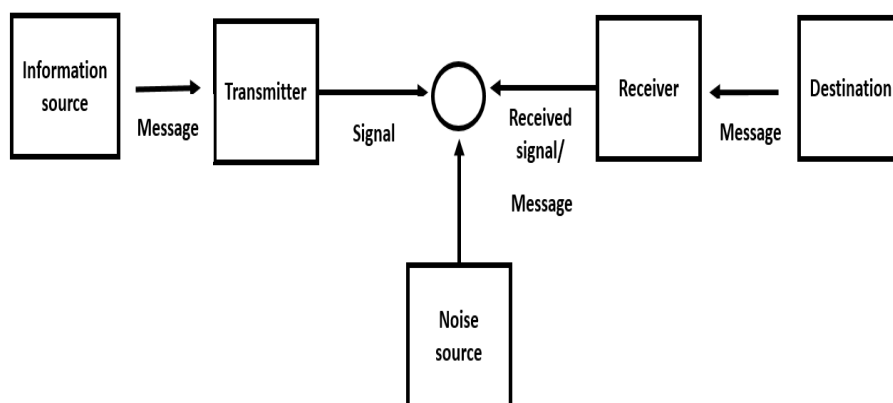


Figure 1. Shannon-Weaver Model

¹ Weaver, W. & Shannon, C. E., *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, 1963.

This model presents the information source as being different from the transmitter and the decoder different from the receiver because it refers to communication that takes place through devices, like radio, telephone. Another interesting aspect of the model is that it acknowledges the presence of noise and interferences which affect communication. Initially, the model did not contain the feedback loop because it was a linear model of communication which presented an active sender and a passive receiver. This element was added later by Norbert Wiener² in 1950³ and he presented it in the book *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*⁴, figure no. 2.

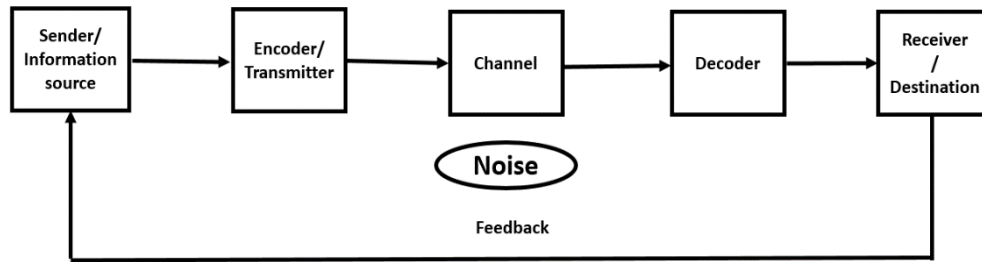


Figure 2. Shannon-Weaver Model modified by Norbert Wiener

The model provides a framework for analyzing communication in a systematic way, which can help identifying potential communication problems and solutions. However, the model is limited to a transmissional view of communication, thus meaning that it focuses only on the transmission of messages and not on the meaning behind them and it does not account for the influence of context, culture, and other external factors that can affect communication. Basically, the model assumes that communication is a linear process, which is rarely the case in complex real-world communication situations.

Overall, the Shannon-Weaver model provides a useful starting point for understanding communication, but it should be supplemented with other models and theories to gain a more complete understanding of communication dynamics. The feedback loop is an opportune addition, but it is not enough for the complexity of this process.

The transactional model of communication

The transactional model of communication was developed by Barnlund in 1970⁵, and it describes communication as a dynamic and interactive process in which both the sender and receiver simultaneously send and receive messages. This model emphasizes the dynamic nature of communication, with both the sender and receiver encoding and decoding messages in a simultaneous process.

² <http://zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/11-1-shannon.htm>

³ <https://newsmoor.com/shannon-and-weaver-model-of-communication-explanation-examples/>

⁴ Wiener, Norbert. *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*. Da Capo Press, 1988

⁵ Barnlund, D. C., *A transactional model of communication*, In K. K. Sereno & C. D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory*. Harper & Row, 1970

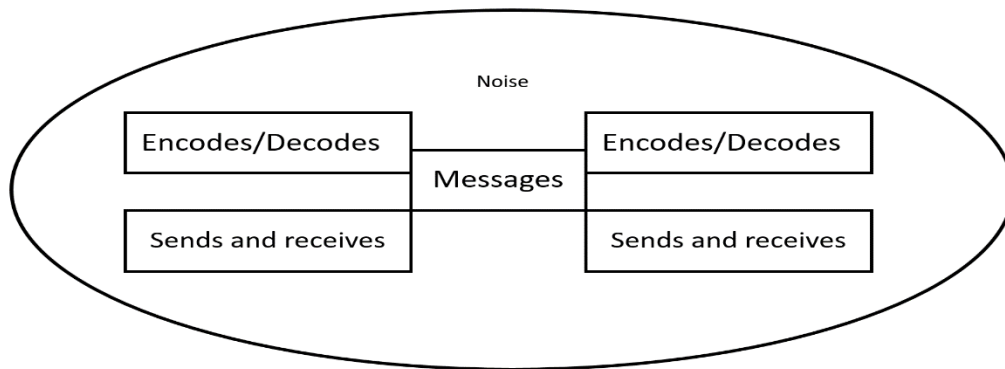


Figure 3. Transactional Model of Communication

Transactional communication is the commonest type, here senders and receivers switch roles several times along the communication process. Such an interaction requires common elements for both sender and receiver. For example, communication between people who know each other is more successful as they share the same reference system. This model is influenced by the social reality and cultural context of the communicators. It is mostly used for interpersonal communication, it is influenced by the environment context and relationship system and offers simultaneous feedback. Here are some advantages and disadvantages of the Transactional Model that we identified:

- It recognizes that communication is a two-way process, where both parties are involved in creating and interpreting meaning, which is more reflective of real-world communication situations;
- It considers the context and the individual differences of the communicators, which allows for a more nuanced and sophisticated analysis of communication interactions;
- It accounts for the possibility of feedback, which means that communicators can adjust their messages based on the responses they receive.

Disadvantages of the Transactional Model:

- The model can be complex and difficult to apply in practice, especially when dealing with larger groups or organizations;
- It can be challenging to accurately interpret and analyze feedback, which may result in miscommunication or misunderstandings.

Overall, the Transactional Model provides a useful framework for understanding communication as a complex and dynamic process, but it is important to recognize its limitations and supplement it with other models and theories when analyzing communication situations.

Berlo's Model of communication

The third model we analyze is Berlo's Model: This model includes four main elements of communication: the source, the message, the channel, and the receiver (SMCR) and emphasizes the importance of understanding the characteristics and needs of the audience⁶.

⁶ Berlo, D. K., *The process of communication*. Holt, Rinehart, & Winston, 1960

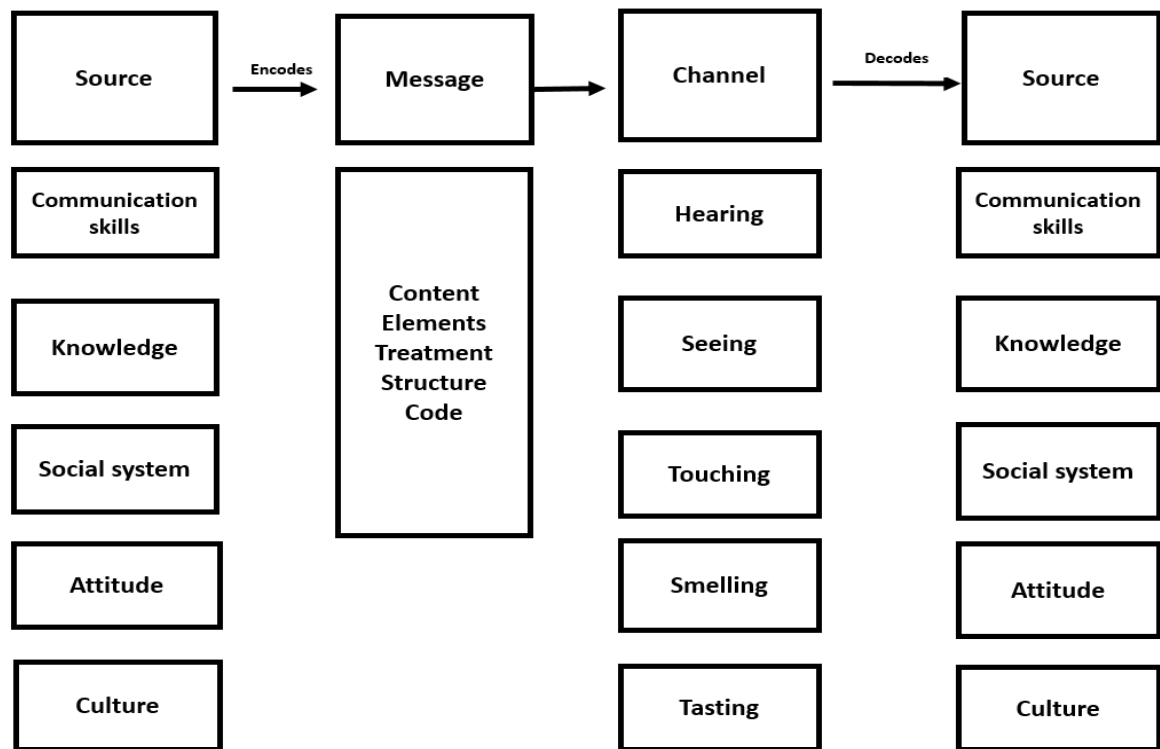


Figure 4. Berlo's model of communication - SMCR

The model performs a very detailed analysis of the elements composing and influencing the communication activity by taking into consideration a similar list of characteristics for both the sender and the receiver⁷. According to this model the source and the receiver should be on the same reference level because the receiver needs to be familiar with all the factors which are specific to the source, so as to communicate/respond to the sender effectively and the communication to be successful.

Berlo's communication model is a popular framework for understanding the communication process. The model aims to provide insight into how communication works and what factors influence its effectiveness. After analyzing the components of the model and the constraints it puts on the receiver in order to match the source, we identified some advantages and disadvantages the model:

Advantages:

- **Simplicity:** Berlo's communication model is easy to understand and apply. It provides a clear and concise framework for analyzing the communication process.
- **Versatility:** The model can be used to analyze various types of communication, including interpersonal, group and mass communication.
- **Recognizes emotions and attitudes:** Berlo's communication model recognizes the importance of taking into consideration the social and cultural characteristics of the sender and the receiver which always influence communication.
- **Clarifies the role of the channel:** The model emphasizes the role of the channel in communication. It recognizes that different channels have different strengths and limitations that can affect the effectiveness of the message.

Even if Berlo's model appears to be very complex when analyzing the factors that compose it we can identify disadvantages as well:

⁷"Berlo's SMCR Model of Communication," in *Businessstopia*, January 2018, <https://www.businessstopia.net/communication/berlo-model-communication>.

- Sender and receiver should be on the same level - this is not something that happens in normal, daily communication thus limiting its possible usage only to some specific situations.

- Oversimplification: Berlo's communication model may be too simplistic to fully capture the complexities of communication. For example, it does not account for the context or the education of the sender/receiver that can influence the communication process and it does not include any communication barriers;

- Linear approach: The model assumes a linear approach to communication, which may not reflect the reality of many communication situations. In reality, communication is often a dynamic and interactive process;

- Overemphasis on the sender: The model places a lot of emphasis on the sender of the message, neglecting the role of the receiver in the communication process. It does not account for how the receiver's attitudes, beliefs, and experiences can influence the effectiveness of the message.

- Being a linear model it lacks feedback loop. There is no confirmation of message reception and understanding.

Overall, Berlo's communication model provides a useful framework for understanding the communication process, but it has its limitations. It is important to use it in conjunction with other models and theories to gain a more comprehensive understanding of communication and to take into consideration the fact that ambiguity or information filtering are techniques used frequently by communicators. Source and receiver sharing the same reference system is very useful, but unfortunately not enough plus, we do not always encounter such similarities in interlocutors and still, the communication process has to take place. To the list of factors to be taken into consideration for the sender and receiver we should add interests or biases which can be general or context related. Communication can hide interests behind ambiguous affirmations. Ambiguity can be intended or incidental however, it can influence the result of the communication process. Feedback and continuous confirmation of understanding can possibly counter its effects. A possible variant of Berlo's model that we propose can be seen in the figure below.

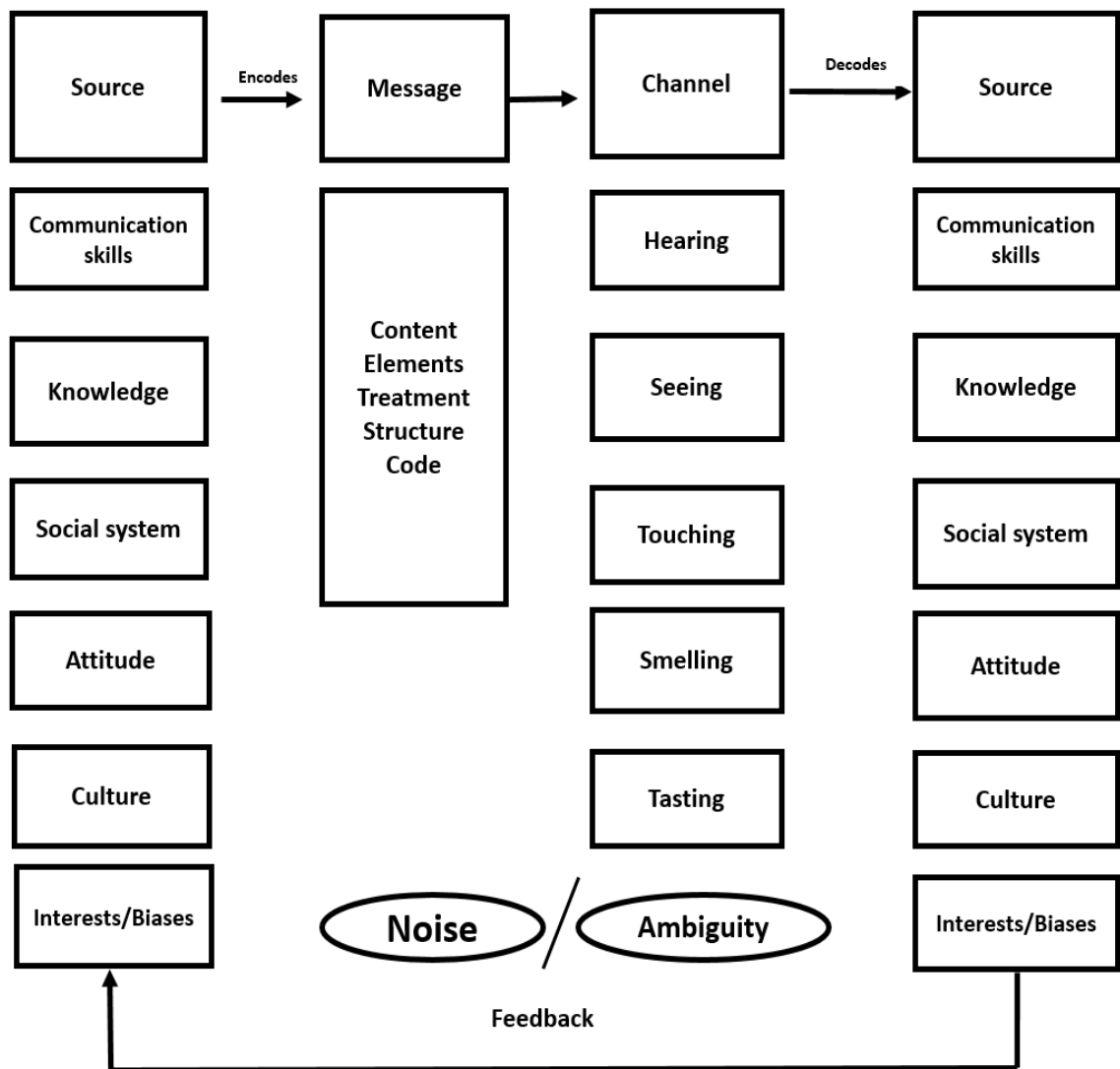


Figure 5. SMCR model with feedback loop, noise, ambiguity and elements of interests and biases.

Conclusions

These models can help communicators better understand their audience and tailor their messages accordingly, as well as identify potential barriers to effective communication and find ways to overcome them. By using communication models, communicators can also ensure that their messages are delivered in a clear and concise manner taking into consideration the multitude of factors that create the context where communication takes place, and that they are received and understood by the intended audience.

There is no one "best" communication model, as different communication models are suitable for different situations and contexts. Those which emphasize the role of feedback and context in communication are the ones closer to transmitting meaning and attaining real understanding on the part of the receiver. Good communication is science, but it is also art since there will always be unpredictable factors that can impact the message and change its effect and controlling them requires a special sense of the words and the situation. Effective communication cannot be linear, circularity and continuous interaction between sender and receiver contribute to its effectiveness.

Ultimately, the most effective communication model depends on the specific situation and purpose of the communication. It is important to choose a communication model that best fits the needs of the message and the audience involved.

BIBLIOGRAPHY

1. <http://zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/11-1-shannon.htm>
2. <https://newsmoor.com/shannon-and-weaver-model-of-communication-explanation-examples/>
3. Encyclopædia Britannica, inc. (n.d.), Models of communication. Encyclopædia Britannica, Retrieved May 2, 2023, from <https://www.britannica.com/topic/communication/Models-of-communication>
4. Beebe, S. A., Beebe, S. J., & Ivy, D. K., *Communication: Principles for a lifetime*, Pearson Education Limited, 2022;
5. *Berlo's SMCR Model of Communication*, in Businessstopia, January 6, 2018, <https://www.businessstopia.net/communication/berlo-model-communication>
6. Barnlund, D. C., *A transactional model of communication*, In K. K. Sereno & C. D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory*. Harper & Row, 1970;
7. Berlo, D. K., *The process of communication*, Holt, Rinehart, & Winston, 1960;
8. Hartley, J. *Communication, cultural and Media Studies: The key concepts*. Routledge, 2020;
9. Schramm, W., *How communication works. In The process and effects of communication*, University of Illinois Press, 1954;
10. Weaver, W. & Shannon, C. E., *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, 1963;
11. Wiener, Norbert. *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*, Da Capo Press, 1988.

CLOTHING IDENTITY – THE PROJECTION OF SELF-IMAGE IN CONTEMPORARY SOCIETY

Sandra Celia Chira

Lecturer, PhD, West University of Timișoara

Abstract: The relationship between a person's identity and clothing manifests itself differently depending on the individuals' socio-cultural context, personality and concerns. How much of the individuals' visual and clothing identity communicates data about their social or inner identity to the outside? is one of the questions that sociologists, psychologists and fashion designers have tried to answer. The issue of the person's identity expressed through clothing has developed a diversity of theories that confirm this correspondence or deny it, especially since contemporary society marked by the accelerated pace of life has a major impact on the identity of individuals, who are in danger of uniformity and stereotyping.

The clothing identity of individuals is perceived both through its formal aspects (cut, color, materiality, ornamentation, style) but also through the meanings communicated, from those of a sociocultural order to psychological, personal ones, in other words it is perceived through the relationship between forms and content. Clothing can be understood as a system of signs and ideas of the creator or the wearer who puts his personality stamp on what he chooses to wear.

Through the process of self-communication to the outside, individuals reveal or hide their identity, generating among the receiver impressions, opinions and reactions, but at the same time determining for themselves the process of self-expression and affirmation within society.

Keywords: Self-image, clothing identity, psiho-social identity, visual communication, social communication

Clothing as a means of visual communication has, over time, been a form of expression of power and differences in social or economic status. The historical perspective of the study of fashion analyzed the evolution and transformation processes of clothing in relation to time and space coordinates, in different eras and cultures. The semiotic perspective of fashion studies clothing in relation to the meanings, signs and symbols that the garment contains and communicates to the outside, with which it is invested either by **the creator** or by **the wearer** and not ultimately by **the receiver** of the clothing image. If we attribute to clothing the quality of a work of art, it is primarily an object, but it is also a language and a message, as the Romanian art critic Ioan Iovan writes in the *Semantics of visual arts*. From this perspective, the garment contains the correspondence relationship between its visual, plastic form and what it represents as meaning, meaning and significance. Artistic and social objects have both a representational and symbolic function, and clothing can be analyzed from a semantic point of view like a work of art¹.

Some of the relevant questions surrounding the present research are:

How much of the personal identity of individuals is communicated non-verbally, through clothing? What is the contribution of clothing in forming a first impression about a person? Is clothing one of the forms of externalizing personality, a form of social behavior, a means of communication and signaling values? What psychological effects does the garment have on its wearer? What is the relationship between the person and their clothing and how does this relationship manifest itself

¹ Ioan Iovan, *Semantica artelor vizuale*, Volumul II, Anthropos Press , 2010, p.9

through each person's clothing choices? Does clothing have a role in the process of self-knowledge? Is clothing a means of social manipulation or does society manipulate individuals through the fashion phenomenon?

Clothing describes how individuals integrate into various social settings and groups, contributing directly to the development of collective or individual identities. Frédéric Godart in the *Sociology of fashion* identifies several existential principles of the fashion phenomenon as a social fact such as: **the principle of affirmation, convergence, autonomy, personalization, symbolization and imperialism**. These principles are directly related to the role of clothing in society and in the formation of the social identity of individuals. The principle of affirmation refers to the means by which individuals or social groups distinguish themselves through clothing, investing what they wear with various meanings. Thus, it is inferred that the author confirms as real the correspondence between clothing and the identity of individuals, this existing both on a collective and individual level.

On a personal level, a person's clothing identity communicates data about economic position, social status and cultural belonging. The principle of imperialism refers to the fact that fashion is now found in multiple fields of activity in the social space, not only in those directly related to its main object of production and consumption – clothing. Over time, it captures more and more fields of activity under its influence. This principle also emphasizes the idea that fashion is primarily a social tool, located on the border between art and industry. "Fashion is a permanent production and reproduction of the social" and develops in an "intermediate space located between man and society"².

Throughout history, clothing has not particularly expressed the personal identity of individuals, but above all the collective identity, communicated by the representatives of each social group. Each class, and its correspondence with rank-differentiated clothing, appears in most historical writings on fashion and costume, through various emblematic social positions and functions, such as lord, lady, king, queen, peasant, each illustrating the visual image of the social group on who represents him. Thus, according to the French semiotician Roland Barthes, studying the relationship between the person's identity and clothing is only possible within the contemporary society where individuals are allowed to make deliberate choices, which communicate, more or less, data about the specific, individual traits of each³.

The complexity of fashion language and the process of communication through clothing determines two primordial dimensions: the material and the spiritual component. In a world based on the power of the visual, the ability to find an agreement between the self-image and the communicated one depends on the ability with which each individual masters the language of visual forms, more concretely, has knowledge and formed tastes in the matter of clothing. In this context, beyond self-knowledge and some self-confidence that allows individuals a free expression of their feelings and visions, free from the constraints of cultural stereotypes, in order to communicate themselves according to their intentions, individuals also need to know dress codes and social norms that form a set of coordinates that define a common language at the level of society.

In her work, *Fashion and manipulation: about communication through costume*, Miruna Hașegan integrates clothing into the "daily arsenal of non-verbal communication", considering that the clothing image is a "complex system of symbols, signs, codes" that includes two primary functions in relation to the self-image of individuals: clothes "must physically advantage the wearer" and at the same time "represent him socially". At the same time, the wearer's psychological identity is an essential component of the person's identity, also expressed through clothing⁴.

² Frédéric Godart, *Sociologie de la Mode*, La Découverte Press, Colectia Repères, Paris, 2010, p.19

³ Roland Barthes, *The Language of Fashion*, Bloomsbury Academic Press, London, 2013, p.4

⁴ Miruna Hașegan, *Modă și Manipulare: despre comunicarea prin costum*, Performantica Press, Iași, 2013, p.73

One of the authors answering the question *Is there a connection between fashion and the personal identity of individuals?* is the British sociologist Colin Campbell. The author believes that fashion expresses the identity of individuals to the extent that they, becoming fashion consumers, choose products that "say something about what individuals are", clothing items thus serving as indicators of their social identity or other aspects related to their personal life. Campbell likens the consumption pattern of each individual to an "index of social identity indicators", trying to answer for himself the questions "Are we what we buy?" or "We are what we wear?". According to Campbell's theory, the answer to these questions is affirmative only in the case of representatives of certain subcultures. Most people do not create new personal identities through their clothing consumption, but the act of choosing certain clothing items contributes to the process of self-discovery. Campbell argues that there is a connection between fashion and personal identity only in order to discover true identity through the clothing choices that individuals make over time. **They do not "buy" their identity but "discover what they really are"**. However, if we talk about personal identity, we must take into account the fact that each individual is built differently, reacts differently to social stimuli and develops distinct ways of life⁵.

Although the phenomenon of globalization that defines contemporary society tends to unify individuals under certain general trends adopted on a world scale, not all people are equally concerned with discovering their true self, just as not all individuals pay attention to their public image and implicitly to the phenomenon of fashion. Some of them obey Campbell's assumptions, but there is also a part that either live at a level of superficiality and ignorance that does not involve any internalization process, or are so concerned with the advantages of an apparent image, well placed in the value system of today's society, so that they become social actors, creating idealized visual identities that have nothing to do with who they really are. **The act of changing one's clothing image is not similar to changing one's social identity, in its sense of status within the community.** He identifies a connection between clothing and the expression of social status in the historical past marked by sumptuous laws, laws that determined who could wear what, depending on the rank held within society. In this context, it could be about an inter-conditioning relationship between clothing and social identity, a relationship that can no longer be talked about within the contemporary society that allows individuals total freedom in choices and ways of expression. The strong contrast between the role of fashion in traditional and contemporary societies is one of the primary factors in changing the possibilities of expressing a person's identity through clothing, much more varied now than then.

The two identity dimensions, **individual identity** and **social identity**, are generally positioned in contradiction to each other. Understanding the individual identity as everything that defines the person at the level of his uniqueness and the social identity as the image of the collectivity of which he is part of, we can consider that the two concepts are defined at the level of contrasts, just like other antagonistic identity aspects analyzed by correspondence such as *male/female* relationship, *inner nature/outer nature*, *conscious/unconscious*. Ann Margaret Branch in her work *Identity and Inter-subjectivity* claims that fashion and especially clothing is a particular area in which the conflict between the two dimensions of identity, the individual and the social, "plays out at the visual level". In this sense, the ability of individuals to find that visual form, respectively clothing, which describes both aspects of their inner identity as well as the social - collective one, can be a difficult process. The multivalence of the expressed messages also leads to a difficult process of decoding, all the more so since the boundary between what can be the metaphor of the interior and what

⁵ Ana Maria Gonzáles, Laura Bovone, *Identities through fashion: a multidisciplinary approach*, Editura Berg, London, 2012, p.14

represents the outside world is established by the sender and not the receiver of the visual image.

In *The language of clothes*, Alison Lurie offers an interpretation of clothing forms, colors and fabrics in relation to age, gender identity, occupation and social status, with the meanings behind the clothes. The author's research also develops around **psychological identity** aspects that can be deduced from the meanings of clothes and body styling. We believe that the language of clothing contains "its own grammar" and a "special vocabulary", being the language we first use in social interactions, before getting close enough or having a conversation. It refers to that form of communication that does not necessarily require a translation into words or even the presence of a state of consciousness or attention, because, according to the author, within social interactions, individuals communicate data about their psychological and social nature at the level the unconscious, just like the receivers of their image, perceive them involuntarily, instinctively forming a first impression thanks to the messages communicated by appearance, posture, attitude⁶.

Alison Lurie also deals with the issue of the **authenticity of messages transmitted through clothing**, considering that regardless of the state of consciousness or unconscious spontaneity that individuals have, they can communicate truthful information or "misinform" receivers about who they really are. From the set of signs and meanings that individuals communicate to others through their appearance, Lurie claims that the "first", "most important and immediate" is color, the one that has the strongest impact on the viewer on a psychological level, significantly influencing the impression on which he forms about the one he interacts with. Psychologists have identified by studying certain colors that observing them can cause mental comfort or discomfort, blood pressure, heart rate and rapid breathing, colors having a proven effect on the nervous system. Most researchers associate bright, saturated colors with a high tone of voice or shrill musical sounds, and dull, pastel ones with a more pleasant tone of voice, their effects being similar in the case of clothing. The chromatic palette of an outfit not only has the role of contributing to the mood of the viewer but also determines that of the sender, but only in those social contexts where the adoption of a certain color is not related to the type of profession or the moment in which we we find out. From the set of social roles that individuals constantly interpret, only some have the ability to speak about the state of mind, most of them being rather choices dictated by social conventions.

In order to obtain approved answers to questions that could more concretely describe the relationship between individuals' need to dress and their need to hide or reveal their inner identity - personality, temperament, state of mind, we initiated an interview with Romanian psychologist Arminda Arsoi.

Sandra Chira.: How much of the psychological identity of individuals can be expressed at the level of visual language through clothing?

Arminda Arsoi: It's a telling part, I wouldn't be able to say percentage... much more important, however, are elements such as movements, postures, facial expressions.

S.C.: What are the main aspects of the personality identifiable from the outside at the level of the communicated image?

A.A: In the case of children, when they choose what to wear, it can be seen that clothes reflect moods very well, because we can see a personality formed only from 19, 20 years onwards. In the case of adults (clothes) can reflect both moods and certain traits, but we cannot draw conclusions based only on the observation of clothing. For example, people suffering from depression tend to choose more black or

⁶ Alison Lurie, *The Language of clothes*, Editura Random House, New York, 1981, pp.208-209

dark clothes. Sometimes people who prefer red are more choleric, but we need to have support for such conclusions through other elements as well. As for creativity... there are people who express themselves through clothing, but there are also people who express their creativity in other ways and there is nothing observable in their clothing. S.C: Can clothing, the interest or disinterest in one's appearance be a way to diagnose psychological problems?

A.A.: Yes, it can be an important element that completes the picture. It may support the results of the applied tests and the clinical interview, or it may contradict what the patient is accusing. For example, people with a histrionic personality disorder usually also dress very eccentrically, this is because by their way of being they want to attract attention. It is also very easy to notice in the case of patients with schizophrenia, who are people who lose contact with reality, which is also reflected in their clothing - most of them are very unkempt, some in winter flip-flops or even naked in the parks. Significantly more is the case of people with depression who dress more in black and dark colors. I also have an experience with a patient whose clothing contradicted what she was feeling. She came dressed very neatly, coquettishly, in a white coat, with a big bag, accusing a very serious depression. She scored the highest on the questionnaire-type depression test, and clothing was the main element that made us, in her case, consider that an evaluation with several types of tests was needed to make a diagnosis.

S.C.: To what extent does clothing play a role in the process of individual personality formation or in the process of self-knowledge?

A.A.: I think that initially, when we are in the most acute stage of personality formation, in adolescence, we use a lot of clothing to give us meaning, a personal coherence. We seek to define ourselves, to build ourselves through clothes. And at the same time, we express who we are and what we seek to become through clothes. I think that is especially true for us women. By choosing our clothing, we create a "style" that is actually a part of our identity. And it is one of the main ways we express our personality and uniqueness.

And later, when things have settled down, and we have defined both our personality and a clothing style, it is useful to become attentive to how we "came to" dress, or what tendencies we have, what kind of clothes or colors we choose to wear over and over again to discover parts of our personality that we may not be aware of. We can observe simple connections between colors and moods, up to more complex things, related to the personality structure (if we dress more eccentrically - maybe it's a histrionic personality, I'm not referring to a pathology, but to the inclination of some people to be more eager to stand out, if we need everything to be ironed and in order - maybe it's an obsessive-compulsive tendency, if we are easily influenced by friends - dependent self-esteem, if we are attracted to paler colors - we seek to express purity, or stronger colors - we are more choleric or determined). It is, I think, an important element that we can analyze in ourselves, starting from the outside to the inside.

Then there would also be the process of personal development, which intersects with that of self-knowledge, but it implies more than that, it also implies the desire for improvement. Just as we can know ourselves from the outside, from the observable to the inside, so we can manipulate the outside, the clothing, to have an effect on the inside.

Clothes are constantly tools that create an image for us and in front of others, regardless of whether or not they are related to the truth behind the image. The relationship between individual and clothing identity is based on a constant process of choices that constantly transforms our appearance. The process is complex: what individuals are at a deep

level can be influenced and sometimes transformed over time and by the initial creation of an idealized image through clothing. Just as wearing a corset for a long period of time may actually slim the waist, so too social roles – each with their specific image, may become part of who we are. It is not by chance that certain psychologists believe that paying attention to appearance and clothing can have positive effects on the human psyche, can increase self-confidence and self-confidence, can help the person to develop communication relationships with himself and others.

BIBLIOGRAPHY

1. Roland Barthes, *The Language of Fashion*, Editura Bloomsbury Academic, Londra, 2013
2. Alina Duduciuc, *Moda și teribilismele în Septimiu Chelcea, Psihosociologie – Teorii, cercetări, aplicații*, Editura Polirom, Ediția a II-a, Iași, 2008
3. Fredéric Godart, *Sociologie de la Mode*, Editura La Découverte, Colecția Repères, Paris, 2010
4. Ervin Goffman, *Viața ca spectacol*, Editura Comunicare.ro, București, 2003
5. Ana Maria Gonzáles, Laura Bovone, *Identities through fashion: a multidisciplinary approach*, Editura Berg, Londra, 2012
6. Miruna Hașegan, *Modă și Manipulare: despre comunicarea prin costum*, Performantica Press, Iași
7. Ioan Iovan, *Semantica artelor vizuale*, Volumul II, Editura Anthropos, 2010
8. Alison Lurie, *The Language of clothes*, Editura Random House, New York, 1981.

THE ROLE OF PARENTING STYLE IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS

Diana Chisalita

Lecturer, PhD, „Vasile Goldiș” Western University of Arad

Abstract: If during early childhood the predominant question to which the individual seeks an answer is "what will I be when I grow up?" in the stage of adolescence the individual has a deeper concern, for this purpose he sets out in search of "who am I?" The discovery of identity sometimes happens gradually, sometimes simultaneously in all its aspects, physical, mental and emotional.

The dilemma of the whole childhood, "what do you want to be when you grow up?" urgently requires an answer. The teenager also goes through the so-called "identity crisis" because he does not have a clearly defined identity that he is searching for in this period of his life, he does not have a clear outline of his ideal of self, of his identity, at the same time all the transformations of age it presents him with the image of a new individual, and the external environment brings him confirmation.

Adolescence turns out to be an extremely difficult period in the life of the highly stressed and emotionally unstable individual due to the radical biological, social and psychological changes he faces and has to deal with.

Each parent uses his own approach in educating his child, through behaviour and attitude, instilling in him principles and moral values. The totality of behaviours, actions and attitudes constantly manifested by the parent in the relationship with his own child, through which he creates the psycho-emotional climate for the development of the child as a future adult, constitutes the parenting style.

This study aims to answer the question: in what life conditions, the dynamics of parental style can influence the formation of the adolescent's self-esteem? Also, through an Adlerian approach and through the proposed case study, I want to emphasize how a certain parenting style influences the child's development and the extent to which it can influence his behaviour in adult life.

The first stage in carrying out the case study is the determination of the parenting style of the adolescent's parent. The second stage of the study consists in identifying the level of self-esteem of the adolescent. For this, we used three instruments with the aim of obtaining the most correct evaluation for the dimension of interest, namely: the Life Style Inventory, the Affective Maturation Questionnaire, the Freiburg Multiphasic Personality Inventory, the Young Cognitive Schemas Questionnaire - short form YSQ-S3.

Keywords: self-esteem, identity, parenting style, anxiety, insight, emotional maturity

As we well know from the specialized literature, adolescence is divided into three stages, depending on the degree of physical, mental and emotional development, so we distinguish:

1. Early adolescence or preadolescence, stage between 11 and 14 years
2. Middle or true adolescence, between 14 and 17 years
3. Late or prolonged adolescence, from 17 years, usually up to 19 years.

Adolescence brings to the individual's life a series of changes over which, for the most part, he has no control and which are difficult to manage and integrate.

First of all, there are physiological, hormonal, cognitive, emotional and social changes. In most cases, the family environment becomes a real battlefield between parents and teenagers. The teenager feels the need for freedom in exploring all possibilities to establish his identity, he has "dare", he wants to be listened to, and he seeks autonomy in the process of self-validation. At the opposite pole, the parent also has his experiences, he loses his authority, the child, whom he taught to take his first steps not long ago, no longer needs him, rejects him, and even disowns him. The teenager needs the parent's support more than ever, but he feels that he cannot understand him, and the parent sees his child as incomprehensible.

The teenager also goes through the so-called "identity crisis" because he does not have a clearly defined identity that he is searching for in this period of his life, he does not have a clear outline of his ideal of self, of his identity, at the same time all the transformations of age it presents him with the image of a new self and the external environment brings him confirmation.

Teenagers' relationships with their parents have particularities that distinguish them from childhood relationships. Parents are no longer role models, on the contrary, they become the object of severe criticism, which is natural, because at this age the critical spirit is defining, and exercising judgment regarding the conduct and mentality of the parents helps to form interaction skills simultaneously with the aspiration of the teenager towards individuality, sometimes exacerbated.

Between teenagers and parents, relationships can be tense, reaching the point of breaking them, a situation generated by the parents' misunderstanding of the real problems faced by the teenager, who now, more than ever, needs their support, the excessive spirit of autonomy of the adolescent, and the parent's feeling of loss of authority.

Each parent uses their own approach in educating the child, through behaviour and attitude, instilling principles and moral values. The totality of behaviours, actions and attitudes constantly manifested by the parent in the relationship with his own child, through which he creates the psycho-emotional climate for the development of the child as a future adult, constitutes the parenting style. Over time, psychologists have tried to understand how a certain parenting style influences a child's development and the extent to which it can influence his behaviour in adult life.

Different types of parenting style models are described in the literature. Thus, we have:

1. The careless or uninvolved parenting style is characterized by a low level of affectivity and a low level of authority;
2. The permissive or hyper protective / hyper tolerant parenting style is characterized by a high level of affectivity and a low level of authority,
3. The authoritarian or rejective parenting style is characterized by a low level of affectivity and a high level of authority,
4. The democratic or adaptive parenting style is characterized by relationships based on respect, love, trust, independence.

Case Study:

The therapeutic plan involved the psycho-analysis of the self on the cognitive, emotional, existential and family axes, followed by the establishment of strategic interventions at the level of the aspects that presented dysfunctions, centred on approaching the concepts at the core of the adolescent's existential environment.

The first three sessions were dedicated to establishing the correlation between the dynamics of parenting style and aspects of self-esteem, by applying the specific tools for establishing the dynamics of the parenting style exercised by the adolescent's mother and determining the deficient dimensions of the adolescent's self-esteem, and carrying out the lifestyle inventory.

Taking into account the considerations specified above, I drew the following specific objectives of the case study:

1. Identifying the parenting styles of the parents of the studied teenagers
2. Measuring the self-esteem of the adolescents in the study
3. Identifying the conditions that influence the level of self-esteem in teenagers
4. Therapeutic plan for increasing the level of self-esteem in adolescents

The first stage in conducting the case study is determining the parenting style of the adolescent's parent. For this purpose, we used the online questionnaire to identify the parental style.

Methods and tools:

The second stage consisted in identifying the adolescent's self-esteem level. For this, we used three tools with the aim of obtaining the most correct evaluation for the dimension of interest, namely:

- Lifestyle inventory - In order to determine the conditions that influence self-esteem in relation to family lifestyle, and to establish the necessary interventions to increase

the level of self-esteem of the adolescent, we used this tool from Adlerian psychotherapy. By means of this inventory we detected the aspects of the adolescent's family life, from the individual vision of self-perception, which conditions his self-esteem, through the prism of the dimensions of the self, with an emphasis on the emotional and physical self.

➤ The Affective Maturation questionnaire - with the help of which we obtained data regarding the capacity for affective adaptation and emotional maturation;

➤ The Freiburg multiphase personality inventory that highlights 12 personality dimensions, some of which are relevant for the case study, in determining the level of self-esteem.

➤ Young cognitive schemas questionnaire - short form YSQ-S3. The questionnaire consists of eighteen maladaptive schemas grouped into five categories: separation and rejection, autonomy and performance, boundary deficiency, dependence on others, hypervigilance, and inhibition.

1. Case description

The teenager is 19 years old, female. Her name is D.G, and she is a first-year college student. The teenager lives with her parents, she has a sister 3 years older than her. The parental image for the adolescent is the mother. She came to the clinic for counselling having trouble finding a boyfriend, being under pressure from friends who consider this situation abnormal. She has no psychiatric history.

2. Anamnesis

In order to identify the conditions that influence the adolescent's self-esteem level in relation to the family lifestyle and to determine the necessary interventions to increase the level of self-esteem, we used the Lifestyle Inventory used in Adlerian psychotherapy. By means of this tool, we searched for the adolescent's concepts that condition her perception of the family environment in relation to herself. This inventory was made in the first meeting, together with the adolescent.

Working procedure:

a) Lifestyle inventory

From the ISV it is clear that the teenager is the second born, the relationship with the older sister being cold, feeling a slight envy towards the sister who was a little more intelligent, likeable, obedient, liked by everyone, always cheerful but who "she hardly shared with me what she had." The relationship between the parents is strained, there are many quarrels in the family, especially in the evening, when the father is away from home for two days and comes back drunk, a time when the mother is very nervous. The teenager is clearly annoyed by the mother's jealousy who "doesn't know how to do anything but argue". The teenager feels that her parents are not really interested in what she does, they never really cared if she ate or if she did her homework.

She had three good friends. The criterion by which she chose her friends is significant because they all excelled in one field: one friend was always first in skiing and the teenage girl second, the friend from elementary school was first in teaching and the friend from high school the same, the teenager declaring "I knew I could never come first, I was always second". The teenager considers herself introverted and emotional in front of boys with whom she has difficulty communicating, unlike her friend who makes everything seem natural. Moreover, the mother of one of my friends was judgmental and considered her family to be relaxed and happy, compared to her family where there was always tension. The idea of being in first place is embodied in the teenage girl's sense of failure that comes from the fear of being common, of being like everyone else.

In the picture of the mother, there are many negative aspects, from the perception of the teenager. The mother was always nervous and felt like she couldn't stand her, especially when she caught the teenager being happy. She recounted a memory in which, being in front of the block, playing, the teenager was laughing so loudly that her mother heard her, who came out the window and "shouted at me asking me to stop laughing". The teenager confesses that it was very difficult for her to laugh since that day. Another significant aspect is outlined by the

teenager's memory from the age of 5, when her mother took her to her grandmother and left her there for a year, the teenager being cut off from her environment, feeling abandoned, "thrown away like garbage ", although "grandmother is extraordinary". Another situation that she was emotionally marked by, presented by the teenager regarding her mother, is when her mother bathed her more aggressively, so shampoo got into her eyes. At one point when the teenager thought that the mother was not present and did not hear her, she told the mother that she was stupid, an appellation that cost her a slap that scared her terribly.

A significant impact in the sexual development of the adolescent girl is given by the first relationship of the adolescent girl who met a boy at the age of 15, totally different from her mother, from her father, "he was beautiful, like from a story". The boy can be identified with the mother's expectation from the teenager, "to have a handsome husband", subconsciously fulfilled the mother's expectations. It wasn't a relationship her mother approved of, however, "as if she didn't care that I was happy." The two teenagers did not have sexual relations, they saw each other secretly, until the boy's family moved to another city and they did not see each other again.

There is a strong sense of abandonment and sexual frustration evident in the teenage girl's words: "maybe if we had had sex he wouldn't have left me". At 19, she had no sexual experiences with any boy, reasoning that "I haven't found anyone like him".

b) Questionnaire for the identification of the parenting style

The results of the online questionnaire to identify the parenting style, as regards the adolescent's mother, indicate a dynamic dominated by the perfectionist style - 85.71%.

c) Affective maturation questionnaire – psychodiagnosis of affectivity

The adolescent obtained a raw score of 134 on the psychodiagnosis of affective maturation (CMA), which indicates a low level of self-esteem (standard 120-149) in the emotional self-component. A low score on the Emotional Lability, Irritability, Impulsivity and Anxiety scales is also noted. These scales will be correlated with the results obtained from the application of the YSQ-S3 and PFI questionnaires.

d) Young cognitive schemas questionnaire – short form YSQ-S3

I. The Separation and Rejection domain refers to the belief that the needs for security, safety, care, empathy, acceptance and respect are not being met.

II. The Autonomy and Performance domain refers to the perception of one's inability to survive and function independently.

➤ the values obtained for the Failure scheme (Fa) are within the limits of the very high level, indicating that the adolescent has the belief about herself that she is susceptible to failure in significant areas of life, that she is not capable of doing something well, that she is less successful than teenagers from her environment, of the same age.

➤ for the Dependence/Incompetence (Di) scheme, results were obtained within the limits of the very high level, which indicates that the adolescent has a constant feeling of helplessness, considering that she is not able to perform her tasks well without receiving support from others. This correlates with the Fa dimension.

III. Dependence on others - the dimension Self-sacrifice/Self-control (SS) is noted with a raw score at the very high level, indicating an excessive fixation on satisfying the daily needs of others and not satisfying one's own needs, in order to avoid the feeling of being selfish, in order to maintain the relationship with the person she thinks she needs to help.

IV. The Hypervigilance and inhibition domain is characterized by the fact that the adolescent does not express her feelings, impulses, spontaneous choices and believes that she has no right to be happy. A high level is observed in the Unrealistic Standards/Hypercriticism (US) dimension, which introduces perfectionism tendencies and high internalized standards, in order to avoid criticism, and a very high level in the

Emotional Inhibition (EI) schema, which indicates the presence of shame, anger inhibition and aggression, focusing on reason while blocking emotions.

e) The Freiburg Multiphasic Personality Inventory

On the PFI questionnaire, the teenager obtained a high raw score on the Aggression dimension, indicating possible acts of physical or verbal aggression, impulsive, restless behavior, need for change, thirst for adventure, tendency towards exaltation correlated with high raw values on the Emotionality dimensions. These indicating states of irritability, emotionality, intolerance to frustration, restlessness, slight inhibition, and with Tendencies of dominance indicating conditions of a neuro-vegetative nature, irritability, restlessness. Also, the E4 dimension is correlated with the high raw value on the Emotional Lability (Nle) dimension (statine 3) which suggests unstable mood, feeling of guilt, difficulty relating, feeling of not being understood. These decision factors are correlated with the guiding factors represented by the Calm dimensions, which reveal irritability, disappointment and easy discouragement, taking things too seriously, worry, pessimism in certain conditions and Masculinity, which signifies timidity, self-doubt, discouragement, disappointment, low optimism, where low gross values were noted.

3. Counselling plan

After exploring the dynamics of the adolescent, I conducted counselling sessions on the conditions that influence the self-esteem of the individual, using techniques specific to Adlerian psychotherapy, such as: encouragement, questioning, "As and when", pressing the "button", interpreting roles, setting tasks, "surprise yourself". These techniques aim to change the adolescent's perception and vision of the conditions that prevent her from having high self-esteem.

During the counselling sessions I chose to work on the Abandonment, Failure, Emotional Inhibition and Unrealistic Standards/Hypercriticism schemes. What particularly caught my attention was the teen's remark about her all-around 2nd place, that she believed she could never get to 1st, which suggested to me that this was an unconscious choice.

My proposed method for increasing self-esteem consists of going through 4 exercises and is based on the fundamental concept behind guided imagery, with the final result of changing the concept of "second place", gradually passing the client through states of gradual awareness, until this concept becomes irrelevant by visualizing and experiencing images designed to help her change her self-image and restore her confidence in the future.

As a result of going through the stages of the proposed method, the teenager D.G. she realized that, although she considered herself second to her sister, whom she saw as superior, her sister's position was not entirely positive, but came with responsibilities that D.G. would not have wanted to assume, that in certain situations first place means compromises, less freedom, more expectations from those around her. DG understood that she is the only one who chose to feel second place to her sister, that she can always feel first place in her soul, that second place actually brings advantages. She confided to me that there were moments during the exercises when she no longer saw her sister as competition, but rather as a friend on the road. After the last exercise, the teenager realized, with tears in her eyes, that she could not see her life without her sister, without her family.

After applying the proposed method, we re-evaluated the adolescent through the Young cognitive schemes questionnaire - short form YSQ-S3. There are significant decreases in raw scores on the dimensions Abandonment, Failure, which fall on the low level, and a decrease in raw scores on the dimensions Emotional Inhibition and Unrealistic Standards/Hypercriticism, which fall on the medium level.

Conclusions:

The holistic therapeutic strategy used in this case is based on the fundamental concept behind guided imaging, with the final result of changing the concept of "second place", passing the client gradually through states of gradual awareness, until this concept becomes irrelevant, visualizing and experiencing images intended to help her change her self-image and restore her confidence in the future.

I chose guided imagery because when we use images that impact the emotional self we can go beyond the level of reason, reaching directly into the unconscious level of the mind. Images are events that the body has gone through, the mind is not able to tell the difference between what is real, imaginary or symbolic.

I believe that this method constitutes a direction that can provide quick targeted results and can be recommended in similar specific situations, being easily applied and easily accepted by clients.

BIBLIOGRAPHY

1. Mruk, J.C. (2013), *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice* 4th Edition, Editura Springer Publishing Company
2. Lelord, F., Andre, C. (2003), *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, Editura Trei, București
3. McLeod, S. (2008). *Self concept., Simply Psychology*, <https://www.simplypsychology.org/self-concept.html>, consultat în data de 29 ianuarie 2022
4. Adler, N., & Stewart, J. (2004). *Self-esteem. Psychosocial Working Group*. <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/selfesteem.php>
5. Branden, N. (2001), *The Psychology of Self-Esteem. A Revolutionary Approach to Self-Understanding That Launched a New Era in Modern Psychology*, Editura Jossey-Bass, San-Francisco
6. Macarie A., Constantin T., Iliescu M., Fodorea A., Prepeliță G. (2007), *Stima de sine – între normalitate și trăsătură accentuată, Psihologie și societate: Noutăți în psihologia aplicată*, Editura Performantica Iași.
7. Pruteanu, L.M., (2008), *Locul afectivității în structura personalității adolescentului*, București
8. Modrea, M. (2006), *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență, studii teoretice și practice*, Focșani: Editura Aliter
9. Jenkins Tucker, C., Updegraff, K. (2009). *The relative contributions of parents and siblings to child and adolescent development*. Wiley InterScience

THE MEANING OF JESUS' PSYCHO-PEDAGOGY, THE SPIRIT AND METHOD OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH

Călin-Daniel Pațulea

Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract: Jesus, in His encounters with people, makes them sharers in his fundamental revelation, puts a new dynamism into the heart of man, and teaches that, under any condition, man is always recoverable. Man, for his part, must believe that he can be recovered and welcomed by Christ in a new perspective, he must free himself from his own fears and failures that he is experiencing and understand the educational program to which he has been destined and called. Jesus' example produces effects, it doesn't stop only on the outside, but enters the inner world to trigger the true transforming process; within the person we first recognize the values that make possible the desire to change, to accept something unknown, but marked by novelty, transformative.

Keywords: Example of Jesus, the man, educational program, psycho-pedagogy, Revelation.

Introducere

Întâlnind omul, Isus îl face părtaș la revelația sa fundamentală, îi așază în inimă un nou dinamism, și-l învață că, în orice condiție este întotdeauna recuperabil și primit cu dragoste de Hristos într-o nouă perspectivă, eliberându-se de propriile temeri și propriile falimente, pe care le experimentează și să înțeleagă programul educativ la care a fost destinat și chemat. Exemplul lui Isus produce efecte, nu se oprește doar la extern, ci intră în lumea interioară pentru a declanșa adevăratul proces transformator; în interiorul persoanei, mai întâi se recunosc valorile care fac posibilă dorința de schimbare, de acceptare a ceva necunoscut, și totuși marcat de noutate.

Notăm o specie de psihopedagogie dumnezeiască, pe care Hristos o manifestă față de om, lăsându-l liber pentru a-și urma experiența și proiectele sale personale, „deșertul vieții sale”. Tocmai în interiorul acestui deșert Dumnezeu intervine pentru a recupera persoana, purificând-o, reintegrând-o cu ajutorul valorilor autentice și profunde¹. Este un proces ascendent de credință: acceptarea dialogului, încrederea în cuvintele lui Isus, descoperirea forței divine în provocările Maestrului pe parcursul dialogului, credința în persoana Sa; toate acestea ne demonstrează un itinerar complet de credință pe care persoana umană poate să-l accepte și să-l manifeste².

Metoda psihopedagogică propusă de Isus ajută omul să intre în dimensiunea verticală, determinându-l să trăiască în funcție de noul obiectiv. Se atinge acea conștiință care implică simțurile și mișcările, gândirea și emoțiile în fața noutății propusă de Maestrul din Nazaret, acțiunea spiritului, toate aceste componente interacționând pe parcursul procesului psihologic educativ³ și

¹ Istoria de mântuire, prezentată în Vechiul Testament, ne ajută să descoperim anumite aspecte psihopedagogice, adresate atât individului, dar și comunității. În pregătirea experienței ieșirii (cf. Ieș 2, 23-4, 20) descoperim un Dumnezeu care intervine prin intermediul *ascultării*, manifestându-și profunda sa atenție față de poporul care strigă și apoi față de Moise, viitorul său colaborator; *își amintește*, o memorie activă, privind raportul cu omul stabilit prin intermediul angajamentului cu patriarhii poporului evreu, promisiunea unei descendențe numeroase; *privirea marcată de bunăvoință*, Dumnezeu care privește omul, se îngrijește de el, se atașează situației umane. Este un Dumnezeu Psihopedagog care penetrează cu intervenția sa în situația omului, decodificând-o în vederea transformării.

² Omul de astăzi trebuie să se contamineze cu contemporaneitatea lui Isus prin intermediul căutării, a cunoașterii și a credinței în Cuvântul lui Dumnezeu, instrumente care ne conduc la întâlnirea constantă cu Misterul, care «devine răspuns întrebărilor noastre, nu pe măsura măreției și puterii acestei lumi, ci în micimea, în umilința, în însoțirea umilă și trecătoare a suferinței noastre», C. M. MARTINI, *Ripartiamo da Dio!*, Centro Ambrosiano, Milano 1995, 25.

³ Este interesant să notăm cum definește un astfel de proces C. M. MARTINI: «Educația nu este doar un lucru al inimii, ci este și un lucru al minții, adică presupune metodă, inteligență; nu este de ajuns să educăm la nimereală sau pe

ajutând persoana umană să-și asume noua existență, cea verticală⁴. Este un proces psihologic care debarasează mintea persoanei umane, o determină să corecteze defectele sale pentru a fi mai plăcută lui Dumnezeu și a se bucura de apropierea de Dumnezeu. Doar Dumnezeu cunoaște itinerarul și disponibilitatea persoanei umane în vederea perfecționării și cât este de diferit în personalitatea noastră. Fiecare răspuns și fiecare acțiune câștigă valoare, deoarece reintră în acea atribuție sau energie particulară care i-au fost încredințate pe parcursul întâlnirii cu Fiul lui Dumnezeu. Este o despuiere psihologică de ceea ce reprezintă vechiul vieții pentru a accepta noul calitativ, adevărul competitiv pentru viața religioasă și spirituală. Este capacitatea sau gradul de modificare a vieții cu ajutorul liberului nostru arbitru. Intrarea în sfera credinței ne învață și ne favorizează cum să ne îmbunătățim destinul nostru, alegând în mod liber ceea ce Dumnezeu ne propune, acceptând cu iubire voința Sa. Viața este transformată fără a fi condiționată de trecut⁵.

Spiritul și metoda lui Isus sunt caracterizate de alegerea liberă a persoanei umane, care face o alegere radicală, o cotitură exigentă, depășindu-și limitele sale. O cotitură care ne ajută să eliminăm răul din viața noastră și să devenim beneficiarii milostivirii lui Dumnezeu prin intermediul Fiului Întrupat. Procesul psihologic educativ ne ajută să înțelegem noua necesitate, aceea de a vedea cu ochii lui Dumnezeu ceea ce ne așteaptă, adică stabilirea unui nou legământ de viață între voința noastră și Cuvântul lui Dumnezeu⁶.

Elemente generale ale psihopedagogiei propuse de Isus

Psihopedagogia lui Isus reprezintă un itinerar care îl conduce pe celălalt la stadiul maturității, oferind elementele, alegerile și atitudinile de urmat. Prin metoda sa, anticipează un stil care constituie un proces determinant în ceea ce privește modificarea comportamentului, o modificare care reprezintă consecința unei experiențe anterioare. Modificările sunt și consecințe ale transformărilor și îmbogățirii religioase și spirituale, prin intermediul asocierii și motivației.

Asocierea vizuală și auditivă determină un stimulent, o excitație dar și o reacție în fața cererii celui care educă, un stimulent care poate să degaje în organism asocierea-senzorială, cu o mare importanță în domeniul pedagogic; asocieri care în procesul de deprindere programat, obțin procese pedagogice sistematice.

*Motivația*⁷ este o premisă fundamentală pentru orice deprindere⁸. W. Correll explica efectul motivației prin intermediul conexiunii dintre un stimulent și o reacție care este întărită de un efect pozitiv și slăbită de un efect negativ care urmează. "Efectul pozitiv care urmează" înseamnă satisfacerea unei nevoi: «Motivația este deci elementul esențial în orice activitate a deprinderii, dar nu țintește întotdeauna și numai la satisfacerea sau la reducerea vreunei nevoi instinctive, ci ambele, motivație și nevoie, pot să fie dezvoltate de întăririle oportune»⁹. Suferim diverse și neplăcute

sezoane, în a lansa o idee uitând apoi totul. A educa presupune răbdare, metodă, perseverență iar proiectul scris este foarte util pentru a verifica succesiv actualizările și distanțele», *Ripartiamo da Dio!*, 66.

⁴ Cf. C. NESTI, *Il mio psicologo si chiama Gesù. La Parola insegna una via in grado di renderci più sereni*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2010⁸, 18-19.

⁵ Figura unicului Maestru Isus Hristos este definită în mod elocvent de către Ioan Paul al II-lea în exortația apostolică *Catechesi Tradendae. Educare alla fede oggi*: «De câte ori, în întreg Noul Testament și în special în Evangheliile, i-a fost oferit acest titlu de Maestru! Sunt în mod evident cei Doisprezece, ceilalți ucenici, mulțimile ascultătorilor care cu un accent de admirație, de confidență și de duioșie, îl numeau maestru. Până și Fariseii și Saducheii, doctorii Legii, Iudeii în general nu i-au refuzat acest apelativ [...] Dar este mai ales Isus însuși, în momente particulare, solemne și foarte semnificative, în care s-a numit Maestru: "Voi mă numiți Maestru și Domn, și bine ziceți, pentru că sunt"; el proclama singularitatea, caracterul unic al condiției sale de Maestru: "Voi nu aveți decât un Maestru": Hristos», n. 8.

⁶ Afirmă P. B. BOLLONE: «Psihologia transmite patrimoniul cunoștințelor pe care le-a acumulat prin intermediul unui limbaj specific, vehicul indispensabil de informație în absența căruia nu este posibilă respectarea gândirii autorilor care au alcătuit-o, atingând categoriile conceptuale și curente de gândire psihologice, respectarea teoriilor, liniile tendințelor și perspectivele de expansiune», *La psicologia di Gesù*, Mondadori, Milano 2003, 27-28.

⁷ «Motivația (din latinescul *motus*) este un îndemn pentru a desfășura o anumită activitate și se poate defini ca și un proces de activare a organismului având ca finalitate realizarea unui scop dat în relație cu condițiilor ambientale. De un astfel de proces depinde îndrumarea, direcția, intensitatea, durata și încetarea unei conduite din partea subiectului», L. ANOLLI, P. LEGRENZI, *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 2001, 201.

⁸ Din punct de vedere al psihologiei, deprinderea este «o modificare relativ de lungă durată și stabilă a comportamentului în urma unei experiențe», L. ANOLLI, P. LEGRENZI, *Psicologia generale*, 93.

⁹ W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia*, EP/SAIE, Roma 1973², 34.

controverse în proiectele și intențiile noastre, multe frustrări și înfrângeri, reacționăm cu sensibilitate majoră la stimulenții ambientului și întâmpinăm dificultăți în acceptarea a ceva nou, experimentăm o stare de alarmă și suntem pregătiți să reacționăm imediat la stimulentele propuse de Isus. Trebuie să vedem în situația nouă o condiție, creată de întâlnire, din cauza diverselor frustrări și experiențe tulburătoare ale trecutului. Până la un moment dat și aceste frustrări și experiențe pot să fie considerate ca și factori ai deprinderii, elemente ale psihologiei comportamentului, care pregătesc calea către noul rezultat al consolidării în fața căruia se găsește. Omul, din punct de vedere psihologic și pedagogic, cu propria inteligență și capacitate de deprindere și experiență a propriei vieți, este capabil să-și modifice comportamentele și gândurile anterioare¹⁰.

Deprinderea și învățătura constituie cele două dimensiuni care caracterizau deja metoda psihopedagogică a lui Isus. Cu ajutorul deprinderii, în special cea individuală¹¹, se urmărea modificarea și consolidarea comportamentului persoanei umane, iar prin învățatură se urmărea provocarea unui astfel de proces în aceeași persoană. Cu psihopedagogia sa Isus a intervenit pentru a schimba experiența și viața omului; transmite o forță recreatoare care determină dezvoltarea și creșterea persoanei umane. Cuvintele sale călăuzesc o astfel de dezvoltare¹², stimulând facultățile morale și intelectuale, determinând un dinamism progresiv care revelează, pe de o parte angajamentul aceluia care educă iar, de cealaltă parte, valoarea personalității și a interiorității aceluia care este educat.

În fața mesajului de mântuire, deprinderea este marcată de diferite criterii. Un prim criteriu este *reacția potrivită*, atât la nivel individual cât și colectiv¹³. Sporirea încercărilor și timpul implicat dau naștere în gândirea umană la mai multe reacții potrivite și este abandonată realitatea greșelii¹⁴. Isus revelează un fapt de antropologie pedagogică, adică acela că omul este o ființă *educandus*, un «viator pe calea educației, unica cale [...] care aparține omului ca atare, și care îl determină în relația sa neeliminabilă de «a fi – trebuie să fie»»¹⁵.

Un alt criteriu al deprinderii este *iuteala reacției*. Sporirea timpului exercitării în fața adevărilor de credință determină pentru persoana umană sporirea vitezei de reacție. Întreaga finalitate a psihologiei educative ajută subiectul uman să progreseze pe itinerarul formării sale integrale, o adevărată și autentică regenerare. Isus a predicat mesajul său adaptându-l omului, ținând cont de capacitățile sale de înțelegere și de nivelul și potențialitatea de deschidere a inimii, a minții și a spiritului de căutare a adevărului împreună cu Maestrul.

Un al treilea criteriu este *forța de reacție*. Pe parcursul procesului psihopedagogic, Isus creează o relație și captează atenția persoanei umane (cf. In 4, 19.29), determină în aceasta o forță de reacție capabilă să desfășoare procesul de restaurare a deplinei demnități umane, o eliberează și o promovează ca și martor al prezenței Sale. Urmând exemplul lui Isus, Maestrul și Psihopedagogul, credinciosul trebuie să caute semnificația profundă a existenței sale, descoperind și câștigând o forță de reacție care îl conduce la descoperirea capacității și a principiilor psihopedagogice pe baza cărora trebuie să-și trăiască viața de credință.

Al patrulea criteriu al deprinderii este *probabilitatea* prin care o reacție se manifestă în timpul desfășurării procesului psihopedagogic, în care, în urma ipotezelor revelate pe parcursul întâlnirii/dialogului se pot ajunge la afirmații privind exactitatea conținutului ipotezelor. Frecvența relativă a tuturor răspunsurilor oferite de om la provocările Maestrului îl apropie de scopul principal al întâlnirii, adică recunoașterea în Isus, Trimisul lui Dumnezeu Tatăl, iar învățătura Sa devenind un

¹⁰ Cf. P. B. BOLLONE, *La psicologia di Gesù*, 28-29.

¹¹ Când vorbim de deprinderea individuală, ne gândim la capacitatea, la competența persoanei umane privind obținerea de noi informații, ca și consecința unei experiențe personale, cf. L. ANOLLI, P. LEGRENZI, *Psicologia generale*, 93.

¹² Cf. M. ORSATTI, *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, în G. CANOBBIO, F. DALLA VECCHIA, R. TONONI (ed. îngr. de), *Quaderni teologici del Seminario di Brescia: La Parola e le parole*, Morcelliana, Brescia 2003, 73.

¹³ Acceptăm propunerea, cu adaptările specifice, aparținând lui W. Correll, *Introduzione alla psicopedagogia*, 89-90.

¹⁴ Un exemplu îl putem descoperi în In 4, 16-18: Maestrul îi dezvăluie căsătoria neregulată, angrenându-se pe calea reacțiilor potrivite, abandonând realitatea sa anterioară.

¹⁵ G. F. D'ARCAIS, *Antropologia pedagogica*, în NDP, Paoline, Roma 1982, 91.

izvor de mântuire. Se ajunge astfel la sporirea, creșterea modificării comportamentului într-o determinată linie graduală ascendentă/crescentă, intră și face parte dintr-o anumită unitate de timp.

Metoda vizuală-contemplativă ca metodă a cercetării psihopedagogice

Metoda cercetării psihopedagogiei lui Isus ar putea avea și un prim caracter, acela vizual-contemplativ¹⁶. Cercetarea noastră observă și caută acțiunile descrise în cadrul unei întâlniri și are nevoie de dimensiunea contemplării, înțeleasă ca și atenția concentrată a facultății vizuale care surprinde toate particularitățile acțiunilor lui Isus și ale persoanei care se lasă educată, respectiv «ajutarea unei ființe umane să se construiască pe sine însuși, propria viață și propriul destin în lumina “Adevărului Binelui”, care strălucește din Persoana, din Cuvântul și Lucrarea “Cuvântului lui Dumnezeu Întrupat”, formând conștiința, promovând libertatea interioară, condiție a oricărei libertăți, și punând în valoare resursele minții și a inimii, care ne orientează în alegerile și mișcă voința»¹⁷.

Contemplația vrea să însemne și privirea atentă a diferitelor tablouri povestite, a mișcărilor cu intenția de a reconstrui în imaginația noastră, respectând cu maximă fidelitate, aspectele leale ale evenimentului. Necesită reconstruirea ambientului întâlnirii astfel încât să apară fanteziei noastre în modul cel mai corespunzător adevărului; precum și capacitatea de a percepe toate cunoștințele posibile cu caracter topografic, local, etnografic, istoric și personal și concentrarea atenției către toate particularitățile oferite de țesutul narativ.

Isus se prezintă ca și Maestrul și Psihopedagogul, nu ca un fapt/eveniment îndepărtat, care a avut loc cu foarte mult timp în urmă, ci ca un eveniment viu, care se întâmplă încă în prezent și de care avem nevoie să-l contemplăm în mod continuu. Se studiază și se contemplează cu adevărat misterul educativ al lui Isus doar când atenția noastră se concentrează asupra acțiunilor vii ale lui Isus, gândurile, cuvintele, gesturile sale, afecțiunile manifestate în mod extern și dovedite prin însăși viața sa, formele sale de a spune și de a se comporta, întreaga sa atitudine interioară și exterioară cu caracter educativ, de conștientizare a propriei misiuni, până la folosirea tuturor mijloacelor angajate pentru a determina activitatea educativă. Un aspect important îl reprezintă conținutul adevărului, deoarece ne ajută în străduința de a schița o psihopedagogie care este în strânsă relație cu comportamentul practic trăit de acela care-l expune și reprezintă premisa doctrinară. Contemplația misterului psihopedagogic al lui Isus trebuie să fie detaliată și specifică, așa cum trebuie să fie pentru a deveni capabilă să orienteze și să dirijeze activitatea amănunțită a omului¹⁸, care, fiind transformat într-o creatură nouă și fiu al lui Dumnezeu, trebuie să fie inițiat în mod gradual la cunoașterea misterului mântuirii, să învețe să-l adore pe Dumnezeu Tatăl în spirit și adevăr (cf. In 4, 23) și astfel să atingă statutul omului perfect, statutul deplinătății lui Hristos (cf. Ef 4, 13), aducându-și contribuția sa la sporirea trupului său mistic¹⁹.

Pentru a surprinde rezultatele contemplației misterului și a metodei psihopedagogice a lui Isus, alături de activitatea științifică sunt necesare predispozițiile de natură supranaturală, mai ales credința și iubirea. Credința este predispoziția necesară pentru a intra în contact vital cu Isus în vederea aprofundării dimensiunii misterioase a semnelor sale, umane și vizibile, a învățaturii sale, care au ca și fundament realitatea sa dumnezeiască și ascunsă. Credința face posibilă contemplarea și de a rămâne uniți cu El, într-un mod mai eficace în comparație cu cel pe care l-au realizat unii dintre contemporanii săi (cf. In 15, 5). Este tocmai măsura acestei credințe care determină gradul participării noastre la harul și la învățătura sa. Admiterea adevărului revelat permite cercetătorului să surprindă diferența abisală care există între aceia care studiază psihopedagogia lui Isus, conduși și luminați de un spirit de credință și cei care fac abstracție de orice act de credință. Grijă psihopedagogică trebuie să includă procese specifice practicii educative a persoanei umane, perspectivelor religioase și etice, legilor la care se supune și mijloacelor care determină

¹⁶ Cf. G. NOSENGO, *La pedagogia di Gesù*, Anonima Veritas, Roma 1947, 25-32.

¹⁷ G. PEZZUTO, *Gesù insegna a educare e a educarsi. Orientamenti e suggerimenti per genitori, educatori e giovani*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007, 11.

¹⁸ Cf. G. NOSENGO, *La pedagogia di Gesù*, 28.

¹⁹ Cf. *Gravissimum educationis*, n. 2.

schimbarea, în strânsă legătură cu dimensiunea teologică a revelației²⁰. Studiul marcat de credință, îmbogățește propria minte cu cunoștințe istorice și morale, dar atrage și acele operațiuni ale lui Dumnezeu, care determină acele intime și profunde transformări cu privire la creșterea perfecțiunii educative. Studiul asupra metodei psihopedagogice a lui Isus, condus cu scopul de a dezvolta perfecțiunea interioară și eficacitatea propriei acțiuni educative, dacă este desfășurată fără credință, este o acțiune inutilă. Perfecțiunea se câștigă nu prin intermediul științei, ci prin credința și psihopedagogia lui Isus care ne mântuiește și ne face să devenim mai buni, doar dacă acceptăm includerea itinerariului de credință, astfel o cercetare de acest fel devenind asemănătoare cu studiul oricărei psihopedagogii: «Isus, Cuvântul viu, unifică în persoana sa cuvântul vestit și cuvântul manifestat, cerând adeziunea la persoana sa pentru a realiza pe deplin și în mod definitiv proiectul unui om nou într-o lume reînnoită»²¹.

Figura Maestrului Isus ne poate impresiona așa cum ne impresionează alte figuri de măștri umani, și toate acestea nu ne conduc la o transformare reînnoitoare a persoanei umane, deoarece lipsește influxul harului lui Dumnezeu, care împreună cu credința aduce rezultate bune²²: «Credința dă naștere în persoana umană la două alte sentimente menite să perfecționeze dispoziția sufletului nostru în prezența lui Hristos, adică respectul și dragostea»²³. Apropierea noastră de învățătura lui Isus trebuie să fie făcută cu respect inefabil, dar mai ales iubirea este cea care se revelează și face să strălucească în noi misterul educativ al Maestrului, mister care poate fi înțeles doar cu iubire. Cu credință, reverență și iubire putem să aprofundăm misterul educativ al lui Isus și să ne abandonăm bunului plac dumnezeiesc pentru a-l îndeplini.

Procedeu analitic

Un alt aspect al metodei de cercetare științifică se referă la procedeu analitic, adică aprofundarea metodei educative a lui Isus urmărind particularitățile, chiar și minime, ale acțiunii sale, acele particularități concrete care ne oferă elementele care privesc alcătuirea sistemului său psihopedagogic, respectiv detaliile acestuia²⁴.

Fiecare gest și fiecare cuvânt al Maestrului Isus au întotdeauna o anume bogăție semnificativă, fiind posibilă descoperirea, în fiecare caz, a unei învățături prețioase și importante. Acest aspect este necesar și datorită faptului că formulările principiilor psihopedagogice trebuie, pentru a fi evidente și solide, întotdeauna să se întemeieze pe anumite particularități bine puse în evidență, aprofundate și studiate. Formulările generice, insuficient întemeiate, rămân abstracte și din punct de vedere psihologic, lipsite de eficacitate. Este necesar să înțelegem care sunt particularitățile, cele care sunt contemplate cu o atenție prelungită și cu interes. Toate gesturile, discursurile și atitudinile altor persoane, nu ne interesează decât în măsura în care ne ajută să ilumineze, să lămurească, să pună în evidență și să favorizeze înțelegerea acțiunii lui Isus. În centrul analizei educative trebuie să rămână întotdeauna Isus, cu gesturile și cuvintele sale. Cercetarea științifică trebuie să fie particularizată, întrucât ne ajută să descoperim bogăția care se regăsește în povestirea evanghelică. Isus devine modelul prin cuvântul său și prin fiecare gest al său, chiar și

²⁰ Cf. K. WINKLER, *Die Funktion der Pastoralpsychologie in der Theologie*, în RIESS, R. (edd.), *Perspektiven der Pastoralpsychologie*, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 1974, 118; D. S. BROWNING, *Introduction to Pastoral Counseling*, în WICKS, R. J., PARSONS R. S., CAPPS D. E., (edd.), *Clinical Handbook of Pastoral Counseling*, Paulist Press, New York 1985, 5-13; M. SZENTMÁRTONI, *Psicologia pastorale*, Pontificia Università Gregoriana, Roma 1996, 5-6;

²¹ M. ORSATTI, *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, 73.

²² Exemplul lui Nicodim, om cult, "savantul în Legea lui Israel", apropiindu-se de Isus, începea dialogul/discursul său într-un mod științific și rațional, spunând: «Rabbi, știm ...» (In 3, 2), iar Isus, imediat opunea necesitatea de a crede, răspunzând: «Dacă cineva nu se naște din nou, nu poate să vadă împărăția lui Dumnezeu» (4, 3). Comentează Sf. Toma d'Aquino: «Nicodim avea o părere reductivă despre Hristos, considerându-l unul dintre mulții măștrii, săvârșitor de minuni [...]. Ei bine, Domnul vrea să-i demonstreze cum el poate să dobândească, prin însărcinare proprie, o cunoaștere mai superioară. Domnul ar fi putut să dispute cu el asupra acestui aspect; [...] A preferat să-l convingă de cunoașterea adevărului cu blândețe, aproape cu un raționament de acest fel: Nu trebuie să te minunezi, dacă tu mă crezi un om pur, pentru că secretele Divinității nimeni nu este în măsură să le cunoască, dacă nu a dobândit o regenerare spirituală», *Commento al Vangelo di San Giovanni*, I, (a cura di T. S. Centi), Città Nuova, Roma 1990, 256.

²³ G. NOSENGO, *La pedagogia di Gesù*, 31.

²⁴ Cf. G. NOSENGO, *La pedagogia di Gesù*, 32-35.

prin acelea care în aparență par să fie lipsite de semnificație. Nu este suficientă doar o privire panoramică. Fiecare detaliu al metodei educative a lui Isus oferă înțelegerea teologică și direcția practică a comportamentului său: «Detaliile acțiunii psihopedagogice a lui Isus trebuie să fie studiate toate, unul câte unul, pentru a surprinde în fiecare întreaga semnificație și valoare educativă»²⁵.

Rezultatele se pot unifica în două moduri diverse, adică cel episodic și cel sistematic. În cel episodic se percep diversele particularități ale episodului povestit și se stabilește legătura cu unitatea educativă pe care Isus și-a propus să o obțină. Modul sistematic este construit prin intermediul tuturor particularităților similare conținute în întreaga narațiune evanghelică, pentru a pune în evidență o linie constantă de conduită ținută de Maestrul și astfel, să descoperim și să formulăm o normă psihopedagogică și soluția consecventă a unei probleme. Toate cunoștințele ne ajută apoi să punem în evidență linia complexivă a conduitei psihopedagogice a lui Isus în fața interlocutorilor săi și a acțiunii sale educative manifestată, prin învățătura sa precum și prin filosofia sa, privind procesul educativ²⁶.

Pentru un rezultat eficient din punct de vedere psihopedagogic, de cercetat în povestirea evanghelică, este necesară posedarea unei liste ordonate a temelor și obiectelor principale care constituie știința și arta psihopedagogică.

Procesul educativ, nu doar pentru individ, ci și pentru membri unei comunități, reprezintă o exigență socială și eclezială. Afirmă M. Orsatti: «Comunitatea credincioșilor, condusă și susținută de Spiritul celui Înviat, continuă traiectoria schițată de Hristos, trăind pentru el și făcându-l cunoscut pentru ca alții, pe cât posibil toți, să aibă acces la El, izvor de viață»²⁷. Scopul este acela de a ajuta subiectul uman în vederea includerii în comunitatea eclezială/religioasă. La sfârșitul unui astfel de proces s-a format un membru al comunității ecleziale sociabile, pregătit să-și aducă contribuția sa pentru viața religioasă a comunității, orgolioasă dacă comunitatea cu care se identifică s-a deosebit prin capacitatea de a accepta credința.

Necesitatea psihopedagogiei în formarea și educarea persoanei umane

Psihopedagogia sau psihologia educației este știința și arta educației, este acea arie a psihologiei care studiază aspectele psihologice cu privire la procesele educative²⁸. Artă educației²⁹ reprezintă raportul între persoanele umane constând în acțiunea conștientă, intenționată și durabilă de care un om, mișcat de iubire, bogat în știință și virtute, investit de o autoritate, se servește printr-o tehnică spirituală și didactică corespunzătoare. Este în slujba persoanei umane în formare, pentru a-i stimula armonios activitatea forțelor sale și astfel, să o conducă și susține în dezvoltarea sa către cea mai înaltă perfecțiune, cea religioasă, morală, spirituală, etică, intrând astfel în sfera posesiunii

²⁵ G. NOSENGO, *La pedagogia di Gesù*, 34.

²⁶ Cf. Ch. CHAYNES, *Une pédagogie de la personne*, Foyer Notre-Dame, Bruxelles 1978, 23-25; I. MOLDOVAN, *Pedagogie creștină. Să educăm după modelul lui Isus*, Logos '94, Oradea 2007², 18-22.

²⁷ *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, 73.

²⁸ Psihopedagogia este disciplina științifică care conține mulțimea datelor cu privire la reguli, principii și modalități în care se poate și trebuie să se desfășoare procesul educativ. Ca și disciplină de sine stătătoare și parte științifică, psihopedagogia este o știință relativ nouă, luând naștere la începutul sec. al XX-lea. Noțiunile și cunoștințele cu care operează psihopedagogia provin din diverse ambiente, destul de diferite între ele, cum ar fi, de exemplu psihologia, sociologia, teologia, etc. Din cauza influenței noțiunilor și cunoștințelor diverse, psihopedagogia s-a cristalizat ca și disciplină de sine stătătoare și în același timp și-a construit un statut și o bogăție particulară. Obiectul studiului psihopedagogiei îl constituie educația, iar ca și disciplină științifică și-a format o metodologie specifică nevoilor și necesităților proprii, introducând și utilizând și instrumentele matematico-statistice. Aria preocupărilor sale este foarte vastă, și printre ambientele interdisciplinare se pot enumera psihologia persoanei umane, psihologia educațională și principiile psihologice ale didacticii, psihopedagogia socială și relațională, psihopedagogia adulților, principiile psihopedagogice privind formarea continuă, elemente de socio-pedagogie, pedagogia economică, etc. Toate cunoștințele dobândite în diversele ambiente sunt orientate către același scop, respectiv realizarea procesului educativ, influxul comportamentului uman după criteriile sociale, morale, etice, etc.; cf. W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia*, 8-11; G. F. D'ARCAIS, *Pedagogia*, în NDP, Paoline, Roma 1982, 884-911; J. A. KELLER, *Psicologia*, în DP, Paoline, Roma 1982², 926-927.

²⁹ Etimologic *educare*, derivă de la *es* (afară) *ducere* (a trage) și indică arta de a scoate afară ceea ce este mai bun într-o persoană, mereu ascuns în magma sentimentelor sau atitudinilor, nu întotdeauna nobile.

lui Dumnezeu prin intermediul cunoașterii și iubirii. Am putea obține astfel, cel puțin patru elemente esențiale și necesare ale acțiunii psihopedagogice. Cel dintâi element se referă la persoana educatorului, care trebuie să fie pregătită în ceea ce privește știința educativă, o persoană virtuoasă și marcată de iubire, care poate și trebuie să determine nașterea raportului educativ. Al doilea element este caracterizat de principiile care ghidează acțiunea psihopedagogică, al treilea pune în evidență tehnica implicată în promovarea activității celui care este educat, și, în sfârșit, prezența adevărilor învățate în vederea promovării perfecțiunii.

Persoana este studiată deoarece psihopedagogul, în raportul educativ, poartă în mod inevitabil întreaga sa persoană, cu calitățile sale și cu formarea sa mintală și morală, influențând astfel, întreaga desfășurare a acțiunii educative. Anumite cunoștințe, virtuți și activități sunt indispensabile unui educator. Va fi sarcina noastră de a descoperi obiectul asupra căruia trebuie să se fixeze studiul care se vrea apoi condus pe linia psihopedagogiei lui Isus, de a lua în considerație persoana sa, calitățile sale, cunoștințele, sentimentele, virtuțile și activitățile, pentru că el este «unicul Model și Maestru în absolut care astăzi și întotdeauna poate să fie “Lumină și Călăuză” pentru cine trebuie să educe și trebuie să se educe în virtutea propriei “misiuni educative”: El este Modelul de educator și Maestru în a educa pentru aceia care au responsabilitatea educativă; este Modelul și Maestru al creșterii și de viață pentru cine crește, se pregătește pentru viață și trebuie să se educe, dacă nu vrea să se piardă. [...] Isus este Educatorul perfect, pentru că a fost și rămâne Modelul perfect al omului și Maestrul în absolut al adevărului și al vieții, iar pe aceia care au responsabilitatea educativă îi învață să fie educatori, adică modele umane de referință valide și călăuze iluminate, și care iluminează, pentru fii și alți subiecți în creștere»³⁰. Contemplând mereu persoana lui Isus, trebuie studiate virtuțile manifestate în acțiunea psihopedagogică, virtuți stăpânite cu bună știință și exercitate ca și proprii educatorului, în momentul în care se desfășoară rolul său, în vederea atingerii scopului educativ propus, caritatea față de ucenici, spiritul de sacrificiu, dulceața, blândețea, milostivirea, răbdarea, generozitatea, etc. Este necesar și studiul activităților personale exercitate de către Isus, întotdeauna în vederea realizării scopului educativ, activități de natură fizică, afectivă, intelectuală, volitivă, socială, etc.³¹. O altă sarcină de examinare cu grijă este atitudinea profundă spirituală și personală asumate de Isus în fața ascultătorilor săi și acțiunea pe care trebuia să o desfășoare, viața sa interioară în raport cu acțiunea psihopedagogică îndeplinită³², intenția sa profundă, gândurile sale, dorințele, sentimentele relative activităților desfășurate, pentru a percepe dimensiunea interioară și să contureze care trebuie să fie și din partea omului acceptarea sa, dorința de a începe itinerarul propus de Maestru³³.

Scopul și conținutul adevărului în învățătura lui Isus

Și psihopedagogia poate fi considerată o activitate educațională îndreptată către dobândirea unui scop spiritual. Scopul ultim și transcendent aplicat de către Isus metodei sale psihopedagogice

³⁰ G. PEZZUTO, *Gesù insegna a educare e a educarsi*, 18.

³¹ Tehnica este considerată ca și instrumentul viabilității educative și «dacă este folosită în mod corect, ar trebui să accentueze caracteristica substanțială a “neutralității” a tehnicilor, simple instrumente de utilizat sau mai puțin, într-un mod sau altul, privind simpla oportunitate practică», G. F. D'ARCAIS, *Metodologia pedagogică*, in NDP, Paoline, Roma 1982, 813.

³² Comentează M. ORSATTI: «Isus propune ceea ce el trăiește și deci cuvântul său nu trebuie separat de ceea ce el face. Noua lectură a Cuvântului lui Dumnezeu este rezultatul acestui raport intim, astfel încât interpretarea și viața trebuie să funcționeze la același nivel», *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, 81.

³³ Sunt cel puțin cinci motive fundamentale pentru persoana umană, care rezultă din propunerea psihopedagogică a lui Isus: a) *motivul iubirii* – omul vrea în mod absolut să fie iubit și, la rândul său, să iubească; b) *motivul siguranței* – omul vrea să se simtă în siguranță în grupul din care face parte; vrea și să ofere altora acest sentiment de siguranță; c) *motivul independenței* – integrează acțiunea celor două motive precedente; prin tendința către independență, omul caută să demonstreze că este capabil să ia propriile decizii și să poarte responsabilitatea – dorința de a avea responsabilități proprii și autonomia în a gândi și a acționa; d) *motivul aprecierii sociale* – nevoia de a fi apreciat pentru prestațiile sale, recunoașterea socială; e) *motivul stimei de sine însuși* – omul tinde întotdeauna să se comporte astfel încât să corespundă legilor sale interioare și propriului sens al valorilor. Aceste legi interioare nu sunt imutabile, ci sunt rezultatul consolidărilor comportamentului. Cele cinci motive fundamentale ale omului sunt în raport mai mult sau mai puțin reciproc între ele, când unul ajunge la saturație, îl înlocuiește un altul și determină acțiunea; cf. W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia*, 155.

este însăși acela al vieții umane, adică prezența lui Dumnezeu și mântuirea sa în viața persoanei umane, perfecțiunea sa, extrăgând pe deplin scopul propriei existenței. Acest scop imanent este atins de subiectul educat prin răspunsul său la activitatea spirituală la care a fost antrenat³⁴. Vom progresa în dobândirea perfecțiunii în măsura în care ne lăsăm implicați în lucrarea psihopedagogică prin activitatea personală, ca și răspuns imediat la acțiunea educativă propusă a Maestrului. Psihopedagogia practică de Isus este văzută ca și știința educativă și arta metodei potrivite în a pune și a menține în activitate spirituală subiectul supus educației, ținând mereu cont că activitatea trebuie să se îndrepte către lucruri utile, adevărate și bune³⁵. Metoda psihopedagogică aplicată de Maestru vrea să rezolve atât problema teoretică cât și cea practică, reușita finală fiind aceea de a introduce și de a-l menține pe cel educat în acea activitate, prin intermediul căreia el dobândește cu mai multă siguranță posesia adevărului și progresează în ceea ce privește creșterea sa și formarea spirituală. Persoana umană va fi în centrul atențiilor și sollicitudinilor lui Isus, afirmând valoarea și respectul persoanei ca și criteriul fundament în acțiunea sa educativă, stimulând creșterea interioară și necesitatea perfecționării vieții în lumina revelației lui Dumnezeu. Tehnica psihopedagogică a lui Isus este o investiție practică, adaptată din punct de vedere spiritual, adecvată, armonică, specifică metodelor apte să suscite și să întrețină activitatea și implicarea omului, să ajute persoana să-și câștige o cunoaștere profundă și de durată de sine, să perceapă propriile caracteristici pozitive, «să așeze condițiile favorabile progresului către o mai mare maturitate afectivă care să permită însușirea într-o măsură majoră realitățile spirituale și forța lor justificantă»³⁶. În procesul educativ, metoda cea mai bună constă în prezentarea imediată a capacității active a subiectului, care într-un moment determinat se bucură de o dublă posibilitate, cea activă de a suscita activitate în organismul viu al persoanei umane și cea pasivă, de a fi asimilat. Persoana umană va fi în măsură să stărnească participarea proprie, tendința sa înnăscută de a intra în posesia noilor cunoștințe prin intermediul procesului asimilării, conștientă că la sfârșit va avea posibilitatea de a fi asimilată, această activitate asimilatoare fiind cauza dezvoltării, a creșterii, a îmbogățirii și a perfecționării. Va fi integrată în metoda psihopedagogică și aceasta favorizează creșterea armonioasă către maturitatea psihopedagogică și spirituală.

Conținutul adevărilor trebuie să fie studiate și învățate, înțelese pe deplin, manifestând interes în descoperirea acelor adevăruri religioase și morale care au fost expuse de către Maestru prin intermediul cuvântului său și a învățaturii sale, izvoare de viață, deoarece constituie și crează relația cu Hristos, determinând participarea la viața sa³⁷.

Concluzie

Eficacitatea psihopedagogică pentru persoana umană depinde de aplicație, de legea reînnoirii interioare cu consecințe externe, ca și un răspuns continuu la chemarea lui Dumnezeu, proces care determină schimbarea structurii interne a omului; acesta se deschide dialogului cu Dumnezeu, iar schimbările provocate favorizează eficacitatea psihopedagogică.

Acest dinamism presupune o reînnoire interioară la lumina cuvântului lui Dumnezeu, capacitatea de integrare a valorilor lui Hristos, ascultând, asimilând, etc³⁸. Ființa umană, creștinul,

³⁴ Acțiunea supranaturală a harului care străbate, pătrunde, înalță și consacră persoana umană, o transformă în locul privilegiat al prezenței lui Dumnezeu. Cel educat are posibilitatea de a-și dezvolta organismul său spiritual, devenind mai perfect prin integrarea întregii ființe psiho-sociale-spirituale-pedagogice iar «pe plan uman se pun condițiile care pot să favorizeze sau nu acțiunea harului, care fac realizabilă, în mod existențial adeziunea conștientă și responsabilă la chemarea lui Dumnezeu», C. BECATTINI, *Psicologia e vita spirituale*, in DES/3, Città Nuova, Roma 1990, 2065.

³⁵ Va fi o completare a teologicului și psihopedagogicului, a naturalului și supranaturalului, acțiunea de har dăruită și primită, care va lăsa urme în viața persoanei umane. Harul constituie factorul determinant al comportamentului și a experienței umane în fața procesului psihopedagogic, fără să acționeze ca și o forță coercitivă, pătrunzând și plămădind-se cu structurile umane în vederea parcurgerii itinerarului psihopedagogic, cf. C. BECATTINI, *Psicologia e vita spirituale*, 2066.

³⁶ C. BECATTINI, *Psicologia e vita spirituale*, 2068.

³⁷ Cf. M. ORSATTI, *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, 89.

³⁸ Dinamismul Cuvântului produce în istoria umană cu eficacitate proprie acolo unde întâlnește întâmpinare și libertate interioară. Dinamismul său constă mai ales în a fi o persoană istorică care revelează proiectul său de mântuire: Isus Hristos. El este conținutul esențial al vestirii și al învățaturii creștine. Între acești doi poli, Hristos și vestirea/învățătura, se situează acțiunea martorilor, oameni curajoși care propovăduiesc cuvântul întrucât trăiesc dintr-un astfel de Cuvânt,

este mereu pe calea perfecționării, urmărind scopul de a dobândi și de a trăi valorile evanghelice. Ajutat de harul dumnezeiesc, pe de o parte, iar de cealaltă de structurile psihopedagogice, persoana umană se implică în atingerea unui astfel de scop. Fiind perfectibil, omul este ajutat pentru a se conforma lui Hristos, cu scopul de a fi purtător al valorilor Sale în lume. Niciodată omul nu trebuie să se considere autosuficient, în caz contrar riscă falimentul. Ameliorarea sa trebuie să fie întotdeauna prioritară, predispus să răspundă valorilor evanghelice prin intermediul unei experiențe integrale și existențiale, capabilă să dezvolte asimilarea și creșterea, ca și condiții indispensabile pentru a se menține integrat și de a integra și pe alții în dinamismul psihopedagogic al Maestrului din Nazaret. Procesul psihologic educativ la școala Sa ne oferă posibilitatea de a ne deschide ființa noastră la harul reconcilierii și al transformării. Un astfel de proces ne face liberi și capabili de a săvârși alegeri în vederea continuării itinerarului nostru iubindu-l pe Dumnezeu și pe aproapele, celebrând primatul lui Dumnezeu în viața noastră.

BIBLIOGRAPHY

1. ANOLLI, L., LEGRENZI, P., *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 2001.
2. D'ARCAIS, G. F., *Antropologia pedagogica*, in NDP, Paoline, Roma 1982.
3. -----, *Metodologia pedagogica*, în NDP, Paoline, Roma 1982.
4. -----, *Pedagogia*, în NDP, Paoline, Roma 1982.
5. BECATTINI, C., *Psicologia e vita spirituale*, în DES/3, Città Nuova, Roma 1990.
6. BIANCHI, A., DI GIOVANNI, P., *Psicologia în acțiune*, Paravia, Torino 1996.
7. BOLLONE, P. B., *La psicologia di Gesù*, Mondadori, Milano 2003.
8. BROWNING, D. S., *Introduction to Pastoral Counseling*, în WICKS, R. J., PARSONS R. S., CAPPS D. E., (edd.), *Clinical Handbook of Pastoral Counseling*, Paulist Press, New York 1985.
9. CHAYNES, Ch., *Une pédagogie de la personne*, Foyer Notre-Dame, Bruxelles 1978.
10. CORRELL, W., *Introduzione alla psicopedagogia*, EP/SAIE, Roma 1973².
11. GIOVANNI PAOLO II, Esort. apost. *Catechesi Tradendae. Educare alla fede oggi*, M 56, Paoline, Milano 1997⁹.
12. KELLER, J. A., *Psicologia*, în DP, Paoline, Roma 1982².
13. MACAVEI, E., *Pedagogie. Teoria educației*, II, Aramis Print, București 2002.
14. MARTINI, C. M., *Ripartiamo da Dio!*, Centro Ambrosiano, Milano 1995.
15. MOLDOVAN, I., *Pedagogie creștină. Să educăm după modelul lui Isus*, Logos '94, Oradea 2007².
16. NESTI, C., *Il mio psicologo si chiama Gesù. La Parola insegna una via in grado di renderci più sereni*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2010⁸.
17. NOSENGO, G., *La pedagogia di Gesù*, Anonima Veritas, Roma 1947.
18. ORSATTI, M., *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, în G. CANOBBIO, F. DALLA VECCHIA, R. TONONI (ed. îngr. de), *Quaderni teologici del Seminario di Brescia: La Parola e le parole*, Morcelliana, Brescia 2003.
19. PEZZUTO, G., *Gesù insegna a educare e a educarsi. Orientamenti e suggerimenti per genitori, educatori e giovani*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007.

un cuvânt vizibil în gesturi de iubire, duioșie și întâmpinare mântuitoare; cf. M. ORSATTI, *La Parola. Appunti su un'originale espressione degli Atti degli Apostoli*, 84-85.

20. M. SZENTMÁRTONI, *Psicologia pastorale*, Pontificia Università Gregoriana, Roma 1996.
21. TOMA D'AQUINO, *Commento al Vangelo di San Giovanni*, I, (a cura di T. S. Centi), Città Nuova, Roma 1990.
22. WINKLER, K., *Die Funktion der Pastoralpsychologie in der Theologie*, in RIESS, R. (edd.), *Perspektiven der Pastoralpsychologie*, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 1974.

THE ROLE OF THE MORAL AND INTELLECTUAL FORMATION IN THE SPIRITUAL PATERNITY

Mircea Cristian Pricop

Lecturer, PhD, „Ovidius” University of Constanța

Abstract: The spiritual father is often a model and example for his spiritual sons. Therefore, he must have a life crowned with moral qualities for this morality to be an example of life for the disciples. The purity of the moral life of the priest, united with the light of knowledge, acts profoundly on the whole spiritual nature of the flock: it teaches and determines the desire for good work. Last but not least, the secular sciences are especially arming the spiritual father in the direction of knowing the human soul, which is so necessary for a shepherd of souls.

Keywords: Spiritual Paternity, culture, sciences, Priesthood, moral formation.

The culture of the priest stands as a prerequisite for pastoral success. In the reading of the divine and holy books lies the salvation of Christians, as Saint Nikodimos the Athonite repeated with such pathos, seeking to sensitize and guide the Christians to an inexhaustible source of spiritual fruits¹.

Secular knowledge is also important for the training of the spiritual priest². This is because he must be defended by the same armor as the sons of this age, but, above all, as the current adversaries of the faith. This view was supported by St. John Chrysostom when he said: „*We are to stand ready for every kind of battle; we are faced with various and numerous adversaries who do not use the same weapons and do not follow the same plan of attack. He who wants to enter into battle with them must know all their special ways of fighting. Let him know both how to handle the bow and sling, let him be, one by one, a rider and a pedestrian, a soldier and a captain, skilled in sea battles as well as in land attacks. In the ordinary battles, to face the blows of the enemy, it is enough that each one should stand at his post; on the path we speak of, it is necessary to know, in substance, every part of the attack and defense. If only one place will be badly guarded, the enemy will know how to discover it and he will introduce into the fold raptor demons to take the sheep, which he does not even try if the devil sees that he is dealing with a shepherd who is watching and is aware of his subterfuge*”³.

Through the widest possible training in secular knowledge, the Christian minister also understands the power of reasoning over some of the religious-moral truths, and that kind of intellectual power often sets him off. It is also a good opportunity for the intervention of theological elements in different branches of culture and art, in which it can be poured implicitly from the Christian spirit and religious conception. Last but not least, the secular sciences arm the spiritual father especially in the direction of the knowledge of the human being, which is so necessary for a shepherd of souls.

¹ Pr. Lect. Dr. M. Iosu, *Duhovnicul. Vocație, formație, misiune*, Ed. Universității Lucian Blaga, Sibiu, p.83.

² Pr. Petre Vintilescu, *Spovedania și duhovnicia*, București, 1939, p. 229.

³ Sfântul Ioan Gură de Aur, *Tratatul despre Preoție*, Ed. IBMBOR, București, 1998, trad. Pr. Dumitru Fecioru, p. 108.

What generates a great interest are the manifestation forms of this human life, because without the knowledge of the human nature a minister will be, perhaps, a great poet, a profound metaphysician or a sharp scientist, but he could not be of help as a confessor priest and spiritual guide⁴.

Regarding the importance of secular knowledge, Saint Basil the Great was convinced that the reading of profane books is useful to the spiritual father but also to his sons if they know how to choose from them what is useful, drawing not only delight but also the fruit of wisdom „*just like bees who, while picking honey, also enjoy the smell and color of flowers*”⁵.

They must linger over the verses of all the pagan priests who have kept for us the wise sayings and the memory of the deeds of the great men from the past. Likewise, the works of the historians must be studied, so that one can avoid what is evil in others, „*like when we gather roses and we avoid the piercings of thorns*”⁶.

The spiritual father must also have notions of Christian pedagogy and psychology⁷. Religious psychology presents spirituality in two equally important aspects: The religious psychology of the confessor and the religious psychology of the faithful, one without the other failing to offer all the richness of nuances and psychological realities on the spiritual fields⁸.

All this arsenal of information is necessary for him to relieve the power of intuition, which he needs as a confessor, to decipher the “labyrinth of the human soul” and to capture exactly the “disturbed resort”⁹, to become a master in the art of delving into the latent mysteries of the soul spring and being allowed to walk the surgeon hand over the wounds to be treated, and to find himself armed with the science of prescribing the most appropriate recipe for the case.

For many times the confessor is in the role of a surgeon, having to enter on his own initiative into the most dark folds of the soul, which some penitents keep only for them, and pointlessly try to hide from God himself¹⁰. The great saviors of souls, in addition to their personal dowry, have always used the dowry of others.

The confessor must take into account some of the psychological principles underlying his mission. No one can be a moral personality formed from the very first moment of his activity, but everyone owes himself to know himself and to control himself. The confessor must respect his word, be present at his mission entrusted to him by God, carefully consider his every attitude, not offend and, above all, not contradict the teaching he shares with others. The mastery of the theological fund for spiritual fatherhood is evident. The knowledge of the confessor must extend over every spiritual field that has a link to the human soul¹¹.

The father confessor must, therefore, show that he is convinced and believes in the truths which he teaches and, like any other believer, works on his own salvation. He who teaches others must know how to be saved himself and show this not only by word but also by deed. In such cases, the spiritual work is on the right path.

There are special circumstances, when the confessor can fully apply the Orthodox religious psychological principles in the life of his spiritual children. Such opportunities are

⁴ Pr. Petre Vintilescu, *Op. cit.*, p. 234.

⁵ Prof. Univ. Ștefan Beazdechî, Sfântul Ioan Gură de Aur și Platon, în *Revista Teologica*, XXXIV, 1944, nr. 9-10, p. 411.

⁶ *Ibidem*, p. 411-412.

⁷ Pr. Petre Vintilescu, *Op. cit.*, p.49.

⁸ Pr. Prof. Petru Rezuș, *Duhovnicie și psihologie*, în *Glasul Bisericii*, XVIII, 1959, nr. 1-2, p.42.

⁹ Pr. Petre Vintilescu, *Op. cit.*, p.48.

¹⁰ *Ibidem*, p.49.

¹¹ Pr. Lect. Dr. M. Iosu, *Op. cit.*, p.83.

especially precious, so it must be used with all the spiritual prowess in order to guide those who seek straightening on the right path. Now is the moment of supreme sincerity, when the penitent appears completely revealed, as he stands before God. It is worth noting that the laws of religious psychology that give good results in a particular case do not apply to everyone. This is where the religious human typology comes in, which teaches us to distinguish between the ages of the faithful, between their specific states of soul, drawing attention to their burning needs, as well as to their religious sufferings and diseases¹².

Each spiritual son is therefore an opportunity to check the entire psychological mastery of the spiritual father in love with his work and mission. Of great help in the mission of the spiritual father is also the continual meditation on the divine law¹³. So that the commanding word of God may quicken the earnest power and the wise watchfulness of the spiritual life, which the worldly cares continually destroy.

Therefore, the spiritual father is obliged to establish certain moments of reflection, especially in the evening and in the morning, on the sublimity of the call he holds. Overcome, then, by a deep sense of gratitude, he can exclaim like St. Paul: „*And I thank Christ Jesus our Lord, who hath enabled me, for that he counted me faithful, putting me into the ministry*” (I Timothy 1, 12).

In particular, morning meditation, however short it may be, should never be omitted. It is a spiritual bath that refreshes and purifies. „*It prepares us to show ourselves with a pure heart to the great Emperor, and gives us vigor for the assignments of the day*”¹⁴.

Regarding meditation, Saint Basil the Great urged in his works to preserve the thought concentrated to God. The exercise of the thinking of God is perceived as a continuous prayer.

But meditation must include, in addition to the thought of God, the spiritual father's constant concern for his children, but also for himself. He shares both sorrows and joys with his spiritual children, and must always be prepared to meditate on it, so that he can give the best advice possible. The meditation also plays an important role in order to know where he stands in his spiritual progress and to unceasingly glorify the Lord in His glory.

Indispensable to a good shepherd of souls are the virtues of wisdom and prudence. As Solomon said: „*The fear of the Lord is the beginning of knowledge: but fools despise wisdom and instruction*” (Proverbs 1, 7). To these is added the power of the spiritual father to discern between the sins committed by his children and to give each one exactly what he needs. Not all evils are directed in the same way, for gentleness contributes to the correction of some, harshness or mercy or patience, or infinite goodness, to the correction of others. It is a true proof of wisdom to know, as a spiritual father, how to read every soul and to attribute to each one the most necessary tranquility and peace. And this is not immediately, but after a period of thought and prayer, lest, out of haste or lack of communion with God, the prescribed recipe be wrong. Therefore, the pastor of souls, if he sees that in his bitterness he has wounded more than necessary the hearts of his spiritual children, he must seek within himself a shelter of repentance that will make him think, through mourning and faith, forgiveness before the Eternal Truth for what he has done wrong in his pure zeal¹⁵.

¹² Sfântul Grigorie cel Mare (Dialogul), *Cartea regulei pastorale*, trad. Pr. Prof. Alexandru Moisiu, Ed. IBMBOR, București, 1996, p.89.

¹³ *Ibidem*, p.85.

¹⁴ Pr. Petre Vintilescu, *Op.cit.*, p.289.

¹⁵ Sfântul Grigorie cel Mare, *Op.cit.*, p.84.

This concept of wisdom is very closely related to prudence, namely that virtue which, in fact, is nothing more than the good use and fair application of general principles to a concrete case, for a determined purpose, according to common sense¹⁶. A prudent confessor touches souls with the same mastery with which a virtuoso of the piano brings harmony out of a rush of fingers over the same keys, while an unexercised hand only haphazardly touches the ivories.

Therefore, the prudent priest makes even a reprimand to be accepted and effective, because he carefully chooses the form and the conditions of the discourse, while the imprudent one, placing it without choice and without tact, can lose all the authority and, in the worst case, even the soul of his congregant. Through an exercise of long, careful and systematic observation, through a recapitulation of the principles before acting and a thorough evaluation after, through a diligent reflection, the spiritual father will come to ensure the living function of the sense of prudence and he will gain experience, which can make him an artist of his mission and a skilled doctor¹⁷. The crowning of all intellectual qualities are the charisms of discernment (*diakrisis*) and of spiritual insight¹⁸.

The teaching about *diakrisis* is stated very clearly, either by St. Anthony himself, or by his biographer, St. Athanasius, or in the „*Conversations with the Fathers*” of St. John Cassian¹⁹.

Because of the dangers which threaten both the Primates and their subjects when discernment is lacking, those who will receive souls in their pastoral care must own the knowledge of divine and human things, to be able to discern the movements of physical and spiritual powers, and, moreover, they need to possess other qualities deriving from the virtues described above.

The spiritual father penetrates beyond the conventional attitudes and gestures behind which we hide our personality from others as well as from ourselves²⁰. It is more spiritual than a psychic power; being a direct consequence of the divine grace, which requires steadfast and zealous prayer and a relentless ascetic struggle. It is far from being a mere extrasensory perception²¹.

This gift is added to that of the healing word. The spiritual father knows, when someone approaches him, immediately and specifically, what words he or she needs to hear. In an time when the language is shamefully trivialized, it is essential to find the healing power of the word. And this means rediscovering the nature of silence, not as a simple pause between words, but as one of the primary realities of the existence. The authentic reverend confessor is distinguished by the austerity and brevity of his language.

The discernment of the spiritual father is exercised mainly through the practice of „revealing thoughts”. This technique is much more than a confession limited to sins, for it also takes into account the thoughts and ideas by which, although they seem unimportant to the novice, his confessor can discern hidden dangers or important signs. The confession is retrospective and refers to sins already committed. Revealing thoughts, on the other hand, is prophylactic because it uncovers the susceptibilities and temptations long before those moods

¹⁶ Pr. Petre Vintilescu, *Op cit.*, p.243-244.

¹⁷ Pr. Petre Vintilescu, *Op cit.*, p. 245.

¹⁸ Andre Scrima, *Timpul Rugului Aprins. Maestrul spiritual în tradiția răsăriteană*, Ed. Humanitas, București, 1996, p.191.

¹⁹ Sfântul Antonie cel Mare, *Ale aceluiași cuvios. Cuvânt plin de folos, despre Sfinții Părinți din pustia sketică și despre darul deosebirii, în Filocalia*, vol.I, trad. Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, Ed. Harisma, București, 1993, p. 162.

²⁰ Irénée Hausherr, *Paternitatea și îndrumarea duhovnicească în Răsăritul creștin*, trad. Mihai Vladimirescu, Ed. Deisis, Sibiu, 1999, p. 12.

²¹ Episcop Kallistos Ware, *Împărăția lăuntrică*, trad. Eugenia Vlad, Ed. Christiana, București, 1996, p.66.

lead us to sin, thus removing their novelty. The purpose of this self-revelation is not of a legal nature, namely to obtain the forgiveness, but for the human person to see himself/herself as he/she really is²².

The charism of spiritual insight (or *dioratikos*) may accompany that of discernment (*diakrisis*) and it is a gift that has been (and still is) offered to the most improved spiritual fathers. An exclusive prerogative of the Divine Persons of the Holy Trinity, this can only be granted as a gift from God to the human person; but it is granted only to the righteous and saints, not to all humankind, as it seems, and also unequally from one to another²³. Saint Seraphim of Sarov, for example, was truly guided by the inner light of the Holy Spirit. He found it important not to prepare beforehand what he had to say, for then his words would have been merely the fruit of his human judgment, perhaps wrong, and not of the divine judgment²⁴.

For Saint Seraphim of Sarov, the bond between the spiritual father and the spiritual son was stronger than death, and he asked his disciples to continue to reveal their thoughts to him, even after his departure to eternal life. Before his death, he said to the disciples: „*After I have left, come to my tomb. When you have time. As often as possible. And all that burden your souls, all the pains, bowed down, tell me, as to one who lives. And I will hear you and release you. For I will always be alive for you*”²⁵.

Strong in his discernment, the spiritual father does not simply wait for the human person in front of him to reveal himself/herself to him, but he comes to meet the real necessities of his/her spiritual existence. St. Seraphim of Sarov often answered the concerns of those who came to visit him before they revealed the reason for the visit. In many cases the answer seemed at first sight meaningless, absurd or irresponsible, for it did not refer to the question which the visitor had consciously in his mind, but to the one which he should have actually asked.

The skill of the spiritual fatherhood is not a heritage given in maximum quantity, sufficient and immutable, but belongs to a permanent and continuously nourished priestly experience and spiritual and intellectual knowledge.

The profane disciplines that enter into the program of the formation of a general culture are also, without exception, indispensable for the preparation and formation as a spiritual father. No word is enough to emphasize the value of knowledge in spirituality.

BIBLIOGRAPHY

1. Beazdechi, Prof. Univ. Ștefan, Sfântul Ioan Gură de Aur și Platon, în *Revista Teologica*, XXXIV, 1944, nr. 9-10, p. 411.
2. Hausherr, Irénée, *Paternitatea și îndrumarea duhovnicească în Răsăritul creștin*, trad. Mihai Vladimirescu, Ed. Deisis, Sibiu, 1999.
3. Iosu, Pr. Lect. Dr. M., *Duhovnicul. Vocație, formație, misiune*, Ed. Universității Lucian Blaga, Sibiu.
4. Rezuș, Pr. Prof. Petru, *Duhovnicie și psihologie*, în *Glasul Bisericii*, XVIII, 1959, nr.1-2, p.42.
5. Scrima, André, *Timpul Rugului Aprins. Maestrul spiritual în tradiția răsăriteană*, Ed. Humanitas, București, 1996.

²² *Ibidem*.

²³ Irénée Hausherr, *Op. cit.*, p.109.

²⁴ Episcop Kallistos Ware, *Op. cit.*, p.13.

²⁵ Irénée Hausherr, *Op. cit.*, p.13.

6. Sfântul Antonie cel Mare, *Ale aceluiași cuvios. Cuvânt plin de folos, despre Sfinții Părinți din pustia sketică și despre darul deosebirii, în Filocalia, vol.I*, trad. Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, Ed. Harisma, București, 1993
7. Sfântul Grigorie cel Mare (Dialogul), *Cartea regulei pastorale*, trad. Pr. Prof. Alexandru Moisiu, Ed. IBMBOR, București, 1996.
8. Sfântul Ioan Gură de Aur, *Tratatul despre Preoție*, Ed. IBMBOR, București, 1998, trad. Pr. Dumitru Fecioru.
9. Vintilescu, Pr. Petre, *Spovedania și duhovnicia*, București, 1939.
10. Ware, Episcop Kallistos, *Împărăția lăuntrică*, trad. Eugenia Vlad, Ed. Christiana, București, 1996.

THE PATERNAL GUIDANCE AS A METHOD OF EDUCATION IN THE ORTHODOX SPIRITUALITY

Mircea Cristian Pricop

Lecturer, PhD, „Ovidius” University of Constanța

Abstract: In orthodox dogmatic and liturgical spirituality, the notion of paternal guidance is profound and very complex. The priesthood, having the intrinsic paternal guidance, is the highest of the services or dignities that the human being can deserve in this world and in this life. In order to guide his sons on the path of salvation, the spiritual father must have the virtue of patience. He is assaulted on all sides and everyone wants to be treated in a special way. To listen to any trouble or pain, thought, or joy, the spiritual father must be forgiving and patient so that he does not turn away his sons. A reliable ally in the natural development of the processes of knowledge and help, respectively, for the spiritual father is meekness.

Keywords: Spirituality, Orthodoxy, knowledge, virtues, priesthood.

Priesthood is the highest of the offices or dignities that a human being can qualify for, in this world and in this unique life. It is both a divine call and choice, in response to human efforts to improve life and to serve Christ - the Eternal Priest and, in the same measure, to serve fellow men in order to achieve the Christian ideals.

„He is called a spiritual father - says Saint Basil the Great – the one who no longer lives according to the flesh, but is carried by the Spirit of God, being a son of God and becoming like the image of the Son of God”¹.

Due to its sublimity and height, its importance for the salvation of man and the world, the Christian priesthood enjoyed, in Christian literature, in the writings of the Holy Fathers, the greatest attention and the most beautiful characterizations.

Many of the Holy Fathers offered to the world some of the most beautiful words about this service that unites heaven and earth, the created and the uncreated, man and God, many of these words constituting a true spiritual creed of Christian priests from all times and from all places.

Among those writings, a leading place is occupied by the classic treatises on the priesthood, attributed to Saint John Chrysostom, Saint Gregory of Nazianz, Saint Ephrem the Syrian, Saint Simeon of Thessalonica, Saint Ambrose of Milan, Saint John Climacus, *etc.* Each of these emphasizes in a very special way the beauty of the Christian priesthood, the qualities that the priest must meet, the purpose and role of the priestly service in the economy of salvation.

The priesthood is the holy service founded by the Savior Jesus Christ for the salvation of our souls.

¹ Sfântul Vasile cel Mare, *Despre Sfântul Duh*, c. XXV, *apud* Pr. P. Vintilescu, *Primirea și oprirea de la Sfânta Împărtășanie*, în rev. „B.O.R”., LXII (1938), p. 584.

Through the Church and the priests, the true believers share in the sanctifying and perfecting divine grace, they work for and acquire their salvation and eternal happiness. Outside the Church and without the mediation of priests, there is no salvation².

The priest is a man chosen from among the people, based on criteria of vocation and worthiness, who dedicates his life to the integral service of God and his fellow men. He is taken from the world, chosen from its own, just as the Savior Himself chose His disciples and consecrated them to a high spiritual life. „*Although he bears ontological wounds and suffers from human weakness and incapacity, the priest empirically participates in the experience of the mystery of the Church and the mystery of being a follower of the same apostolic mission, as a result of which he prefers to empty himself in order to serve others rather than be served by them. To correct such an imbalance, there is an outpouring of God's grace*”³.

Although he is in the world with his body and shepherds in a certain history and time, but and although his work is addressed to precisely targeted people, through the exemplary fulfillment of his office, through his service and through his high qualities, the priest spends in the heavens, with the angels, contemplating the glory of the God.

The Heaven itself descends on him during the performance of the Holy Liturgy. A man among us, like us, he is still a „chosen of God”, who fulfills His divine commands more than any of us, as a living example for our own spiritual growth and perfection.

He is the Light of the world, which shines from the uncreated light of God; light and illuminator to his fellows. His deeds, his words, everything he does and his very life must be a testimony of God's love and goodness, of his long-suffering and great mercy towards people, an example and a testimony that urges us also we follow them, exactly.

The shepherd of souls must be pure always in his thoughts. He must not be tainted by any impurity, since the very purpose of the office he has received is to wipe away the stain of filth from the hearts of others. The hand that has the duty to wipe away the dirt must be diligent in order to be clean so that it does not stain what it touches⁴.

Numerous, beautiful and profound are the pages consecrated by the Holy Fathers to this service and spiritual dignity. On the one hand, those pages spring from the high concept of the Holy Fathers concerning the Priesthood, and on the other hand, they give proof of pure and sensitive souls in which there is no single trace of sin, souls who have understood and lived these truths that descend upon the human person the gifts of happiness and salvation, in an exemplary, integral way. Only from their pure souls and from their „golden mouths” could such spiritual gems about the Priesthood emerge.

That is why their treatises on the Holy Sacrament of the Priesthood are true pastoral manuals, Vademecum in the Priesthood, absolutely necessary for any church minister and useful even for the shepherded.

The reading of these treaties, in the spirit of faith and prayer, the meditation on what is masterfully described by their authors, have the power to change sensitive souls for the better, to make them aware, to show us the beauty, dignity and sublimity of the Christian priesthood, but also its temptations and hardships, and to increase the responsibility of the „chosen few” towards the total following of Christ, towards the service and full dedication to God, whose unworthy and

² Pr. Lect. Dr. Mircea Cristian Pricop, *Ortodoxie, etnicitate, identitate europeană*, Ed. Arhiepiscopiei Tomisului, Constanța, 2012, pp. 35-36.

³ Mitropolit Emilianos Timiadis, *Preot, parohie, înnoire*, trad.de Paul Brusanowski, Ed. Sophia, București, 2001, p.31.

⁴ Sfântul Grigorie cel Mare (Dialogul), *Cartea regulei pastorale*, Ed.IBMBOR, București, 1996, p. 51.

sinful servants we are. The pastoral responsibility towards the fellow human beings, who expect from us the word and the deed that will bring them peace and comfort, to relieve suffering and wipe away the tears, to strengthen love and give thought to repentance and the desire for salvation.

The priest is called „brother of Christ”, having to continue His work of salvation. And because the priest is actually a sinner himself, he was given a special participation in this redemptive activity of the Saviour, paradoxical as it may seem. He must never forget that this is not due to his testimony, but to the mission to which he has been called by God, despite his unworthiness. God wants to save mankind through human beings, relying on and calling on our resources and cooperation⁵.

Father Professor Petre Vintilescu, in his work „Confession and spirituality”, insists on the importance of the pastoral work of the priest, in the confessional seat, showing that *„the action of spiritual guidance takes place here in the most pronounced Samaritan spirit. It is, in other words, full-fledged moral assistance. In the confessional, the priest is not only a judge of the believer's morality and a doctor sought to heal the wounds generated by sin, but, at the same time, also a mentor, a guide to the paths of virtue. He is called to enlighten the mind through clarifications and warnings, to guide the will through advice, exhortations, and encouragements and to awaken in the heart the desire for virtue and goodness. Here the priest appears as a guide for everyone, whether he has to help one to rise from sin and avoid it in the future, or he has to strengthen another, so that he stays in good, or to stimulate others to climb new steps in their ascent in virtue or in perfection”*⁶.

The spiritual stature of the priest is given by the way in which he understood his purpose, the way he discovered and followed his vocation, as well as the sum of the qualities with which he „clothed” himself. The qualities to which he became familiarized and through which he wants to ennoble his mission are always required to be nourished, according to the Pauline creed: *„Lo, I come to do thy will, O God”* (Heb. 10, 9)⁷.

In Philokalia 8, Callistus and Ignatius Xanthopolus state that a spiritual father *„must be non-deceptive in the testimony that he has towards what he reads in the Holy Scriptures and to expose himself as a bearer of the Spirit through the life which he expresses in words. To be high in understanding, humble in thinking and gentle in all manners. To say the words of divine teaching like a teacher, similar to Christ. And finding him and clinging to him with all your being, like a loving son to a true father, remain whole in hanging on to his commandments, considering him as Christ Himself”*⁸.

In the same philokalic spirit, Hieroschimonach Paisie Olaru considers the qualities of a good spiritual father to be these: *„to be first of all a man of prayer, to love the Church and all people, to be humble and gentle with the humble who repent of their sins and harsh with those who do not go to Church and do not renounce to their sins, not to be a lover of money and earthly things, nor to be a lover of praise and honor. And the crown for every priest is to be*

⁵ Mitropolit Emilianos Timiadis, *op. cit.* p. 28.

⁶ Pr. Petre Vintilescu, *Spovedania și duhovnicia*, Ed. Reîntregirea, Alba Iulia, 1995, p. 33-34.

⁷ Pr. Lect. Dr. M. Iosu, *Duhovnicul. Vocație, formație, misiune*, Ed. Universității Lucian Blaga, Sibiu, p.58.

⁸ Calist și Ignatie Xanthopol, *A celor dintre monahi Calist și Ignatie Zanthopol: Metoda și regula. foarte amănunțită pentru cei care-și aleg să viețuiască în liniște și singurătate*, în Filocalia, vol.VIII, trad. Pr. Prof. Dr. D Stăniloae, Ed. IBMBOR, București, 1979, p.32.

ready, when needed, to give his life and soul for the Church of Christ and for his spiritual sons”⁹.

And the disciple of Hieroshimonach Paisie, the Archimandrite Cleopa Ilie adds: „*That man can be a spiritual father and a priest, who has a clean life and is well oriented in the knowledge of the Holy Scriptures, in the dogmas of the Orthodox faith, in the Holy Canons and in the teachings of the Holy Fathers and who has a rich experience in the spiritual life. A good confessor must have patience and diligence in correcting souls and be truly a spiritual man, that is, a man of prayer and with mercy towards all... The visible signs of a true confessor are the humility and the love for all, and the unseen signs are: wisdom, pure life, prayer and self-control*”¹⁰.

The confessor must always be ready for sacrifice, ready to respond to any request, because everyone comes to the priest for advice, for teaching, for help, and for strength to help¹¹.

In addition to the sum of moral qualities, the priest must prove that he is also the owner of high intellectual qualities, that will strengthen his personality, will help him to instruct the person who needs guidance and will support him in proving that he is willing to help, having at hand both the means and the necessary technique¹².

Saint John Chrysostom said that „*the goal of perfection is reached when, through the example of life as well as through their words, priests lead people to the glorified life preached by Jesus Christ*”¹³. At least, as far as it concerns the spiritual life, the confessor is regarded as an authority of knowledge and holy teachings. Even in the Old Testament there was a conviction that: „*For the priest's lips should keep knowledge, and they should seek the law at his mouth: for he is the messenger of the Lord of hosts*” (Malachi 2,7).

Moreover, the duty and the need of the spiritual father to be trained and to train himself incessantly, gathering the most varied knowledge in order to keep up with the environment and the progress of his time, are supported and continuously highlighted by the very function of his divine calling.

The spiritual fatherhood presupposes the knowledge of the human soul and its historical manifestations, presupposes a perfect competence over the substance and the nutrition of this soul, in direct relation to all its complex needs. It is necessary to master various laws and methods and this is achieved only through sustained training.

First of all, the spiritual father must be prepared in the science of the Holy Scriptures, to possess a special cleverness and knowledge of the Covenants, the Old and the New. Since the Holy Scripture is the foundation of the Christian religion and faith, it would be a ridiculous claim and a waste of time to teach others only on the basis of a superficial scriptural knowledge. The Scripture itself represents, as Saint Gregory of Nazianz said, the divine exonarthex into which the confessor must have entered prior to receiving initiation into the holy priesthood¹⁴.

It would be nonsense to embrace priesthood and the spiritual fatherhood without the knowledge of theology, which exposes in a systematic way the data of Holy Scriptures in correlation with the human cogitation and with the methods and scientific practices, in general.

⁹ Protosinghel Ioanichie Bălan, *Convorbiri duhovnicești*, vol.II, Ed. Episcopia Romanului și Hușilor, Roman, 1988, p.507.

¹⁰ Protosinghel Ioanichie Bălan, *op.cit.*, p. 487-488.

¹¹ Pr. Lect. Dr. M. Iosu, *op. cit.*, p.79.

¹² *Ibidem*, p.80.

¹³ Sfântul Ioan Gură de Aur, *Despre preoție...*p. 118 la Pr. Petre Vintilescu, *Preotul în fața chemării sale de păstor al sufletelor*, București, 1934, p. 217.

¹⁴ Pr. Petre Vintilescu, *op.cit.*, p. 227.

Knowing and mastering the disciplines of theology gives the confessor ever greater achievements in „conquering” the souls of his spiritual sons.

However, it is understood that the perfection in the study of theology cannot be imposed as a single goal. But a certain competence is mandatory both for the orientation of the one who guides and for the orientation of the one who is guided. Secondly, the one who wants to become a priest (especially a priest confessor) must have a precise knowledge of the dogmas of the faith. The deep and perfect knowledge of the doctrine provide orientation and security, putting the data and the arguments easily at hand, that is, the whole apparatus to instruct others, to defend the Church and to combat, inter alia, the atheist propaganda.

The fruit of this knowledge is shown by the Holy Apostle Paul when he says: *„Take heed unto thyself, and unto the doctrine; continue in them: for in doing this thou shalt both save thyself, and them that hear thee”* (I Timothy 4, 16), and its importance emerges from the following: *„Holding fast the faithful word as he hath been taught, that he may be able by sound doctrine both to exhort and to convince the gainsayers”* (Titus 1, 9) as well as from the words of Saint John the Evangelist: *„And this is life eternal, that they might know thee the only true God, and Jesus Christ, whom thou hast sent”* (John 17, 3).

Knowledge of the holy ecumenical and local canons is of no little importance for the spiritual father. He must know the holy canons and understand that they are not simple monuments of History nor outdated, but still valid today, even if, sometimes, they have to be adapted to the requirements of the time in which we live. The confessor must „refresh” them in order to be able to handle them with ease, with dexterity and according to the specific cases.

Moreover, Saint Nikodimos the Athonite goes so far as saying that these canons must be known by heart, and strongly advised the confessors: *„You must lie down on them, as Alexander did with Homer's Iliad, catch your breath above them, every hour and every moment. Because you too will reach the helm of the ship of the holy Church and you, more especially, will hold in your hands these canons, which are like a rudder of the Church. That is why you must be trained in advance how to pronounce them and wield them skillfully so that, at the right time, that is, when you will become a confessor priest, through this skill of yours, you can deliver the poor sinners from the storm of their sins”*¹⁵.

To this knowledge the individual study is added, that helps to know and to distinguish the virtues and the vices, in order to be able to give everyone the necessary duty. As part of his vocation as a teacher, the priest is also meant to put into practice the spiritual discernment for the best interest of those he shepherds. This peak can be reached through what the Fathers call „true cogitation” (right judgement or discernment). *„The Orthodox monks do not consider kindness, intelligence, love, faith, patience, piety or holiness as the main attribute of man, but the right judgement, which is a very complex virtue and difficult to express in words”*¹⁶.

Without a personal study, one ends up with an „ankylosing” of the spirit, a disarming of the soul's faculties in the face of situations that must be dominated and whose essence must be penetrated. It comes to a confined understanding of life and of the duty notion, as an inferior and common state, even losing the consciousness and the sense of mission towards everything what surrounds us.

Of course, it cannot be claimed that the study should become the only occupation of the priest confessor. *„Constantly bent on your books, you will lose sight of the needs of your people;*

¹⁵ Sfântul Nicodim Aghioritul, *Carte foarte folositoare de suflet*, Ed. Episcopiei Râmnicu Vâlcea, 1980, p. 10.

¹⁶ Pr. Lect. Dr. M. Iosu, *op.cit.*, p.84.

you must only train yourselves so that you may be useful to it, so that you may bring to the public the riches which you secretly gather"¹⁷.

Certainly, a personal study, to refresh the knowledge necessary for his mission, to expand it, to maintain the elasticity of his intelligence, is mandatory for the spiritual father. For he must know what are the diseases of the soul, that is, the sins, and to know how to heal them, just as the doctor heals the diseases of the body¹⁸. Therefore, the shepherd of souls must understand how important it is to have the gift of being able to distinguish virtues from vices.

BIBLIOGRAPHY

1. Bălan, Protosinghel Ioanichie, *Convorbiri duhovnicești*, vol.II, Ed. Episcopia Romanului și Hușilor, Roman, 1988.
2. Calist și Ignatie Xanthopol, *A celor dintre monahi Calist și Ignatie Zanthopol: Metoda și regula. foarte amănunțită pentru cei care-și aleg să viețuiască în liniște și singurătate*, în Filocalia, vol.VIII, trad. Pr. Prof. Dr. D Stăniloae, Ed.IBMBOR, București, 1979.
3. Iosu, Pr. Lect. Dr. M., *Duhovnicul.Vocație, formație, misiune*, Ed.Universității Lucian Blaga, Sibiu.
4. Pricop, Pr. Dr. Mircea Cristian, *Ortodoxie, etnicitate, identitate europeană*, Ed. Arhiepiscopiei Tomisului, Constanța, 2012.
5. Sfântul Grigorie cel Mare (Dialogul), *Cartea regulei pastorale*, Ed.IBMBOR, București, 1996.
6. Sfântul Nicodim Aghioritul, *Carte foarte folositoare de suflet*, Ed. Episcopiei Râmnicu Vâlcea, 1980.
7. Timiadis, Mitropolit Emilianos, *Preot, parohie, înnoire*, trad.de Paul Brusanski, Ed. Sophia, București, 2001.
8. Vintilescu, Pr. P., *Primirea și oprirea de la Sfânta Împărtășanie*, în rev. „B.O.R”, LXII (1938), p. 584.
9. Vintilescu, Pr. Petre, *Preotul în fața chemării sale de păstor al sufletelor*, București, 1934.
10. Vintilescu, Pr. Petre, *Spovedania și duhovnicia*, Ed. Reîntregirea, Alba Iulia, 1995.

¹⁷ Pr. Petre Vintilescu, *op. cit.*, p.236-237.

¹⁸ Sfântul Nicodim Aghioritul, *op. cit.*, p.9.

THE FAMILY, AN IMPORTANT SOCIAL FACTOR INFLUENCING THE FORMATION OF SCHOOL AND CAREER CHOICES AND THE SCHOOL AND CAREER ORIENTATION OF STUDENTS

Claudia Hanga

Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: A person's social network includes numerous factors that influence his school and professional trajectory, factors that form over time into a true support network for the adolescent.

Research points out that the determining factors in choosing a particular profession can be found by looking at areas such as family and school.

The paper aims to analyze the family as the first institution that deals with the education of children, and the quality of this education often depends on the entire evolution of the respective child.

Keywords: educational and professional guidance, family environment, socio-economic status of the family, family income

În cadrul sistemului complex în care ființa umană este angrenată, factorii sociali reprezintă o zonă însemnată. Acești factori sociali care amprentează diferitele segmente ale vieții, își exercită influența și asupra formării opțiunilor pentru carieră, și implicit prin aceasta asupra orientării școlare și profesionale. Alături de rolurile de gen, care aparțin sferei sociale, alături de factorii de la nivelul familiei, atenția cade și asupra factorilor de la nivelul școlii.

Astfel, în acest context, este importantă prezentarea și analizarea celor mai importanți factori sociali care influențează formarea opțiunilor școlare și profesionale și orientarea în carieră a elevilor: genul, factori de la nivelul familiei, factori de la nivelul școlii .

Teoriile care au ca preocupare centrală dezvoltarea carierei, consideră că individul nu trăiește izolat, el poate fi considerat ca fiind un sistem complex conectat la sistemul social din care face parte, și la contextul mai amplu reprezentat de mediul în care trăiește. (Patton, McMahon, 2006).

Este știut faptul că rețeaua socială a unei persoane include numeroși factori care îi influențează traiectoria școlară și profesională, factori care se constituie de-a lungul timpului într-o adevărată rețea de suport pentru adolescent.

Cercetările subliniază faptul că factorii determinanți în alegerea unei anumite profesii pot fi găsiți analizând zone ca familia și școala. (Grabowski, Mortimer, Call, 2001, Schneider, 1997).

Lucrarea de față își propune să analizeze familia ca primă instituție care se ocupă de educarea copiilor, iar de calitatea acestei educații depinde deseori întreaga evoluție a respectivului copil. (Dicționar de pedagogie, 1979). "Familia este unicul grup social caracterizat prin determinări naturale și biologice, în care legăturile de dragoste și cosangvinitate dobândesc o importanță primordială." (Șoitu, Vărăjmaș, Păun, 2001, p. 9). Ea este cea care transmite anumite norme culturale de la o generație la alta, de fapt ea este cea care asigură transmiterea unui anumit tip de civilizație în cadrul unei categorii sociale. Definiția lui Murdock cu privire la familie susține că aceasta "este un grup social caracterizat prin rezidență comună, cooperare economică și reproducție. Ea include adulți de ambele sexe, dintre care cel puțin doi au relații sexuale aprobate social și unul sau mai mulți copii proprii sau adoptați pe care îi cresc și îngrijesc." (Murdock 1945, apud. Iluț, 1995, p.34). Instituția ei

“constă în într-un grup de persoane legate prin relații de rudenie și/sau prin incluziune domestică” (Vlăsceanu, 2011, p. 672).

Influența familiei în procesul de ghidare a copilului pe un anumit traseu al școlarității ca pas premergător pentru un anumit traseu profesional constă în primul rând în aceea că în cadrul ei se formează primele deprinderi de viață, se transmit primele sentimente de comuniune socială. Aceste sentimente pe care familia le insuflă provin din conformitatea și apartenența la un anumit grup social. Astfel societatea este privită ca și un sine extins, iar tânărul începe să se simtă ca parte integrantă din acest sine extins. În cadrul familiei, copilul, iar apoi tânărul, dobândește sentimentul comunitar, apartenența la un anumit grup, aici își însușește ceea ce se numește participare activă.

Felul în care un tânăr ajunge să-și constituie opțiunile școlare și profesionale are rădăcini adânci; ele își au deci sorgintea în cadrul familiei, a comunității din care individul face parte, în clasa socială din care el provine, în stilul educativ în care el și-a internalizat valorile, concepțiile și atitudinile.

Rolul familiei în procesul de orientare școlară și profesională este atât de important încât ea este cea dintâi entitate care acordă suport emoțional și financiar pe parcursul întregii traiectorii a tânărului, din copilărie și până la dobândirea unui statut profesional. De asemenea are și un rol de consultanță, ea poate oferi feed-back pozitiv sau negativ tânărului. Este importantă acceptarea dorințelor copilului, precum și oferirea unor modele dezirabile social de comportamente, de expectanțe în privința ascensiunii sociale. Uneori subiectivismul familiei depășește anumite limite și influența în privința alegerii carierei nu este benefică. Este cazul în care această influență nu se bazează pe potențialul real al copilului, ci pornește de la eșecurile și neîmplinirile părinților în plan profesional, sau pe așa-zisa modă care cuprinde și sfera alegerii profesiei la un moment dat. În acest caz însă intervine rolul altor instituții, de exemplu al școlii, iar eforturile reunite a mai multor factori sociali sunt mai susceptibili de a avea drept finalitate o orientare cât mai realistă a tânărului.

Studiile realizate în acest domeniu, de exemplu cele ale lui Schneider, (1997) concluzionează că adolescenții:

- Au așteptări educaționale și aspirații profesionale superioare celor din generațiile anterioare
- Nu aspiră înspre același tip de profesie cu cea al părinților lor
- Privesc înspre universul profesional al adulților cu multă nesiguranță
- Paralel cu nesiguranța afișată în ceea ce privește viitorul lor profesional ca adulți, demonstrează totuși optimism cu privire la propriul viitor privit în mod global.
- Cei mai mulți adolescenți demonstrează un nivel limitat al înțelegerii responsabilităților pe care le implică multe dintre profesii. De asemenea, afișează și un nivel limitat al cerințelor educaționale solicitate de respectivele profesii.
- Nerealismul așteptărilor ocupaționale ale adolescenților este o consecință a lipsei de informații, precum și a unei incapacități de a corela între ele informațiile deja obținute
- Atunci când există o corelație între cerințele unei activități și abilitățile lor, adolescenții au cele mai plăcute experiențe. (Schneider, 1997).

Suportul pe care familia îl oferă în procesul de orientare spre carieră implică statutul socio-economic al părinților, nivelul lor educațional, genul, abilitățile și structura temperamentală a subiecților. (Penick, Jepsen, 1992, p.208). Acest suport oferit de familie, inclusiv în zona orientării școlare și profesionale, se poate constitui fie în sprijin emoțional, (care constă în empatie, încurajări), în sprijin instrumental, (care se referă la ajutorul concret oferit de către familie), sprijin informațional (care se referă la capacitatea de a transmite cunoștințe, informații copilului în acest domeniu), fie în sprijin tovarășesc, care implică timp

de calitate petrecut împreună, și consolidarea unei legături prietenești cu adolescentul. (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

Una dintre principalele funcții ale familiei este aceea de a crește tinerele generații, de a le face capabile să ducă o viață autonomă și de a-și asuma la rândul lor responsabilitatea de a crește noi generații. (Pop, 2022).

Mediul familial este un aspect de care considerăm că trebuie să se țină cont atunci când se vorbește despre influența familiei asupra orientării școlare și profesionale. În acest context, vom aborda problema responsabilității pe care membri familiei și-o asumă în interiorul familiei, coeziunea existentă, petrecerea timpului liber, venitul familiei, studiile părinților, profesia lor. Fiecare dintre aceste variabile care definesc practic universul familial își pun amprenta și asupra procesului de orientare școlară și profesională a tânărului. Există o literatură de specialitate semnificativă în acest domeniu, care evidențiază aportul tuturor acestor variabile în procesul de orientare școlară și profesională, literatură care a constituit un bun punct de plecare pentru cercetarea pe care am întreprins-o. Astfel, Schneider (1997) subliniază că:

- atunci când acasă adolescenții au parte de un climat suportiv, ei sunt mult mai dispuși să-și asume cu entuziasm și competență responsabilitățile
- cei mai mulți dintre ei își descriu părinții ca fiind iubitori și înțelegători, ca părinți care îi acceptă așa cum sunt
- când există comunicare în familie și sprijin din partea părinților, comportamentele negative ale liceenilor se diminuează.

Trusty, Watts și Crawford (1996) efectuează studii având drept subiecți părinții studenților din anii terminali; aceste informații pot fi însă lesne extrapolate și asupra caracteristicilor familiei liceenilor, întrucât concluziile lor susțin de fapt pe cele ale autorilor care au drept subiecți părinți ai liceenilor. În conformitate cu literatura de specialitate (Birk și Blimline, 1984, Hoyt, 1984, Young și Friesen 1992, Otto și Call, 1985, Whiston, 1996), autorii afirmă că în domeniul procesului de orientare școlară și profesională a tinerilor, părinții exercită o influență mai semnificativă decât toți ceilalți factori: profesori, consilieri școlari, prieteni, persoane deja angajate în domenii de interes pentru adolescenți. Penik și Jepsen (1992, apud. Trusty, Watts și Crawford 1996), consideră că variabila reprezentată de familie este un predictor mai puternic în domeniul planificării carierei, al orientării școlare și profesionale decât statutul socio-economic, genul și achizițiile educaționale. Cu alte cuvinte, părinții reprezintă resursa cea mai importantă în planificarea și dezvoltarea carierei. Având în vedere aceste considerente, întrebarea autorilor mai sus menționați, a fost: ce consideră părinții la rândul lor a fi cea mai bună sursă de informare pentru procesul de dezvoltare a carierei școlare și profesionale a copiilor lor? Răspunsul la această întrebare e acela că majoritatea părinților din mediul urban, suburban, rural, consideră că cele mai importante surse de informare în acest domeniu sunt reprezentate de școală, de consilierii școlari, de persoane angajate în afaceri locale. Foarte puține excepții au indicat cărțile și revistele de specialitate ca fiind cele mai bune surse de informare în carieră pentru tineri. Un procent de 36% dintre părinți au afirmat că au fost contactați cel puțin o dată de către școală în legătură cu procesul de planificare a carierei adolescenților, în timp ce restul de 64% nu au fost contactați deloc. Cum este de așteptat, părinții contactați de către școală în această privință consideră instituția școlară ca fiind o resursă importantă pentru informare în privința planificării carierei copiilor. În fapt, conchid autorii, indiferent care dintre cele două părți au inițiat interacțiunea, fie școala, fie familia, această relație este constructivă și pozitivă.

Din ansamblul variabilelor supuse studiului de autorii mai sus menționați, ne interesează în special concluziile lor privitoare la **statutul socio-economic al familiei**, apartenența la mediul urban sau alt tip de mediu, și dacă părinții supraveghează îndeaproape -

prin interacțiuni cu instituția școlară- planificarea carierei și procesul educațional al copiilor lor.

Bourdieu consideră că există o strânsă corelație între statutul socio-profesional al familiei și reușita în plan școlar și ulterior profesional al copiilor, iar inegalitățile în plan social - de exemplu familii dezavantajate - se reflectă de cele mai multe ori în planul școlar (Bourdieu, 1994). Și că într-un cerc vicios, dezavantajele și lipsa succesului în plan școlar vor duce din nou la aceeași situație dezavantajoasă în planul profesional.

Astfel, când vorbim de orientarea școlară și profesională a elevului și de rolul familiei în acest proces, trebuie să ținem cont de această realitate. Studiile evidențiază faptul că statutul socio-economic este un factor de mare importanță în formarea opțiunilor de carieră ale elevilor, și în orientarea școlară și profesională. Deși țări ca SUA promovează o ideologie puternică cu privire la meritocrație, totuși și în ceea ce le privește statutul socio-economic amprentează sistemul educațional. (Buchman, Park, 2009).

Crosnoe și Schneider (2010) arată că elevii cu un statut socio-economic ridicat obțin rezultate mai bune atât în școala primară cât și în cea secundară și în liceu decât colegii lor cu un statut mai modest, ceea ce se traduce într-o rată mai ridicată a absolvenților din această categorie care se înscriu și care absolvă studii superioare. La rândul lor acești absolvenți tind să aibă oportunități mai bune pe piața muncii, ceea ce le permite să obțină venituri sporite. Aceasta este modalitatea prin care, susțin Fischer și Hout (2006, apud. Crosnoe și Schneider (2010) educația constituie o modalitate de transferare a statutului socio-economic de-a lungul generațiilor. Astfel, deși asistăm pe plan mondial la dezvoltarea unei economii globalizate, dominate de tehnologie și informație care plasează meritocrația pe o poziție importantă, totuși transmiterea intergenerațională a acestui statut pare a fi foarte puternică, atât în Statele Unite cât și în alte țări. (Breen, Goldthorpe, 2001). Csikszentmihaly și Schneider (2000, apud. Crosnoe și Schneider (2010) afirmă că statutul socio-economic se manifestă în mod diferențiat prin intermediul sistemului educațional, și că multe țări europene există diferențieri semnificative în care adolescenții sunt incluși în tipuri diferite de școală în funcție de performanța lor academică. Performanța însă la rândul ei este determinată de participarea la oportunitățile educaționale, deci evident este vorba despre intercondiționarea dintre statutul socio-economic și educație.

Într-un studiu realizat de către Salami (2000) cu privire la factorii care afectează orientarea în carieră a elevilor din Nigeria, acesta se referă și la variabila statut socio-economic. Mai exact el a analizat aspecte ca: statut educațional, ocupațional și social al părinților. Itemii scalei utilizate se refereau la: ocupația părinților, nivelul lor de educație, rezidența părinților, posesiile acestora. În urma studiului variabila în discuție obține un procent de 19,32% din ansamblul ponderii factorilor de influență, situându-se după variabile ca: aspirațiile de carieră, stereotipurile de rol de gen, implicarea familiei. În conformitate cu studiile lui Tang, Fouad și Smith (1999, apud. Salami 2000), și rezultatele acestei cercetări indică faptul că statutul socio-economic al părinților influențează orientarea în carieră a elevilor prin variabila implicarea părinților, și de asemenea că se află în corelație pozitivă cu opțiunile de carieră ale tinerilor. În schimb aceste rezultate le contrazic pe cele ale lui Watson și Stead (1990), care susțin că statutul socio-economic nu este un bun predictor pentru formarea opțiunii pentru carieră a elevilor. Salami argumentează că rezultatele obținute se justifică prin aceea că un copil crescut adecvat într-o familie cu statut ridicat, are atât așteptări înalte cât și o imagine de sine încrezătoare, ceea ce îi permite să opteze pentru ocupații de prestigiu.

În societățile civilizate, venitul se găsește într-o corelație semnificativă cu variabile cum ar fi nivelul educațional, vârsta, clasa socială, sex. (Hatos, 2004)

Nivelul economic al unei societăți se poate releva în zona educațională prin calitatea actului educațional, prin durata de școlarizare și prin performanța școlară. O societate care

elaborează politici și programe educaționale reformatoare, investește în dotări, în curriculum, în cadre didactice. Barro (2001, apud Istrate, 2010) susține că dacă sistemul educațional al unei țări ar obține o rată de alfabetizare mai mare cu 1% decât media internațională, ea ar atinge un nivel de productivitate a muncii cu 2,5 mai mare decât al altor țări, precum și un produs intern brut mai mare cu 1,5% pe cap de locuitor. De asemenea, trebuie precizat că în țări precum Canada sau SUA, de exemplu, un nivel mai ridicat al instrucției implică câștiguri mai mari și, în consecință, impozite mai consistente către bugetul de stat. Prin urmare, anii în plus de studiu se convertesc în câștiguri materiale în plus pentru bugetul de stat.

În țara noastră un studiu semnificativ cu privire la modalitatea în care nivelul educațional influențează veniturile unei persoane l-a realizat Sandu D. (1999, apud Hatos, 2004). Concluziile sale se referă la faptul că un factor determinant al venitului pe persoană dintr-o familie îl constituie nivelul de instrucție.

În aceste condiții, una dintre întrebările la care studiul de față încearcă să dea răspuns este legată de o posibilă corelație dintre nivelul veniturilor unei familii și preferința pentru o anumită tipologie dintre cele propuse de Holland (1985). Ne așteptăm ca familiile cu venituri mari să aibă copii care nu se vor orienta înspre meserii ce presupun muncă fizică, slab răsplătită financiar, dar alte aspecte semnificative mai pot fi sesizate? Ne așteptăm ca cercetarea de față să clarifice unele dintre aceste întrebări.

De asemenea se pot aici menționa studiile realizate de către Hatos (2004), care ajunge la niște concluzii interesante, cercetarea având subiecți tot în România. Astfel, el concluzionează că:

- Indiferent de vârstă, un anumit nivel de instrucție determină venituri mai consistente decât alt nivel inferior de instrucție
- Cel mai semnificativ câștig îl produce absolvirea studiilor medii față de studiile primare, aceasta producându-se indiferent de vârstă
- Se constată o similaritate în ce privește venitul pensiilor la cei care au absolvit școli postliceale sau 12 clase, cu cei care au absolvit școli profesionale. Aceasta, spre deosebire de persoane care încă sunt active social, și ale căror venituri - în calitate de absolvenți de liceu - sunt cam cu 40% mai mari decât al absolvenților de școală profesională.
- Absolvirea studiilor superioare are ca urmare creșterea veniturilor persoanei cu aproximativ 30% față de persoanele cu studii de bacalaureat sau cu studii postliceale, indiferent de categoria de vârstă

Concluzia este că în România investiția în educație are drept urmare câștiguri care nu pot fi neglijate.

Tot în această sferă de discuție se poate afirma și că nu numai nivelul instrucției influențează veniturile familiei, ci și veniturile familiei au o influență însemnată asupra nivelului educațional, implicit asupra opțiunilor școlare și profesionale. Sunt șanse dintre cele mai mari ca o familie cu venituri substanțiale să își permită să își orienteze copiii înspre școli în care educația este scumpă, iar profesiile la care ei pot accede ulterior sunt la rândul lor aducătoare de câștiguri însemnate. Este, deci, o relație biunivocă între cele două variabile.

Variabila **venit al familiei** este importantă în acest context, având în vedere că în general investiția în capitalul uman crește pe măsura creșterii veniturilor familiei. Deși politicile educaționale au drept scop declarativ egalizarea șanselor, statutul economic al familiei este un criteriu important în posibilitățile de a urma un anumit parcurs școlar și profesional care să-l ducă pe elev la accesul în profesia dorită.

În familiile cu un nivel economic peste medie și stabile, strategia pentru orientarea școlară și profesională este eficientă, și constă în alegerea instituțiilor școlare și a filierelor adecvate, în urmărirea procesului de școlarizare, în adaptarea ei la viața familială. (Gruson, Vari, 2013). În cazul acestui tip de familie, chiar interacțiunea copiilor cu televiziunea, cu

calculatoarele este supravegheată atent, acest lucru fiind considerat firesc pentru părinți. Aceeași autori consideră că în cazul familiilor cu nivel economic mediu dar stabil, precum și acela al familiilor muncitorești aflate pe poziții stabile, părinții exercită și ei un control atent asupra procesului de școlarizare, și respectiv asupra orientării înspre profesie a copiilor. Însă grupurile sociale instabile, cu venituri nesigure, nu au o strategie utilă (Gruson, Vari, 2013, pg. 93), nu pot stabili relații eficiente cu sistemul școlar, nu se implică în traseul școlar și profesional al copilului, de altfel nu se consideră competenți în acest domeniu.

Sintetizând influențele pe care familia le exercită asupra orientării școlare și profesionale a tânărului, în conformitate cu rezultatele unor cercetări importante, (Schneider, 1997, Brunello, Checci, 2007, Carlson, 2014, Gamoran, Mare, 1989, Hargrove, Inman, Crane, 2005), putem spune următoarele:

- Atunci când se optează pentru o formă sau alta de învățământ, în cazul preadolescentului, familia are de multe ori aproape un rol decisiv, fapt care uneori îngrădește într-o anumită măsură posibilitățile elevului, iar altele le supraevaluează. Și la terminarea învățământului liceal atitudinea familiei este importantă în alegerea unei forme superioare de învățământ sau în angajarea în câmpul muncii;

- Stilul educativ al familiei amprentează imaginea de sine a elevului, încrederea în potențialul său, direcționează idealurile profesionale;

- Statutul familiei în cadrul comunității este important, așteptările din zona socială în ceea ce privește copilul sunt corespunzătoare poziției sale sociale.

BIBLIOGRAPHY

1. BOURDIEU, P., (1994): *Reproduction in education, society and culture*, Reprint London; Newbury Park; New Delhi: Sage Publications
2. BRUNELLO, G., CHECCI, D., (2007): Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence, *Economic Policy*, vol. 22, Issue 52, 781-861.
3. BREEN, R., GOLDTHORPE, J. H., (2001): Class Mobility and Merit: The Experience of Two British Birth Cohorts, *European Sociological Review* 17(2), 81-101.
4. BUCHMANN, C., PARK, H., (2009): Stratification and the Formation of Expectations in Highly-Differentiated Educational Systems, *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4): 245-267.
5. CARLSON, D., (2014): School Choice and Educational Stratification, *Policy Studies Journal*, vol. 42, Issue 2, 269-304
6. CROSNOE, R., SCHNEIDER, B., (2010): Social Capital, Information, and Socioeconomic Disparities in Math Course Work, *American Journal of Education*, 117, no.1, 79-107.
7. DICȚIONAR DE PEDAGOGIE, (1979): București, Editura Didactică și Pedagogică
8. GRABOWSKI, L., S., MORTIMER, J. T., CALL, K., (2001): Global and economic self-efficacy in the educational attainment process, *Social Psychology Quarterly*, 64, 164-179
9. GRUSON, P., VARI J. (2012-2013): Experiențe educative și socializare; frontiere discriminatorii, frontiere transgresate, frontiere dorite, în *Educație familială și frontiere sociale, (antologie de texte)*, coord. Gheorghiu M., D., online:
10. <http://www.oiss.ro/userfiles/files/general-antologie-texte-psihsociologia-familiei-2012-vol1.pdf>,

11. GAMORAN, A., MARE, R., D., (1989): Secondary School Tracking and Educational Inequality; Compensation, Reinforcement or Neutrality? *American Journal of Sociology*, vol. 94, no. 5.
12. HARGROVE, B., INMAN, A., & CRANE, R., (2005): Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents, *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278. doi:10.1007/s10871-005-4740-1.
13. HARWOOD, R., MILLER, S. VASTA, R., (2010): Familiile și societatea, în *Psihologia copilului*, Iași, Editura Polirom.
14. HATOS, A., (2004): *Economie, societate și educație; Temele principale ale sociologiei educației*, Oradea, Editura Universității din Oradea.
15. ILUȚ, P., (1995): *Familia. Cunoaștere și existență*, Cluj-Napoca, Editura Argonaut
16. ISTRATE, O., (2010): *Relația educație-dezvoltare economică. Măsură cantitativă a importanței educației*, online: <http://iteach.ro/pg/blog/olimpius.istrate/read/11587/relatia-educatie-dezvoltare-economica-masura-cantitativa-a-importantei>.
17. PATON, W., McMAHON, M., (2006): The Systems Theory Framework of Career Development and Counselling: Connecting Theory and Practice, *International Journal for the Advancement of Counselling* 28(2), 153-166.
18. PENICK, N., & JEPSEN, D., (1992): Family functioning and adolescent career-development. *Career Development Quarterly*, 40(3), 208-222.
19. POP, R., (2022): *Educația copiilor cu părinți plecați la muncă în străinătate*, (coord. J.Kiss)
20. *Educația în mediile vulnerabile*, Ed. Institutul European, Iași
21. SCHNEIDER, B., (1997): *Sloan Study of Youth and Social Development, 1992-1997 (United States)*, Inter-University Consortium for Political and Social Research.
22. SOITU, E., VRAJMAS, E., PAUN, A., (2001): *Consiliere familială*, Iași, Editura Institutul European.
23. VLĂSCEANU, L., (2012): Familii și relații de rudenie, în *Sociologie*, Iași, Editura Polirom.
24. WATSON, C., M., QUATMAN, T., EDLER, E., (2002): Career aspirations for adolescents girls: Effects of Achievement, Level, Grade, and Single-Sex School Environment, *Sex roles*, vol.46, No 9/10

FROM A GREEN CONSCIOUSNESS TO A GREEN CONSUMPTION

Doina Guriță

Lecturer, PhD, „Petre Andrei” University of Iași

Abstract. In this article we will begin by analyzing historically what led to this change in mentality, we will then continue by characterizing the most numerous consumer population at the moment, consisting of individuals from Generation X and Generation Y. In recent times, since in more and more sources they talk about a new type of consumer, the green one. Manufacturers have begun to adapt to these new consumers. This new type of customer deserves all the attention due to the complexity of the way in which purchase decisions are made. Two concepts have become decisive in the last 20 years, in the process of educating and managing the consumer- nature, both included among the strategic objectives by the manufacturing companies: sustainable development and corporate social responsibility environmental protection, an exclusive attribute of governments and communities, has become a common responsibility of all environmental components, thus leading to the creation of predominantly green products, which corresponds to the values of sustainable development. The consumption of green products defines, along with other activities and habits, the concern of the new generation of consumers for a healthier lifestyle. Approaching the problem through the lens of sustainable development and the social behavior of companies, consumer purchases of green or sustainable products appear as motivated not only by the products themselves, but also by the values they represent. The majority of studies have identified and analyzed the demographic variables associated with measures of involvement in relation to the environment, behavioral indicators in relation to the environment as well as psychographic scales of green behavior.

Keywords: green consumer, development, communication, marketing, mentality

INTRODUCERE

Consumul de produse verzi definește ,alături de alte activități și obiceiuri, preocuparea noii generații de consumatori pentru un stil de viață cât mai sănătos.

În această lucrare vom începe prin a analiza istoric ce a condus la această schimbare de mentalitate, vom continua apoi prin caracterizarea celei mai numeroase populații de consumatori la momentul actual, formată din indivizi din generația X și din generația Y.

În ultima perioadă, din ce în ce mai multe surse vorbesc despre un nou tip de consumator ,cel verde . Producătorii au început să se adapteze acestor noi consumatori .Acest nou tip de client merită toată atenția datorită complexității modului în care se iau deciziile de cumpărare .

Două concepte au devenit determinante în ultimii 20 de ani, în procesul de educare și gestionare a relației consumator-natură ,ambele incluse în rândul obiectivelor strategice de către companiile producătoare : dezvoltarea durabilă și responsabilitatea social corporatistă .Protecția mediului înconjurător ,atribut exclusiv al guvernelor și comunităților , a devenit o responsabilitate comună tuturor componentelor mediului , ducând astfel la crearea unor produse preponderant verzi, care să corespundă valorilor dezvoltării durabile .

Consumatorii se arată din ce în ce mai interesați de această categorie de produse, interesul acestora fiind stimulat și de campaniile guvernamentale, sociale și publicitare, care îndeamnă consumatorul către o abordare verde. Acesta a devenit tot mai exigent și a început să ia în considerare în decizia sa de cumpărare și comportamentul social al companiilor .Abordând problema prin prisma dezvoltării durabile și comportamentul social al companiilor,

achizițiile consumatorilor de produse verzi sau durabile, apar ca fiind motivate nu doar de produsele în sine, ci și de valorile pe care le reprezintă. Majoritatea studiilor au identificat și analizat variabilele demografice asociate cu măsuri de implicare în raport cu mediul, indicatori comportamentali în raport cu mediul precum și scale psihografice ale comportamentului verde.

Astfel, în final, vom efectua o cercetare pentru a vedea în ce măsură observațiile relevate din studii reflectă o realitate mai imediată, aceea a consumatorilor de sex feminin din orașul Roman.

I: DE LA O CONȘTIINȚĂ VERDE LA UN CONSUM VERDE

I.1 De la conștiință la conștiință verde

În secolul XX, în urma industrializării, producția în masă a dus în cele din urmă la supraproducție – situație în care producția de mărfuri depășește cu mult cererea consumatorilor. Până în momentul respectiv, fusese deja clădită o cultură a consumului. Produse considerate de lux precum zahărul, tutunul, ceaiul sau cafeaua au început să fie disponibile publicului larg încă din secolul al XVIII-lea, în Anglia. Deținerea unor bunuri care respectau tiparele modei a început să fie valoroasă, nu prin utilitatea practică a acestor obiecte, ci pentru că reprezentau un simbol al statutului social. Josiah Wedgwood, antreprenor în domeniul ceramicii, și-a dat seama că tendințele din lumea aristocrată ajungeau în cele din urmă și la clasele inferioare. Astfel, el și-a promovat produsele în rândul celor bogați, știind că era doar o chestiune de timp până când ceramica sa va fi cumpărată și de clasa mijlocie.

Deși fundația a consumerismului, această cultură nu a fost de ajuns pentru a ține pasul cu supraproducția secolului XX. Una dintre tehnicile pe care producătorii au folosit-o pentru a stimula consumul a fost obsolescența planificată, în care un produs este gândit astfel încât să aibă o durată de viață limitată în mod intenționat, fie pentru că iese din tendințe, fie pentru că nu mai este funcțional. Altă metodă a fost folosirea intensă a publicității. Campaniile publicitare urmăresc să crească consumul produselor în cauză prin asocierea numelui unui produs sau a imaginii sale cu anumite calități în mintea consumatorilor.

Un raport al Biroului Statisticilor Muncii relevă diferențele din bugetul unei familii tipice americane pe parcursul a 100 de ani:

- 1900: jumătate din populația țării era implicată în agricultură și majoritatea veniturii unei familii se întorcea în aceste domenii, după cum putem observa:
 - o 43% din venituri erau alocate hranei
 - o 23% locuință
 - o 14% îmbrăcăminte
- 1950: aproximativ jumătate din bărbații activi munceau în fabrici, iar salariul oferit de acestea a crescut de 7 ori din 1901. Așadar, mâncarea a devenit mult mai ieftină, ceea ce se poate vedea în repartizarea veniturilor:
 - o 30% hrană
 - o 28% locuință
 - o 12% îmbrăcăminte
- 2003: prețul alimentelor și al îmbrăcămintii a scăzut drastic, odată ce tehnologia a evoluat. În schimb prețul locuințelor a crescut, precum și prețul transportului, care nu a fost inclus în această lucrare deoarece, în 1900, nimeni nu deținea o mașină, ceea ce nu mai reprezintă o realitate astăzi
 - o 17% hrană
 - o 33% locuință
 - o 4% îmbrăcăminte

Pe măsură ce oamenii din țările dezvoltate se bucură de beneficiile producției în masă, dintre care probabil cea mai importantă ar fi scăderea prețului per produs, efectele nocive asupra mediului datorate supraproducției nesustenabile începeau să fie tot mai vizibile. Un

efect al creșterii nivelului de trai a fost creșterea populației, care la rândul său antrena un consum mai mare. În anul 1971, Nicholas Georgescu – Roegen (născut Nicolae Georgescu) publica Legea entropiei și procesul economic, în care afirma că toate resursele naturale sunt finite și devin degradate în mod ireversibil atunci când intră în procesul economic. Organizația Națiunilor Unite estimează că, până în 2025, 1.8 miliarde de oameni vor trăi în zone afectate de un deficit de apă potabilă. De asemenea, un studiu din anul 2010 realizat de către compania petrolieră BP estimează că, în cazul în care consumul rămâne la aceeași rată, petrolul s-ar epuiza în 46 de ani, iar gazele naturale în 58.

Evenimente precum incidentul care a avut loc pe 30 octombrie 1948, în Donora, Pennsylvania, atunci când douăzeci de oameni au murit și peste șase sute au avut nevoie de spitalizare după ce localitatea a fost afectată de emisii de dioxid de sulf, sub formă de fum, provenite de la uzina de fier din apropiere, au avut rolul de a trage un semnal de alarmă în privința poluării. Prima conferință din Statele Unite pe tema poluării atmosferice, care are loc în anul 1950, se datorează acestei tragedii. În 1968, Steward Brand publică revista The Whole Earth Catalog, care se axează pe promovarea unui stil de viață sustenabil. Succesul acestei publicații duce la răspândirea problemelor legate de mediu în cultura populară.

În 1969, senatorul Gaylor Nelson îl însărcinează pe Denis Hayes să organizeze o acțiune de conștientizare a problemelor de natură ecologică pe scară națională. Aceasta acțiune avea să se transforme în Earth Day – Ziua Pământului. Pe măsură ce interesul presei crește pentru Ziua Pământului, președintele Richard Nixon se alătură campaniei, punând accentul pe problematica mediului în discursul său din cadrul State of the Union Address. Pe 22 aprilie 1970 are loc prima ediție a Zilei Pământului, care ia forma unui protest național împotriva ignorării degradării mediului. La 20 de ani de la prima ediție, 200 de milioane de oameni din 141 de țări și-au arătat solidaritatea față de mediu. Astăzi, mai mult de 193 de țări participă la evenimente cu caracter ecologic cu ocazia Zilei Pământului.

Acordul de la Paris a fost semnat în 2016, de Ziua Pământului, de către 195 de state. Scopul acestui tratat este de a determina țările participante să își creeze o strategie prin care diminuează încălzirea globală, astfel încât temperatura medie globală să nu crească cu mai mult de 2 grade Celsius față de cea pre-industrială. Principalul domeniu vizat este reducerea emisiilor gazelor de seră, prin înlocuirea metodelor de generare de energie clasice cu unele sustenabile.

În ultimele decenii, problematica schimbărilor climatice și a degradării mediului înconjurător a pătruns adânc în conștiința colectivă. Un studiu din 2015 arată că, odată cu creșterea nivelului de trai, așadar cu rezolvarea problemelor urgente precum foametea, cetățenii unei țări sunt foarte preocupați de adoptarea unor soluții sustenabile de către guvernul lor (Michallet, Gaeta, & Facchini, 2015). Este adevărat că problema încălzirii globale trebuie tratată de către guverne, întrucât marii poluanți sunt industriile, însă promotorii unui stil de viață sustenabil subliniază ideea că și alegerile individuale sunt importante atunci când se încearcă reducerea amprentei de carbon.

Un studiu efectuat în 2009 la nivelul Uniunii Europene (Flash Eurobarometer, 2009) relevă următoarele aspecte legate de impactul conștientizării degradării mediului în consumul cotidian:

- 8 din 10 cetățeni europeni iau în considerare impactul unui produs asupra mediului înconjurător atunci când decid să-l cumpere (34% foarte important și 49% destul de important)
- Aproape 6 din 10 persoane consideră impactul asupra mediului mai important decât marca producătoare
- O mare parte din cei care au răspuns spun că des, sau întotdeauna, iau în considerare eficiența energetică atunci când cumpără un produs care utilizează electricitate sau carburant

I.2 Consumatorul verde

Având în vedere faptul că atenția cetățenilor față de problemele de mediu este în creștere, în ultimii ani a apărut o nouă tendință în atitudinea acestora față de felul în care consumă bunuri. Organizațiile promovează campaniile verzi, de la taxa de poluare impusă în Londra, la supermarketurile care își evidențiază produsele organice. Astfel, ideea de produse verzi, sau produse prietenoase cu mediul, a început să prindă din ce în ce mai multă popularitate.

Interesul consumatorilor în legătură cu produsele sustenabile este în creștere, așa cum putem vedea în graficul următor. Acesta a fost realizat pe baza datelor oferite de GlobalWebIndex, bazate pe opiniile a peste un milion de utilizatori globali ai internetului, cu vârste cuprinse între 16 – 64 de ani.

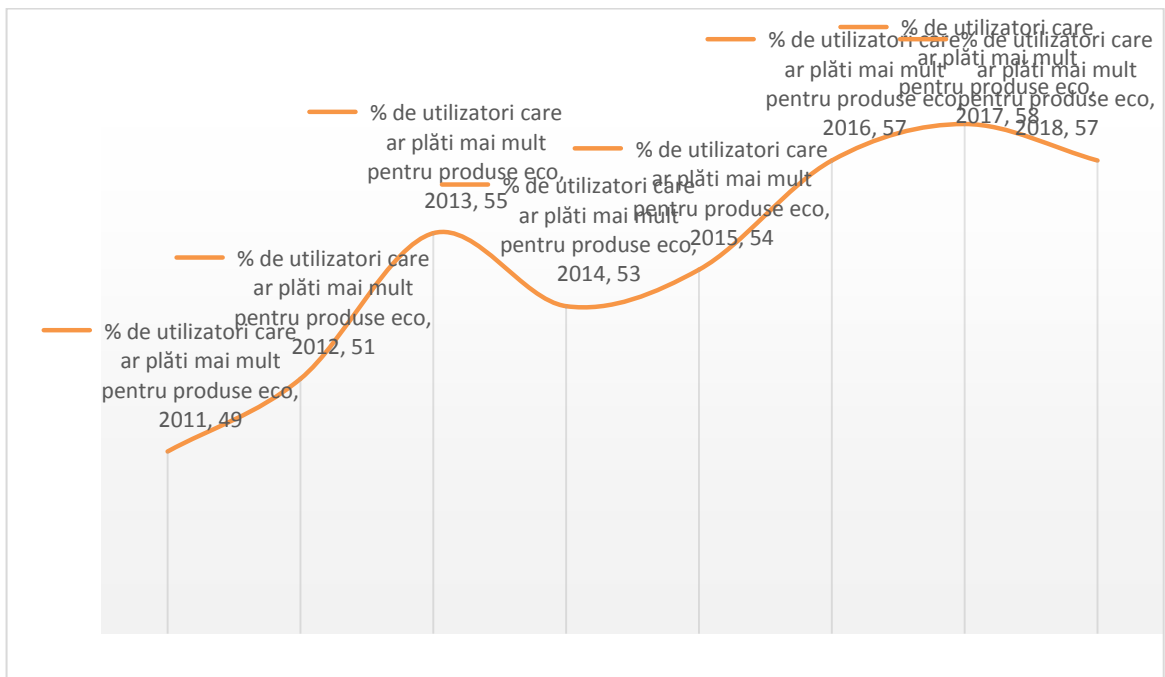


Figura 1.1 Procentul utilizatorilor de internet care ar plăti mai mult pentru produsele sustenabile.

Sursa: <https://blog.globalwebindex.com/chart-of-the-week/lifting-the-lid-on-sustainable-packaging/>

Eticheta de verde sau sustenabil se aplică unui produs atunci când acesta are un impact negativ mai mic decât echivalentul său clasic. Un produs verde are cel puțin una dintre următoarele caracteristici:

- Este eficient energetic, durabil și de obicei necesită o mentenanță minimală
- Nu conține chimicale care distrug ozonul
- deseori este realizat din materiale reciclate sau reciclabile
- Este realizat de către producători locali și din resurse locale
- Este biodegradabil sau ușor re folosibil

Conceptul de consum verde asociază în mod paradoxal două elemente care au valori opuse. Consum, în sens economic, înseamnă procurarea unui produs pentru a fi folosit. Acest produs este realizat prin folosirea unor materii prime, procesate de obicei cu un oarecare cost energetic, ceea ce duce în final la ideea de distrugere a resurselor naturale. „Verde” implică tocmai conservarea acestor resurse. Semnificația cuvântului verde nu se rezumă doar la protecția mediului înconjurător. De exemplu, alimentele organice pot sugera această valență,

de produse cultivate într-un mod inofensiv pentru natură, dar consumatorii pot percepe și ideea de alimente bogate nutrițional, sau care au un gust deosebit. (MK, 2003)

Un consumator verde este o persoană care consideră importantă obligația sa de a proteja mediul alegând produse sau servicii verzi.

Putem defini comportamentul unui consumator verde ca având una dintre următoarele trăsături:

- Procurarea și utilizarea produselor cu un impact redus asupra mediului
- Alegerea, utilizarea și eliminarea produselor reflectă un grad de motivație în protejarea mediului

Deși în majoritatea studiilor este evidentă îngrijorarea consumatorilor cu privire la problemele de mediu, nu toți cei care au o atitudine pro – mediu și-o transpun în ceea ce consumă. Hughner arată că deși peste 46% din populație au o atitudine pozitivă față de alimentele organice, doar între 4 – 10% cumpără aceste produse (Hughner, McDonagh, Prothero, Shultz, & Stanton, 2005).

Din imaginea următoare se poate observa că factorii care țin de atitudinea ecologică a unui produs sunt luați în considerare abia după preț și încrederea în firma producătoare. Aceasta a fost realizată pe baza unui raport oferit de GlobalWebIndex în martie 2019.

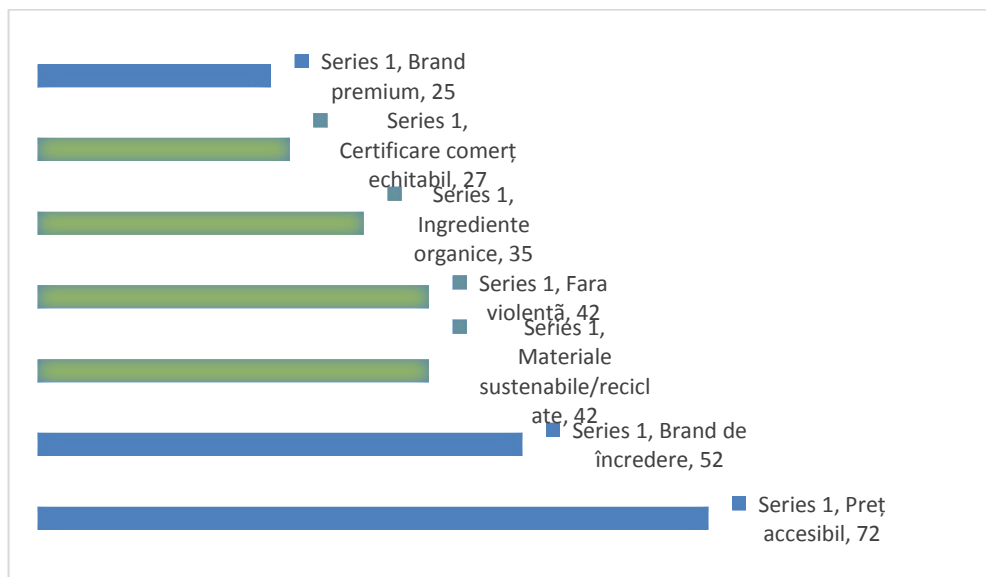


Figura 1.2 Factorii considerați în alegerea unui produs.

Sursă: <https://blog.globalwebindex.com/chart-of-the-week/lifting-the-lid-on-sustainable-packaging/>

Felul în care consumatorii aleg să își distribuie responsabilitatea față de problemele de mediu, sau dacă aceștia consideră că alegerile lor au puterea să facă o diferență, sunt factori care le influențează comportamentul. Cu cât aceștia își percep alegerile ca având un impact mai important, cu atât răspunsul lor este mai pronunțat.

Concluzii

Studii realizate în domeniul psihologiei arată că percepția consumatorului asupra propriei identități poate influența natura și gradul de comportament verde. Consumatorul care se percepe ca fiind o persoană care reciclează este mult mai probabil să recicleze în viitor, iar cel care se percepe ca fiind un consumator verde este mult mai probabil să cumpere produse organice. (Sparks P, 1992). Contextul în care se află un consumator este de asemenea foarte important.

BIBLIOGRAPHY

1. Bakewell, C., Mitchell, V., & Rothwell, M. (2006). UK Generation Y male fashion consciousness.
2. Banytė, J., Brazionienė, L., & Gadeikienė, A. (2010). INVESTIGATION OF GREEN CONSUMER PROFILE: A CASE OF LITHUANIAN MARKET OF ECO-FRIENDLY FOOD PRODUCTS.
3. Beach, B., & Hanlon, W. W. (2017). Coal Smoke and Mortality in an Early Industrial Economy.
3. Beauchamp, T. L., & Frey, R. G. (2011). The Oxford Handbook of Animal Ethics.
4. Collins, M. (2000). Goodbye x, hello next.
6. Denham, T., & Gadbow, N. (2002). Literature Review: Factors Affecting the Development of Generation X and Millennials. Societal Factors Affecting Education.
5. Dettmann, R., & Dimitri, C. (2010). Who's Buying Organic Vegetables? Demographic Characteristics of U.S. Consumers.
8. Flash Eurobarometer. (2009). Europeans' attitudes towards the issue of sustainable consumption and production.
9. Gam, H. J., Cao, H., Farr, C., & Kang, M. (2010). Quest for the eco-apparel market: a study of mothers' willingness to purchase organic cotton clothing for their children.
10. Govindasamy, R., & Italia, J. (1990).
 7. Predicting Willingness-to-Pay a Premium for Organically Grown Fresh Produce.
 11. Grauerholz, M. (2018). HIGH-PERFORMING, ENERGY-EFFICIENT HOMES DOMINATE MILLENNIAL REAL ESTATE MARKET.
 12. Gurău, C. (2012). A life-stage analysis of consumer loyalty profile: comparing Generation X and Millennial consumers.
8. Hartmann, P., & Apaolaza - Ibanez, V. (2011). Consumer attitude and purchase intention toward green energy brands: The roles of psychological benefits and environmental concern.
9. Harvard Health Publishing. (2017). Should you go organic?
10. Hughner, R., McDonagh, P., Prothero, A., Shultz, C., & Stanton, J. (2005). Who are organic food consumers? A compilation and review of why people purchase organic food.
11. Hustvedt, G., & Dickson, M. A. (2011). Sustainable fashion and the older consumer: Attitudes towards organic cotton.
12. Jackson, V., & Stoel, L. (2011). Mall attributes and shopping value: differences by gender and generational cohort.
13. Lancaster, L., & Stillman, D. (2002). When generations collide: Who they are. Why they clash. How to solve the generational puzzle at work.
14. Landes, D. S. (1969). The Unbound Prometheus: Technical Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to Present
15. Lenzen, M., Wier, M., Cohen, C., Hayami, H., Pachauri, S., & Schaeffer, R. (2004). A comparative multivariate analysis of household energy requirements in Australia, Brazil, Denmark, India and Japan.
16. Luz, C. (2007). Waste Couture - Environmental Impact of the Clothing Industry. Environmental Health Perspectives.
17. Mahe, P. (1997). Environment and quality standards in the WTO: new protectionism in agricultural trade? A European perspective.
18. McCrindle Research. (2016). The Generation Map.

19. Michallet, B., Gaeta, G., & Facchini, F. (2015). Greening up or not? The determinants of political parties' environmental concern: an empirical analysis based on European data (1970-2008).

20. Misra, S., Huang, C., & Ott, S. (1990). Consumer Willingness to Pay for Pesticide-Free Fresh Produce.

21. MK, M. (2003). Choice of organic foods is related to perceived consequences for human health and to environmentally friendly behavior. *Appetite*.

METHODOLOGICAL BENCHMARKS OF PUPILS AFFECTIVITY RESEARCH

Mariana Batog

Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract. The article presents research methods, but also methods, psychological techniques for developing the affectivity of students in general education institutions. In this context, the definition of affectivity is presented, some problems concerning the affectivity of students from the Republic of Moldova, nominated methods of research on the affectivity of students in primary, secondary, high school. Also listed and described are models, methods and techniques for developing the emotional abilities of school children,, proposed psychological recommendations.

Keywords: affectivity, methods of research of affectivity, methods of development of affectivity, psychological techniques, ensuring psychological activity.

Conform *Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”*, astăzi în plan național constatăm o agravarea stării de sănătate a populației influențată de pandemia COVID-19 și urmările generate de aceasta, inclusiv **starea de sănătate psihologică** [15, p.7]. De asemenea, remarcăm că starea de sănătate fizică și psihoemoțională, performanțele școlare și randamentul didactic al elevilor și profesorilor s-a înrăutățit pe parcursul anului 2020 din cauza crizei pandemice COVID-19. Agravarea bunăstării psiho-emoționale a elevilor are loc și din alte motive: elevii din Republica Moldova raportează că sunt expuși mult mai frecvent, decât cei din majoritatea țărilor din regiune *bullying-ului*. Statisticile sunt alarmante și pentru creșterea stărilor depresive printre adolescenți, iar depresia astăzi este considerată boala secolului XXI și principala cauză de handicap în lume [22, p.8].

O altă problemă ce se atestă în cadrul sistemului educațional este insuficiența personalului în cadrul serviciilor de asistență psihologică și psihopedagogică sau lipsa psihologilor în școli, în special în localitățile rurale. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* își propune printre obiectivele de bază să contribuie la asigurarea sistemului educațional cu personal didactic calificat și competent, să asigure calitatea educației și formării profesionale, iar implementarea acesteia va asigura racordarea sistemului educațional la cerințele și valorile europene. Este important să menționăm faptul că în Republica Moldova se promovează astăzi o politică educațională relevantă pentru soluționarea problemelor, nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia.

Studiul *„Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova”*, realizat de UNICEF (2022), atestă faptul că problemele de sănătate au dus la o creștere a anxietății populației în general și a copiilor în special [20, p.26]. Bunăstarea emoțională a fost afectată negativ de pandemie și de măsurile de carantină atât în rândul adulților, cât și al copiilor. Tensiunea generală a crescut riscul violenței domestice, a violenței împotriva copiilor și adolescenților, în special a copiilor din medii vulnerabile.

La etapa actuală un obiectiv prioritar al politicilor educaționale naționale, inclusiv a politicilor vizând sănătatea mintală, este preocuparea pentru starea de bine psiho-emoțională a copiilor și adolescenților [2; 3]. Menținerea și consolidarea bunăstării psiho-emoționale (psycho-emotional wellbeing) a tuturor actorilor educaționali constituie scopul de bază al serviciului de asistență psihologică în sistemul de învățământ general. Remarcăm că la nivel de societate, sănătatea mintală a fiecărui individ favorizează dezvoltarea, bunăstarea, progresul și solidaritatea [22, p.8].

Competențele emoționale în tandem cu cele sociale, reprezintă componente esențiale a procesului de învățământ în școala secolului XXI. Dezvoltarea emoțională și socială a elevilor la fel constituie obiective valoroase ale politicilor educaționale actuale și constituie indicatori de bază ai felului în care o persoană se adaptează la mediul și face față schimbărilor din viața personală și socială [13, p.113]. Dezvoltarea competenței emoționale joacă un rol important în procesul de reglare și autoreglare emoțională, permite înțelegerea propriilor emoții și a trăirilor emoționale ale altor persoane, implică reducerea furiei și a stresului etc. Pornind de la această idee, conchidem care este semnificația și rolul **dimensiunii afective a personalității**.

Afectivitatea reprezintă un ansamblu valorizat de transformări, care asigură elaborarea gradului de utilitate sau a valorii diferitelor situații posibile din planul extern sau intern al individului, în concordanță cu criteriile generale ale echilibrului [apud 2]. În *Dicționarul de psihologie* conceptul de afectivitate este explicat ca fiind proprietatea subiectului de a resimți emoții și sentimente; ansamblul proceselor, stărilor și relațiilor emoționale sau afective [14, p.29]. Noțiunea de afectivitate este prezentată ca fiind un construct psihologic integrator al stărilor afective elementare, emoțiilor, dispozițiilor, sentimentelor și pasiunilor, ce se caracterizează printr-un raport de interdependență.

Actualmente a sporit atenția specialiștilor psihologi pentru această tematică în perioada crizei pandemice și în perioada condițiilor de război în țara vecină, Ucraina. În Republica Moldova s-au realizat multiple cercetări ce abordează varii aspecte ale afectivității elevilor din perspectivă psihologică, orși problemele emoționale ce apar în condiții sociale și educaționale diferite. Aceste subiecte au fost reflectate în lucrările științifice valoroase de către profesori universitari, doctori în psihologie și cercetători, printre care evidențiem:

- ❖ C. Ețco, Iu. Fornea (2003) – elaborează un practicum la psihologia generală - o culegere de instrumente psihologice, în care sunt prezentate repere metodologice inclusiv la sfera afectiv-volitivă a personalității [11, p.192];

- ❖ A. Bolboceanu (2009) – analizează stările emoționale și atitudinile elevilor în cadrul procesului școlar [4, p.7];

- ❖ Iu. Racu (2012) – descrie și analizează anxietatea socială la preadolescenți și reliefează modalități de intervenție psihologică [18, p.199];

- ❖ O. Stamat, L. Ciobanu (2014) – evidențiază strategiile de coping utilizate în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ [21, p.27];

- ❖ S. Briceag (2017) – precizează și reflectă specificul afectivității elevilor la diferite etape de vârstă [5, p.192];

- ❖ N. Bucun, R. Cerlat (2017) – abordează multiaspectual stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar [6, p.82];

- ❖ T. Turchină (2018) – remarcă semnificația abilităților socio-emoționale și menționează ca sunt o prioritate a educației secolului al XXI-lea [24, p.68];

- ❖ V. Vrabii (2021) – explicitează fenomenul de reglare afectivă în procesul educațional. Prin urmare, reglarea afectivă în procesul educațional reprezintă o direcție constructivă ce va controla, modifica și redirecționa reacția comportamentală pentru a permite persoanei să funcționeze echilibrat și adaptativ în situații emoționale/afective, generate de crize, provocări [25, p.5];

- ❖ D. Antoci (2022) – expune particularitățile corelației valorilor și emoțiilor la adolescenți și tineri [1]. Astfel, s-a constatat că valorile se structurează și se formează sub influența emoțiilor și dispozițiilor dominante, preferințelor, situațiilor obiectuale, influențelor din exterior, relaționează și se sprijină reciproc;

- ❖ Iu. Racu, M. Stanciu (2023) – promovează o cercetare complexă scopul căreia a constatat în studiul specificului emoțiilor negative, a corelatelor lor psihologice și a trăsăturilor de personalitate la adolescenți, precum și elaborarea și implementarea unui program de intervenții psihologice orientat la diminuarea emoțiilor negative [22].

Aceste demersuri științifice vizează: particularitățile de dezvoltare ale afectivității elevilor, metodele de cercetare a afectivității, blocajele și dificultățile emoționale ce apar la diverse

vârste școlare, metodologii de intervenție psihologică și recomandări aplicative. Rezultatele obținute au fost implementate la cursurile de formare inițială și continuă a psihologilor, psihopedagogilor, cadrelor didactice și diseminate în cadrul seminarelor metodologice și conferințelor științifice naționale și internaționale.

Este de remarcat, că o verigă importantă a sistemului educațional reprezintă serviciile psihologice, ce au o contribuție enormă în prevenirea stărilor afective disfuncționale și dezvoltarea afectivității pozitive a elevilor din învățământul general. *Asigurarea activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor* în sistemul de învățământ general reprezintă un complex de acțiuni coerent și fiabil, direcționat în scopul promovării bunăstării psiho-emoționale a elevilor în mediul educațional, crearea și menținerea unui climat favorabil procesului de învățare eficientă și dezvoltării personale a elevilor, fiind fundamentat pe abordări sistemice, complexe și acmeologice.

Cercetările psihologice actuale demonstrează că nu există suficient sprijin psihologic și psihosocial pentru micii școlari, preadolescenții și pentru adolescenți, precum și cadrele didactice, părinți, pentru a reacționa la incertitudinile privind viitorul, criza economică, criza pandemică, provocările societale inevitabile. Laboratorul „Asistență Psihologică în educație” de la *Institutul de Cercetare Inovare și Transfer Tehnologic*, din incinta Universității Pedagogice de Stat „ION Creangă” din Chișinău, oferă psihologilor și cercetătorilor o varietate de resurse teoretico-metodologice necesare pentru eficientizarea asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general.

Astfel, a fost elaborat ghidul metodologic *„Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial”* (2022) – scopul cărui este diseminarea produselor științifice obținute în cadrul cercetărilor realizate în Sectorul „Asistență Psihologică în educație”, UPS „Ion Creangă” cu privire la afectivitatea elevilor [2]. Ghidul prezintă repere teoretice, strategii, metode și instrumente aplicative, recomandări psihologice vizând dezvoltarea afectivității favorabile a școlarii mici și a preadolescenților în context educațional și va constitui un suport fiabil pentru psihologii ce activează în sistemul educațional.

În condițiile dezvoltării rapide a științei și a tehnologiei în contextul provocărilor societale majore, o reglementare și revizuire a conținuturilor psihologice și o valorificare, ajustare a metodelor psihologice devine necesară. Relația între știință și metodă, în opinia unor filosofi, constituie unul dintre cele mai importante mecanisme de acțiune ale consilierului educațional.

În scopul **cercetării problemelor ce vizează afectivitatea elevilor** psihologul școlar poate utiliza o varietate de metode: metoda observării, chestionarele, scalele și testele psihologice, inclusiv cele proiective. Punctăm și descriem mai jos unele din aceste metode psihologice:

✓ *Grilă de observare a comportamentului emoțional al copiilor* (adaptare după Catrinel A. Ștefan, Kallya Eva, 2007). Grilă de observare a comportamentului emoțional conține următoarele părți componente: trăirea și exprimarea emoțiilor; recunoașterea și înțelegerea emoțiilor; reglarea emoțiilor. De asemenea, conține criteriile de stabilire a competențelor emoționale; aspecte specifice în dezvoltarea competențelor emoționale și se propune identificarea la copil a manifestărilor indesezirabile observate de către specialist [apud 2; 23].

✓ *Scala revizuită a fobiilor specifice copiilor* (Ollendick, 1983). Scopul tehnicii este evaluarea fobiilor specifice copiilor de 9-12 ani: frica de anumite animale, de școală, de eșec, de întuneric etc. Sunt prezentate mai multe cazuri, situații în care fetele și băieții au deseori frică. Elevii vor citi atent fiecare din situații și vor încerca cifra care descrie cel mai bine frica pe care o simt: situația nu provoacă nici o frică; situația provoacă frică nesemnificativă; situația provoacă o frică semnificativă. Cotarea și interpretarea rezultatelor este prevalarea fobiilor determinată prin suma numărului itemilor care au obținut nota 3. Scorul total reprezintă intensitatea fricii la copil. Este de ajuns să se sumeze scorul obținut la fiecare item [apud 2].

✓ *Chestionarul prezenței fricilor la copii* (A.I. Zaharov) - scopul cărui presupune depistarea fricilor la copii și adolescenți. În ansamblu există 29 de frici diferite în lista principală a chestionarului. Metoda dată poate fi administrată la copii de la 3 ani - la 16 ani [apud 2].

✓ *Testul fizionomic (Kunin)*- este administrat pentru diagnosticarea rapidă a dispoziției. Metoda prezintă interes în special pentru psihologii care activează cu grupurile de persoane, în scopul determinării nivelului dispoziției în situația curentă. Este permis de a fi utilizat repetat pe același material stimulant. Copilului i se propune să privească câteva imagini în care este prezentată fața unei persoane ce trăiește diferite stări emoționale. Copilul va alege imaginea ce se potrivește cu dispoziția dvs. la moment. Psihologul selectează imaginea selectată de copil și trece pe rând la fiecare persoană din grup, făcându-se notițe. Cotarea și interpretarea rezultatelor se realizează în funcție de anumite nivele [apud 2].

✓ *Metodica proiectivă „Cactus” (M. Panfilova)* - scopul căreia este examinarea sferei emoționale și de personalitate a copilului. Resursele necesare - o foaie de hârtie A4 și un creion simplu (creioane colorate). Metodica proiectivă „Cactus” este concepută pentru a lucra cu copii mai mari de 3 ani. Varianta **testului proiectiv M. Luscher** cu opt culori, este și ea o variantă posibilă. În timpul desfășurării probei întrebările și explicațiile suplimentare nu sunt permise [apud 2].

✓ *Scala de diagnosticare a anxietății prin intermediul observării (R. Sirs)* are ca scop observarea manifestării semnelor de anxietate la copii/adolescenți. Vârsta beneficiarilor este de la 3 ani și poate fi aplicată și la adolescenți. Scala de anxietate elaborată de R. Sirs se bazează pe observarea copilului/adolescentului realizată de către un psiholog sau cadrul didactic. Se completează o fișă de observare pentru fiecare copil/adolescent separat. La procesarea rezultatelor, se calculează numărul de semne dintr-un total de 15. În cazul dacă se observă: 1-4 semne - anxietate ușoară; 5-6 semne - anxietate severă; 7 semne sau mai multe - anxietate ridicată. În această formă, tehnica este convenabilă pentru utilizarea practică, iar sensibilitatea sa depășește multe alte tehnici. Scala dată oferă posibilitatea de detaliere suplimentară a manifestărilor de anxietate la copii/adolescenți [27].

✓ *Chestionarul de reglare cognitivă a emoțiilor sau Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)*. Chestionarul se poate administra preadolescenților, începând cu vârsta de 12 ani, cât și adolescenților. CERQ poate fi considerat un instrument confidențial și valoros pentru evaluarea riscului indivizilor cu tulburări de reglare emoțională, de a face față depresiei sau anxietății. Chestionarul fost dezvoltat de N. Garnefski și colaboratorii săi, cu scopul de a crea un instrument specific pentru evaluarea *strategiilor cognitive de reglare a emoțiilor* și cuprinde 36 itemi. Chestionarul distinge nouă strategii cognitive de reglare, fiecare din ele se referă la ce s-ar gândi cineva care trăiește amenințarea sau realitatea unui eveniment stresant. Aceste strategii pot fi: autoblamarea, blamarea altora, ruminația, catastrofizarea, punerea în perspectivă, refocalizarea pe pozitiv, reevaluarea pozitivă, acceptarea, refocalizarea pe plan [apud 2].

✓ *Chestionarul „Studierea nivelului tendinței empatice” (I.M. Yusupov)*. Scopul chestionarului este măsurarea capacității de a te pune în locul altei persoane și de a reacționa la sentimentele altora [apud 2]. Empatia facilitează echilibrul în relațiile interpersonale, este un factor important pentru a înțelege partenerul cu care comunicăm, îndeosebi de esențial în relațiile de familie. Chestionarul cuprinde 36 itemi și urmărește studiarea empatiei la preadolescent sau adolescent, sub aspectul tendinței lui de a o dezvolta. Elevii ce denotă *un nivel ridicat al empatiei* sunt sensibili la necesitățile și problemele altora, sunt generoși, manifestă interes sincer față de oameni, sunt receptivi emoțional, comunicabili, stabilesc ușor relații cu alte persoane, încearcă să evite situațiile de conflict. *Nivelul scăzut al empatiei* caracterizează elevii cu dificultăți în stabilirea unor noi relații sociale, nu se simt confortabil într-o mulțime de persoane. Manifestările emoționale din acțiunile altora li se par neclare și lipsite de sens. Preferă activitățile izolate, o muncă concretă, decât activitățile în grup.

✓ *Testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale” (N. Hall)* desemnează măsura în care preadolescentul simte, comunică și descrie propriile emoții, capacitatea de a le identifica, asuma și gestiona [16, p.50]. Un coeficient ridicat de inteligență emoțională asigură o mai bună empatie și o capacitate mai înaltă de a-i înțelege pe cei din jur. Acest test este compus din 30 de

afirmații și conține o fișă de răspuns cu cinci coloane, în care subiectul poate bifa varianta aleasă.

✓ *Scala de Depresie și Anxietate / Depression and Anxiety in Youth (DAY)* – este un test care măsoară nivelul depresiei, anxietății și dezadaptării sociale [19, p.72]. Conține 3 subscale: una este destinată copiilor și tinerilor cu vârsta cuprinsă între 6 - 19 ani; a doua subscală este pentru părinții acestor copii, a treia subscală este destinată profesorilor subiecților testați.

✓ *Scala de percepție a stresului Levenstein* a fost elaborată de S. Levenstein, C. Prantera, V. Varvo, M. Scribano, E. Berto, C. Luzi, și A. Andreoli în 1993 și a fost selectată pentru stabilirea nivelului de stres perceput la adolescenți [22, p.51]. Scala este alcătuită din 33 de afirmații pe care adolescenții le citesc și aleg una dintre cele 4 numere de pe scala 1 – 4: aproape niciodată, câteodată, adeseori, aproape întotdeauna, în funcție de cum fiecare din ele se potrivește cu starea proprie din ultimele 6 luni. Scorul, cuprins între 30 și 120, permite încadrarea în una dintre cele 3 categorii: stres redus; stres moderat; stres ridicat.

Activitatea de intervenție psihologică realizată cu elevii de **vârstă școlară mică** se practică administrând metode, tehnici psihologice și exerciții în scopul stopării și eliminării problemelor emoționale și dezvoltării afectivității pozitive. Printre acestea remarcăm: Tehnica „Baloanele cu emoții” (după Glenda Șort); Tehnica „Respirația profundă”; Tehnica „Desenul lumii interioare”; Exercițiul „Povestea despre frică”; Exercițiul „Submarinul”; Exercițiul „Amuleta de protecție”; Tehnica „Stoparea gândurilor negative”; Tehnica „Tufa de trandafir”; Tehnica „Pictează sentimentele din acest moment”; Procedeeul „Hârtia mototolită”; Jocul „Inimă zdrobită”; Tehnici de auto masaj[2] etc. Descriem în cele ce urmează unele din tehnicile psihologice enumerate anterior:

✓ **Tehnica „Amuleta de protecție”**. Scopul tehnicii este reducerea tensiunii psihonoționale a copiilor. Timpul de realizare este de aproximativ 40 de minute. Se propune copiilor să realizeze amulete personale din materialele adunate din natură sau alte obiecte propuse de moderator, pentru a se proteja de frici. Întrebările adresate copiilor pot fi: Prezintă amuleta altor copii...Cum funcționează această amuletă?Ce proprietăți are amuleta?Cum te va ajuta amuleta ca să faci față fricilor tale?De ce ai ales aceste materiale de confecționare?[26].

✓ **Tehnica „Stoparea gândurilor negative”**. Scopul tehnicii este stoparea gândurilor distructive ce provoacă anxietate și stres. Tehnica presupune trei pași simpli. Primul pas, constă în conștientizarea clară a gândului negativ care induce starea de stres. Pasul următor, constă în proiectarea imaginării a unui indicator de culoare roșie cu semnificația STOP și în efortul de a vă spune cuvântul STOP gândurilor negative, cu cea mai mare fermitate. Al treilea pas, constă în substituirea gândului negativ cu unul pozitiv, a imaginii mentale negative cu una pozitivă, plăcută [apud 2].

✓ **Exercițiul „Submarinul”**. Scopul exercițiului este relaxarea copiilor prin exerciții de respirație. Poziția inițială – în picioare. Inspirație profundă. Reținerea respirației, strângând nasul cu degetele. Copii se așază ca și cum s-ar scufunda în apă. Numără până la 5 și se ridică, deschid nasul și expiră. Repetați ciclul de exerciții de 4 ori.

Este de remarcat faptul că în activitatea psihologului cu preadolescenții și adolescenții putem realiza următoarele tehnici psihologice pentru dezvoltarea afectivității pozitive: „Tehnica de respirație 4-7-8”, „Caruselul emoțiilor”, „Elaborarea de povești și povestiri”, „Tehnici de relaxare”, „Colajul - mijloc de exprimare emoțională”, „Tehnica autodezvăluirii”, Tehnica „Imaginarea unei activități preferate”, Tehnica „7 lumânări”, Tehnica „Cutia Poștală” etc. Prezentăm în continuare unele din aceste tehnici:

✓ **Tehnica „Imaginarea unei activități preferate”**. Scopul tehnicii constă în diminuarea tensiunii emoționale prin imaginarea unei activități preferate. Arătați copilului cum să procedeze, așezându-vă lângă el/ea și practicând metoda chiar dumneavoastră. Spuneți: „O să-ți arăt o metodă bună de relaxare prin imaginarea unei activități preferate. Activitatea mea preferată este ... ” (Și aici ar trebui să îi spuneți copilului care este activitatea dumneavoastră preferată). Apoi închideți ochii și imaginați-vă activitatea preferată timp de aproximativ 30 de secunde. Când deschideți ochii, spuneți copilului ce v-ați imaginat și cât de relaxat v-a făcut să

vă simțiți. În continuare, întrebați elevul care este activitatea sa preferată pe care și-ar dori să și-o imagineze. Cereți-i să închidă ochii și să-și imagineze timp de 30 de secunde. După trecerea celor 30 de secunde, întrebați ce și-a imaginat și dacă se simte mai relaxat. Felicități-l pentru cât de bine a făcut exercițiul. Apoi, ar trebui să exersați împreună imaginarea activității preferate. După 30 secunde, vorbiți despre cum imaginarea activităților preferate v-a făcut să vă simțiți relaxați. Spuneți elevului că ori de câte ori se simte tensionat, se poate relaxa imaginându-și activitatea preferată [12, p.38].

✓ **Tehnica „Cutia Poștală”**. Scopul tehnicii presupune exprimarea și gestionarea stărilor și trăirilor emoționale. Poate fi exersată cu elevii de 10-15 ani. Tehnica dată a fost implementată în sala de clasă, unde mesele au fost aranjate astfel încât să faciliteze munca în grup. Fie consilierul, fie profesorul împreună cu elevii decorează o cutie de carton și creează o „cutie poștală” unde elevii pot lăsa mesaje. Ei pot scrie și lăsa mesaje în timpul lecțiilor sau în pauza dintre lecții și o dată pe săptămână; în timpul orei de dirigiență, stau în un cerc și deschid cutia pentru a discuta împreună mesajele. Elevii pot decide dacă să divulge sau nu dacă mesajul a fost scris de ei. Este important să asigurăm elevii că informațiile rămân întotdeauna confidențiale și că nimeni nu va ști ceva dacă este secret [10, p.69].

✓ **Tehnica de relaxare „7 lumânări”**. Scopul tehnicii este favorizarea relaxării prin îndepărtarea rapidă a tensiunii fizice și psihoemoționale. Poziție comodă, ochii închiși, respirația adâncă și egală. Ne imaginăm că la 1m în fata noastră se află 7 lumânări care ard. Inspirăm lent, cât mai adânc și suflăm în direcția unei lumânări, expirând tot aerul din plămâni. Repetăm cu restul lumânărilor. Revenim încet, păstrând starea de liniște și după deschiderea ochilor [25, p.72].

✓ **Colajul - mijloc de exprimare emoțională**. Scopul acestei tehnici este exprimarea emoțională prin eliberarea imaginației. Este o tehnică de antrenare a participanților în activitatea de căutare de informații, imagini, combinarea acestora și prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă. În colaj pot fi utilizate diverse materiale. După realizarea colajului, participantul poate povesti despre colajul în sine, despre procesul de realizare, îi poate da un titlu. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca mijloc de exprimare emoțională: spre exemplu „autocolajul omului fericit”. Resursele utilizate vor fi hârtia de toate tipurile, lucruri moi și aspre, fire de lână, panglici colorate, poze decupate din reviste sau cărți, fotografii.

Cercetările științifice autohtone cu referire la domeniul afectivității demonstrează că pot contribui la soluționarea eficientă a problemelor actuale, ce apar în acest sens la elevi și scot în evidență numeroase modele psihologice și programe vizând sfera afectivă a elevilor în care se regăsesc metode de evaluare/diagnostic, consiliere și dezvoltarea a afectivității pozitive a elevilor. Așadar, menționăm unele dintre aceste realizări metodologice:

- modelul de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern (A. Bolboceanu și colaboratorii, 2014);
- modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică (V. Maximciuc, 2013);
- programul psihopedagogic de formare a sentimentului de grațitudine față de părinți la adolescenți (N. Daniliuc, 2013);
- programul de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței (S. Pîslari, 2018);
- modele de psihodiagnostic și de intervenție psihologică în vederea diminuării anxietății la copii și adolescenți (Iulia Racu, 2020);
- program de dezvoltare a autocontrolului și stabilității emoționale la preadolescenți cu comportament deviant (Dița M, 2021);
- model psihodiagnostic pentru investigarea emoțiilor negative, a corelatelor lor la adolescenți, programul de intervenții psihologice de diminuare a emoțiilor negative la adolescenți (M. Stanciu, 2023).

În scopul prevenției afectivității negative a elevilor și dezvoltării emoționale favorabile punctăm unel**recomandări psihologice și acțiuni** destinate specialiștilor în domeniul psihologiei, necesare de a fi implementate în activitatea ce vizează elevii cu probleme pe dimensiunea afectivă:

1. Psihologizarea cadrelor didactice, manageriale și a părinților pe dimensiunea afectivității elevilor și a stării de bine în mediul educațional.

2. Susținerea activităților psihologice în scopul dezvoltării abilităților socio-emoționale ale elevilor, cadrelor didactice, părinților.

3. Psihologul va ajuta elevul în identificarea gândurilor disfuncționale (negative) la care recurge, pentru a explica cauzele evenimentelor și va ajuta la înlocuirea lor cu gânduri pozitive, optimiste, constructive.

4. Dezvoltarea la elevi a abilităților de comunicare familială și de conectare cu ceilalți pentru a face față mai ușor situațiilor stresante și dificile.

5. Focusarea pe activități ce construiesc stima de sine a elevilor. Pe durata crizei emoționale, evenimentele pot dăuna stimei de sine, iar recuperarea implică activități cum ar fi: notarea realizărilor personale, crearea listei calităților pozitive, a punctelor personale forte, crearea listei contactelor persoanelor apropiate ce ar putea sprijini elevul.

6. Promovarea evenimentelor și crearea situațiilor ce sporesc starea de bine emoțională. Bucuria sau prezența emoțiilor pozitive poate ameliora starea de bine a unui elev. Învățarea are loc mai eficient în contextul emoțiilor pozitive. Bucuria unui elev extinde capacitatea lui de gândire creativă, inovatoare, contribuind la rezolvarea eficientă a problemelor.

7. Implicarea copiilor ce suferă de stres în activități fizice și recreative, activități de ajutorare a persoanelor aflate în dificultate – pentru a se simți utili, competenți, valorizați.

8. Valorificarea inteligenței sociale și emoționale a elevilor dumneavoastră, ca fiind mult mai importante decât dezvoltarea lor cognitivă.

9. Implementarea de către psihologi a unor noi modele psihologice de asistență psihologică, programe de intervenție psihologică calitativă vizând dimensiunea afectivă a personalității elevilor în concordanță cu noile realități, condiții și provocările sociale curente.

La finele acestui articol se prefigurează următoarele concluzii: Problematika metodelor decerctarea dimensiunii afective a personalității elevilor din învățământul general și a asigurării activității psihologice în acest sens, rămâne a fi mereu actuală și necesară în contextul noilor provocări sociale. Analiza resurselor științifice permite să afirmăm că importanța dimensiunii afective este incomensurabilă pentru dezvoltarea personală, adaptarea socială și școlară a elevilor la varii etape de vârstă, activitatea de învățare pe tot parcursul vieții; pentru obținerea pe viitor a succesului în diverse domenii vitale, profesionale, dar și fericirea la vârsta adultă. Metodele psihologice inovatoare propuse în acest articol vor ajuta tinerii specialiști în special (cercetători, psihologi), la depistarea problemelor ce vizează afectivitatea negativă a elevilor (anxietate, frică, furie, tensiune emoțională, singurătate, blocaje emoționale, stres). Modelele de diagnoză și intervenție psihologică conturate în acest articol, elucidează metode eficiente de evaluare/diagnoză a stărilor afective și metode psihologice de dezvoltare emoțională a elevilor din învățământul general.

NOTĂ: Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.

BIBLIOGRAPHY

1. ANTOCI, D. Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2022. 373 p. CZU: 37.0(043,3).

2. BATOG, M. *Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial*. Ghid metodologic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC). 129 p. ISBN 978-9975-46-662-2.

3. BATOG, M. Afectivitatea elevilor în condiții pandemice: dimensiuni și caracteristici. In: *Restructurări psihologice în criză. Lucrări conferința A.P.A.R. Ediția XVI-a.* Coord. V. Jardan. Brașov: editura A.P.A.R., 2021, pp.116-128. ISBN: 978-606-94584-9-5.
4. BOLBOCEANU, A. Stări emoționale și atitudini ale elevilor în procesul școlar. În: *Stresul ocupațional perspective teoretico-praxiologice. Materialele Conferinței științifice internaționale.* Bălți: Presa universitară bălțeană, 2009, pp.7-13. ISBN 978-9975-931-48-9.
5. BRICEAG, S. *Psihologia vârstelor.* Curs universitar. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017, pp.192-215. ISBN 978-9975-50-196-5.
6. BUCUN, N., CERLAT, R. Nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechimea în muncă și mediul de trai. În: *Revista Univers Pedagogic.* 2017, nr.2 (54), pp.82-95. ISSN 1811-5470.
7. COSMOVICI, A.; IACOB, L. *Psihologie școlară.* Iași: „Polirom”, 2005. ISBN 973-683-048-9.
8. DANILIUC, N. *Formarea la adolescenți a gratitudinii față de părinți.* Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2013, 211 p.
9. DIȚA, M. Autocontrolul și stabilitatea emoțională la preadolescenții cu comportament deviant. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2021. 288 p.
10. DOLCI, D., BIONDO, A., ALESSI, A. et al. *EUMOSCHOOL. Produs intelectual 3: Ghid pentru implementarea EUMOSCHOOL ca abordare holistică pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii.* Programme of the European Union. 2018. 103 p. [Accesat 11.04.2023]. Disponibil; <https://eumoschool.eu/wp-content/uploads/eumoschool-guidelines-io3-ro.pdf>
11. EȚCO, C., FORNEA, Iu. *Practicum la psihologia generală.* Universitatea de Stat și Medicină și Farmacologie „Nicolae Testemițanu”. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic (CEP) al USMF, 2003. 391 p. ISBN 9975 -945-77-5.
12. GERRARD, B., GIRAULT, E., APPLETON, V. et al. *Cum să faceți față stresului emoțional asociat unui dezastru major.* Traducere de Mocanu R., 2020. 49 p. [Accesat 17.04.2023]. Disponibil: <https://www.disastershock.com/>
13. ILIE, V., FRĂSINEANU, I. Dezvoltarea socio-emoțională: o provocare pentru școala secolul XXI. În: *Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 3(21), 2020. ISSN 1857-0623.
14. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie.* București: Editura „Albatros”, 1978.
15. *Proiectul Strategiei de dezvoltare „Educația - 2030”. Proiectul Programului de implementare a Strategiei de dezvoltare „Educația-2030”. 2022. [Accesat 06.02.2023]. Disponibil: <https://particip.gov.md/ru/document/stages/proiectul-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030-si-proiectul-programului-de-implementare-a-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030/9254#>*
16. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă.* Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 228 p.
17. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți.* Teza de doctor habilitat în psihologie, 2020. 351 p.
18. RACU, Iu. Anxietatea socială la preadolescenți: abordări teoretice și modalități de intervenție. În: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană.* Materialele Conferinței internaționale științifico-practice din 26 aprilie 2012. Chișinău: „Sirius”, 2012, p.199-203. ISBN 978-9975-57-045-9.
19. RACU, Iu. Modalități de studiere a anxietății. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială.* 2007, nr.9, p.68-72. ISSN 1857-0224 / ISSN e 1857-4432.
20. SANDU, V., BIRTHA, M., IANACHEVICI, M., PREMROV, T., KAHLERT, L. et al. *Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova.* Biroul UNICEF în Moldova. Viena: 2022, 99 p. [Accesat 15.02.2023]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20C8%99i%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

21. STAMATIN, O., CIOBANU, L. Strategii de coping utilizate în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ. În: *Revista Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială*, 2014, nr.36, p.27-38. ISSN 1857 -0224/ ISSNe 1857-4432.
22. STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. 2023. 236 p. C.Z.U: 159.922.8(043.3).
23. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
24. TURCHINĂ, T. Abilitățile socioemoționale: prioritate a educației secolului al XXI-lea. În: *Revista Didactica Pro*, 2018, nr.4-5 (110-111), p.68-72. ISSN 1810-6455.
25. VRABII, V. *Reglarea afectivă în procesul educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL), 2021, 79 p. ISBN: 978-9975-56-975-0.
26. Игры и упражнения для тренингов. Тренинговые упражнения диагностические и коррекционные. [Accesat 25.04.2023]. Доступно: <https://www.psyoffice.ru/4-0-441.htm>
27. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Р. Сирса). [Accesat 10.04.2023]. Доступно: <http://shishkinily.narod.ru/test2.html>

INTERPERSONAL RELATIONS AND THE APPEARANCE OF CONFLICT SITUATIONS IN ADOLESCENTS

Emilia Furdui

Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer,
"Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract. In the educational process, in order to ensure and affirm the student's identity, acquiring a status, adapting to the school environment, defining one's own values and life principles, developing personality, effective interpersonal communication, quality relationships with others, etc. are necessary. In this paper, we will refer to certain aspects of tense relationships, to those elements of the relational sphere through which the conflict is manifested, in the educational unit.

Being the main cause of communication interruption, conflicts of any type are specific more often to the adolescent age, a period in which tensions or dysfunctions arise in the process of interaction between classmates, peers, teaching staff, other educational actors, parents, etc.

Keywords: adolescent, effective communication, interpersonal relations, socio-relational development, conflict situations, psychological counseling.

INTRODUCERE

Este cunoscut faptul, că, instituțiile școlare sunt niște spații interpersonale ce permit exersarea relațiilor psihosociale și adaptarea la mediu al elevilor. În acest cadru, se încearcă cunoașterea interpersonală mai temeinică la atașament și respingere, la autocunoaștere, la o activitate complexă în care emoțiile, inițiativa, inteligența, calitățile personale primesc recunoaștere și considerație. Iată de ce, prin intermediul acestor funcții relațiile interpersonale în cadrul clasei de elevi stau la baza formării unei personalități valoroase, oportune și competente. Cercetătorii în domeniu, desemnează relațiile interpersonale, ca alianțe psihologice conștiente și directe dintre persoane. Dicționarul de Psihologie după *S.Norbert*, definește relațiile interpersonale, ca relații umane, raporturi interpersonale în interiorul unui grup care se dezvoltă în baza fondului comunicării dintre indivizi. Cercetătorul *Steve Duck*, definește relaționarea, drept o modelare a dimensiunilor personalității, manifestată prin calități psihice, însușiri psihologice și sociale diferite. *Jacob Moreno* reduce relațiile interpersonale la relații psihologice interafective, atribuindu-le rolul de principiu fundamental al devenirii și îmbunătățirii vieții psihosociale. Astfel, în concepția lui, universul social reprezintă trei dimensiuni or trei tipuri principale de relații interpersonale: relații de simpatie, relații de antipatie și relații de indiferență. Pe când, *K.Lewin* distinge două tipuri de relații interpersonale sau interindividuale: relații formale și relații non-formale. După *Л.Божович*, interacțiunea educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale din clasa de elevi, reprezentată prin trebuințele psihologice resimțite de elevi, atunci, când se raportează unii la alții; *L. Vâgotski*, subliniază că toate funcțiile psihice superioare încep ca relații concrete dintre indivizii umani; *H. Обозов* evidențiază că fondul pozitiv al relațiilor interpersonale, precum și condițiile de colaborare, generează atracția interpersonală și contribuie la eliminarea dificultăților activității de învățare. *M. Zlate*, definește relațiile interpersonale drept un factor esențial pentru educație care întrunesc condiții cu caracter psihologic, conștient și direct. Profesorul cercetător *A.Bolboceanu* descrie dezvoltarea relațiilor interpersonale la elevi la

diferite vârste drept un raport care reflectă independență, autoapreciere, cunoaștere și responsabilitate, încredere în sine etc. [4, 6].

Ne vom referi în continuare, la consecințele cauzate de nevoile relaționale - nevoi unice pentru contactul interpersonal la vârsta adolescenței, care sunt trăite fenomenologic și pot fi însoțite deseori de comportamente dezirabile. În această perioadă de tranziție, adolescentul dorește să-și afirme intens personalitatea, să ia propriile decizii, să-și demonstreze abilitățile și propriul potențial, altfel spus, să se diferențieze și să se poziționeze ca și individ separat de familia de origine, dar și față de restul indivizilor.

Există tot mai multe exemple practice precum că, dimensiunile axiologice ale individului își au originea în capacitățile sale emoționale. În acest sens, *Daniel Goleman*, în cartea sa „*Inteligența emoțională*”, prezintă rezultatele unor cercetări prin care se demonstrează că dezvoltarea abilităților emoționale și psihosociale ale adolescenților este importantă și decisivă în formarea și menținerea relațiilor interpersonale, prevenirea apariției problemelor comportamentale etc. Elementele principale pe care fiecare adolescent ar trebui să le învețe și să le exerseze în viziunea autorului, se axează pe o serie de trăsături:

- capacitatea de administrare a relațiilor interpersonale – *leadership* inspirațional și dirijarea lor;
- rezolvarea conflictelor și negocierea neînțelegerilor;
- deschidere (asertiv, pozitiv) și abilitate în comunicare;
- cooperare, colaborare;
- manifestarea democrației în procesul interacțiunii cu alți subiecți;
- competență și aptitudini prosociale;
- autocontrol, empatie etc.[1].

O manifestare cu consecințe severe în perioada adolescenței o constituie și situațiile conflictelor interpersonale, care formează și mențin un climat stresant în colectivul clasei, grupul de elevi, contribuind astfel la izolare, instabilitate emoțională, tensiuni, neînțelegeri, dezacorduri ș.a. De facto, conflictul este un lucru absolut firesc în cazul antipatiilor reciproce, care poate izbucni destul de ușor.

În psihologie, *conflictul* este considerat drept un proces emoțional negativ, care dezorganizează comportamentul și reduce eficiența activităților persoanei; o stare de tensiune creată într-o formă de interrelații sau în confruntarea de opinii diferite individuale sau de grup; un dezacord și o neînțelegere între persoane în procesul interacțiunii; o formă de interacțiune psihosocială între doi sau mai mulți subiecți, cu interese, valori sau percepții diferite; o combinație de interese umane care creează baza unei confruntări reale între indivizi.

P. Popescu-Neveanu, în dicționarul de psihologie, caracterizează conflictul drept o ciocnire și luptă între motive, tendințe, interese, atitudini opuse și de forță relativ egale dar greu de conciliat sau ireconciliabile. În viziunea lui *Cristea Dumitru*, conflictul este un fenomen psihosocial complex care derivă din incompatibilitatea reală sau percepută dintre scopurile, valorile, normele sau motivațiile părților. *T.K. Gamble* și *M. Gamble* consideră conflictul drept o variabilă pozitivă cu consecințe naturale a diversității.

În același timp, dacă e să ne referim la conflictul interpersonal acesta poate fi definit ca o situație în care persoanele care interacționează fie urmăresc obiective incompatibile, fie aderă la alte valori sau se exclud reciproc. Conflictele pot apărea în două forme interdependente: *stări psihologice conflictuale* și *acțiuni conflictuale*, adică la nivel individual și de grup. Dacă încercăm să conturăm o imagine de ansamblu asupra apariției conflictelor interpersonale la elevii din clasele de liceu, considerăm că ele gravitează în jurul relației dintre cei doi poli: elev-elev, elev-profesor, elev-reprezentanții sexului opus, elev-părinți etc. Esența procesului însă, constă tocmai în declanșarea și funcționarea optimă a dialogului dintre

persoane, responsabilitatea asumată, dorința de a se manifesta într-un fel sau altul, opinii independente, fondate mai mult pe poziții care le dau acces la maturitate.

Cercetările consacrate aspectelor psihologice ale conflictului interpersonal se datorează rolului pe care îl joacă acesta în procesul evoluției personalității și în menținerea relațiilor cu cei din jur. Astfel, în accepțiunea lui *D. Skott* opozițiile și conflictele interpersonale sunt forța motrice a educației și dezvoltării elevului. *A. Stoica-Constantin*, afirmă că anume pe marginea conflictelor interpersonale cu o deosebită putere se evidențiază calitățile real existente și se conturează linia dezvoltării personale predominante în conflict. Potrivit opiniei lui *M.Deutsch*, teoretic, toate conflictele interpersonale „*au motive mixte, conținând atât elemente de cooperare cât și de competiție*”. *I.Țoca*, în lucrarea „*Management educațional*” (2007) menționează următoarele: „*conflictul apare ca un efect al relațiilor interumane manifestate în timpul procesului educațional sau al activităților auxiliare ale acestuia. Având o evoluție gradată acesta prin declanșarea sa, generează stări stresante, tensiuni, dereglări funcționale cu efecte negative*” [7,11].

În acest sens, vom prezenta unele rezultate expuse de psihologii școlari (21) și cadrele didactice (27) din sistemul de învățământ general din Republica Moldova (Institutul de Științe ale Educației, sectorul Psihologie, 2022) în cadrul aplicării unui chestionar cu accent pe dezvoltarea relațiilor interpersonale și apariția situațiilor de conflict la elevi.

Pozițiile maxime înregistrate de psihologi arată în felul următor: probleme de relaționare elev-elev – 47%; elev - cadrul didactic – 34%; elevi – părinți – 37%; reprezentanții sexului opus (băieți-fete) – 23%.

Răspunsurile oferite de *cadrele didactice* referitor la problemele de ordin *cognitiv, afectiv și relațional* cu care ei se confruntă în procesul educațional au fost: probleme în relațiile adolescenților cu semenii, colegii - 49,5%; cu reprezentanții sexului opus – 43%; cu profesorii – 39%; cu părinții – 47%.

Lucrările de specialitate diferențiază mai multe tipuri de conflicte, printre care: esențiale, cognitive, afective, de manipulare, comportamentale; conflicte intra-personale, interpersonale, intra-grup sau inter-grup; conflicte funcționale și disfuncționale.

Există în mediul școlar și o serie de conflicte specifice, derivate din particularitățile activității educaționale (predare-învățare și formare), elementele curriculum-ului, conținuturile materialelor, tehnologiile didactice de informare și comunicare, metodele, formele și modurile de învățământ, notarea și evaluarea prin mecanismele de *feedforward* sau *feedback* etc.

De asemenea, putem afirma că în instituțiile de învățământ general se întâlnesc toate tipurile de conflicte interpersonale: inter și intragrupale între elevi, elevi și cadre didactice, între cadre didactice, între cadre didactice și părinți, autorități educaționale, între persoane și instituții externe. Și aici, putem menționa, clasificarea conflictelor după *D.Hellriegel* (1992) care se regăsesc deseori la nivel educațional: *conflictul psihologic intrapersonal*, generat de o confruntare internă a personalității situație definită în literatura de specialitate și ca o *disonanță cognitivă*; *conflictul interpersonal* este o stare de tensiune creată într-o formă de interrelații prin care două sau mai multe persoane intră în dezacord parțial sau total, adică au valori, obiective, atitudini divergente; *conflictul intragrupal* sunt adesea asociate cu ideea de competiție și putere și poate afecta funcționarea activă și performanța grupului, clasei de elevi în ansamblu; *conflictul intergrupal* se poate declanșa în mediul școlar între diferite grupuri formale sau nonformale, între profesori și elevi, între clasă și un singur elev ș.a. Criteriile după care se constituie aceste grupuri adesea sunt cele mai diverse: etnie, caracteristici personale, preferințe, interese respective și mai dificil de soluționat.

În acest cadru de idei, a fost efectuat un sondaj prealabil al elevilor din clasele de liceu (17 la număr) din municipiul Chișinău (2022). Rezultatele sondajului: La întrebarea „*Ce este conflictul interpersonal?*”, 15 (88%) dintre elevi au răspuns că este o ceartă, o supărare între

colegi, prieteni; 12 (70,5%) - este o neînțelegere între ei și profesor; 14 (82%) - dificultăți de comunicare între ei și părinți; 10 (58,8%) adolescenți au menționat conflicte, confruntări de simpatie dintre un băiat și o fată; 6 (35%) dintre respondenți au dat răspunsuri nedeterminate.

În contextul întrebării cu referință dacă au fost vreodată într-o situație conflictuală – 87% dintre intervievați au răspuns da; 13% - nu au avut astfel de situații. Întrebați „*Care ar fi cauzele, factorii cei mai frecvenți în declanșarea unui conflict?*”, 11 (64,7%) - lipsa comunicării; 9 (52,9%) - interese diferite; 8 (47%) - probleme de comportament; 10 (58,8%) - neînțelegeri între elevi; 12 (70,5%) - relații dificile între elevi și profesori; 7 (41%) – situații stresante etc.

Referindu-ne la modalități, soluții de rezolvare a situațiilor conflictuale în mediul școlar putem constata că 9 (52,9%) dintre elevi consideră că este important să-ți ceri scuze; 13 (76%) gășirea compromisului; 7 (41%) - coeziunea grupului; 15 (88%) - implicarea profesorului ș.a.

În mediul educațional, există o multitudine de cauze care pot declanșa starea de conflict, manifestându-se ulterior într-un complex de consecințe negative în planul învățării, scăderea randamentului școlar, inconsecvență comportamentală, eșec privind adaptarea și integrarea școlară și psihosocială etc.

Așadar, *absența capacității de relaționare, lipsa de încredere, toleranță scăzută, situațiile stresante, comunicare defectuoasă* - sunt doar o mica parte dintre motivele reprezentative ce se plasează în centrul preocupărilor profesorilor, psihologilor, managerilor școlari, referitor la desfășurarea conflictelor interpersonale în instituțiile de învățământ general. Spre deosebire de alte interpretări acordate conflictului, cel interpersonal este regăsit în conținutul climatului psihosocial determinat, în primul rând, de condițiile psihosociale, manifestate în exclusivitate în interacțiunea dintre membrii grupului, care pot fi: *intercognitive, interafective, intercomunicaționale*. Și aici putem menționa, că clasa de elevi fiind un spațiu de comunicare și interrelaționare complex, are un potențial crescut pentru apariția conflictelor interpersonale, capabil să deturneze actul didactic de la finalitățile sale pozitive.

Prin urmare, dacă e să ne referim la *conflictele între elevi* putem enunța drept cele mai frecvente cauzele: comunicare inefficientă, comportament exteriorizat și agresiv, climatul psihologic nesatisfăcător, atmosfera competitivă, de intoleranță, amplificarea emoțiilor cu eșecurile, agresivitatea defensivă, reacțiile la stres; *conflictele între profesori și elevi* care au la bază - stilul de conducere al profesorului (stilul autoritar), maniera exercitării funcțiilor sale în colectivul de elevi, lipsa regulilor organizatorice și a consecințelor pentru încălcarea acestora, sancțiuni exagerate sau neînțelese de către elev, existența unei distanțe ce limitează relațiile, umilirea etc.; *conflictele între profesori și părinți* înregistrează nenumărate motive cum ar fi: colaborare inefficientă, participarea la confruntări contradictorii (care îi obligă să caute soluții pentru a depăși împreună divergențele), contacte insuficiente pe parcursul anului școlar, opinia și nemulțumirea părintelui despre subestimarea nerezonabilă a notelor copilului, puncte de vedere diferite privind relațiile educaționale, absența unui dialog permanent între profesor și părinți; *conflicte între adolescenți și părinți*, perioadă cu o largă gamă de rezonanțe în dezvoltarea psihică care se rezumă la anumite cauze: bariere de comunicare care subminează înțelegerea reciprocă, stările tensionate, frustrante, impulsive dintre ei, comportamentul autoritar al părinților, sfaturi necerute, dependența față de mediul familial, lipsa discuțiilor suportive etc.; *conflictele între profesori* pot fi exprimate prin: trăsăturile intelectuale și morale proprii fiecăruia, incompatibilitatea reprezentărilor în cazul apariției contradicțiilor, viziuni, opinii diametral opuse, comportament mult superior al cadrelor cu experiență față de colegii tineri (apariția concurenței), lipsa soluțiilor concrete în abordarea comportamentelor distructive ale elevilor etc. [5,12].

Sintetizând realizările cercetătorilor pe acest segment putem evidenția cele mai importante efecte ale conflictului în mediul școlar/educațional atât în plan negativ cât și pozitiv. Așadar, în practicile educaționale, efectele negative ale conflictelor pot fi: stările emoționale și sentimentele negative (stresul care-i determină pe elevi să fie mai anxioși, agresiuni nemotivate, nesiguranță, dificultăți de concentrare, depresie, fobii școlare și psihosociale); manifestări psiho-comportamentale inhibitorii; confuzii afective și cognitive; punerea în pericol a coeziunii și identității grupului; limitarea autoanalizei critice, împiedicarea dezvoltării personale.

Toate aceste situații, în final, pot conduce la repercusiuni asupra relațiilor interpersonale, adaptării psihosociale, performanței școlare etc.

Potrivit unui studiu realizat de către cercetătoarea V. Șaitan, *Universitatea de Stat din Moldova*, asupra unui grup de 70 de subiecți (adolescenți), circa 35% dintre subiecți manifestă o stare de anxietate, încordare, tensiune medie cu tendințe spre ridicat legată de relațiile interpersonale cu profesorii, colegii, părinții etc.; 22% au un nivel intens de percepție a stărilor stresante, de neliniște și confuzie, ceea ce le poate cauza conflicte cu actanții educaționali, colegii și părinții cu impact asupra relațiilor interpersonale, performanței școlare, manifestării comportamentale; 12% dintre adolescenți au un nivel scăzut de anxietate, alarmare, îngrijorare care, cel mai probabil este legată de reușita școlară, relațiile interpersonale pozitive cu cei din jur, condițiile psihopedagogice etc. [10].

În același timp, cercetările psihologice au dezvăluit că, orice situație de conflict poate fi supusă și unor influențe pozitive necesare pentru dezvoltarea și maturizarea persoanelor în devenire. Astfel, rolul pozitiv al conflictului se reflectă prin: dobândire de experiențe; stimulare și dezvoltare personală; reconsiderarea poziției celor doi subiecți al comunicării, relaționării; încurajarea reflecției autocritice; consolidarea încrederii în sine și stima de sine; creșterea coeziunii grupului după rezolvarea adecvată a conflictului; intercunoaștere; stabilizarea și integrarea relațiilor prin scăderea tensiunilor interpersonale; recunoașterea socială din partea celorlalți prin cunoașterea mai dinamică a necesităților personale, sociale și psihologice.[12].

Fiind un proces psihic cognitiv, conflictul implică capacitatea subiectului de a înțelege mediul înconjurător, de a percepe rapid și de a da sens lucrurilor, de a folosi abilitatea de rezolvare a problemelor, de a înțelege idei complexe, favorizează găsirea de soluții practice și adaptarea psihosocială.

În opinia mai multor cercetători, conflictul interpersonal este privit ca inițiator al schimbării care poate deveni o sursă de educație, o oportunitate pentru a fi fortificată în școală. Respectiv, rolul fundamental în soluționarea acestora le revine actorilor educaționali din instituția de învățământ (profesorul, cadrul didactic, psihologul școlar, elevi special pregătiți) care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite.

Astfel, întru soluționării conflictelor interpersonale a elevilor din instituțiile liceale și asigurarea bunăstării emoționale, vom prezenta în continuare, cele mai oportune direcții de acțiune, metode psihopedagogice eficiente ajustate la flexibilitatea, adaptabilitatea și abilitățile de comunicare dezvoltate în clasă.

În acest context, ne vom referi la o serie de tehnici de soluționare a conflictelor în școală prezentate de către I. Albușescu și M. Albușescu [2], după cum urmează:

- *dezvoltarea relațiilor de cooperare între părți* - o activitate structurată la care elevii lucrează în grupuri mici, comunică direct între ei – față în față, care presupune interacțiune, adică acțiune reciprocă, interpersonală sau intergrupală, situațională pentru a ajunge la un numitor comun, eficient de care să beneficieze toți participanții;

- *aplanarea tensiunilor* - în această direcție există mai multe etape care trebuie urmate, precum: cunoașterea în profunzime a problemei/cauzei conflictului, păstrarea calmului, existența unui dialog deschis și onest, empatia și puterea de a asculta activ întru mulțumirea tuturor părților implicate;

- *compromisul* - presupune concesi reciprocă, găsirea unei căi de „mijloc” în care ambele părți pot obține o oarecare satisfacție. Altfel spus, abordarea de tip compromis, vizează ascultarea de către consilier a ambelor părți, ajutându-i să se asculte reciproc și să cedeze fiecare câte puțin din ceea ce își dorește. Mai bine mai puțin decât nimic!...

- *forțarea înțelegerii* - este bazată pe puterea de constrângere a profesorului, fără a ține cont de nevoile și sentimentele elevilor, în defavoarea păstrării unei relații armonioase. Ca strategie, forțarea este utilizată mai frecvent în reglarea conflictelor cu colegii și mai puțin în cazul conflictelor cu prietenii;

- *confruntarea* – determină *elevii* să aibă opinii contradictorii, oferindu-le posibilitatea de a aduce informații, obiective, strategii sau valori și priorități personale, pentru a identifica motivele conflictului, impune acceptarea diferențelor legitime între părți;

- *negocierea* - reprezintă un proces de comunicare interpersonală sau intergrupală care, necesită însușirea unor tactici bine definite și abilități de relaționare în vederea reducerii diferențelor dintre punctele de vedere și ajungerea la un acord reciproc și avantajos.

- *medierea* - este o formă de educație psihosocială ce vizează o comunicare deschisă prin exprimarea sentimentelor părților, care prevede o arie extinsă de atribuții, alternativă a profesorului, psihologului școlar pentru soluționarea conflictelor interpersonale și de grup;

- *arbitrajul* - modalitate de soluționare a *conflictului* în cazul, când, *elevii* nu se înțeleg între ei și este investită o a treia persoană cu autoritate de decizie, adică, profesorul, psihologul școlar care preiau controlul asupra situației.

O soluție eficientă pentru depășirea conflictelor interpersonale cu care se confruntă *elevii* la vârsta adolescenței este consilierea între elevi „*peer counseling*” (Șanța, 2011). Întrucât, programul vizat poate fi aplicat atât în consilierea educațională cât și cea psihologică, acesta are ca scop restabilirea priorităților valorice ale persoanei, pentru ca ea să funcționeze mai eficient în viața cotidiană, stabilirea relațiilor pozitive cu cei din jur, identificarea variantelor acționale de prevenire/ameliorare/eliminarea factorilor declanșatori a fenomenului respectiv.

Dat fiind faptul, că *elevii* comunică mai bine, mai ușor și într-un mod mai deschis unii cu ceilalți decât cu adulții, ideea fundamentală a metodei în cazul unui conflict între elevi, este că, părțile sunt consiliate de un grup de elevi pregătiți anume în acest scop. *Consilierii elevi* știu că trebuie să fie arbitri imparțiali, că trebuie să dea posibilitatea fiecărei părți să-și exprime punctul de vedere, că trebuie să detensioneze conflictul și să se ajungă la un consens. În caz contrar, părțile vor trebui să accepte opiniile profesorilor și sancțiunile impuse de aceștia, care vor purta un caracter diferențiat și dificil [3].

Potrivit aceluiași studiu menționat anterior în lucrare, programul „*peer counseling*”, este utilizat în consilierea educațională pentru remedierea stărilor de conflict de circa 70% cadre didactice și 61% de psihologi școlari în consilierea psihologică.

O altă metodă eficientă de soluționare a disputelor dintre diferite nivele ale unei comunități educaționale, o constituie și *medierea școlară*. De ce ar fi bine să existe medierea? În primul rând medierea conflictelor asigură un mediu propice discuțiilor, este un semn de apropiere către o înțelegere corectă în care *elevii* se sprijină unii pe alții prin empatie și asertivitate.

Evident, că medierea în școli poate fi de mai multe tipuri: medierea adult-elev, mediere între elevi, medierea în pereche, medierea părinți – adolescenți ș.a.

Nemijlocit, activitatea de mediere a conflictelor presupune dezvoltarea la elevi a anumitor aptitudini cum ar fi:

- capacitatea de a se exprima, de a purta un dialog, de a asculta și de a argumenta opiniile;
- stabilirea relațiilor pozitive între persoane;
- asumarea responsabilității;
- modalitatea de a acționa în scopul identificării și reglării prejudecăților și discriminărilor
- gestionarea conflictelor în mod constructiv și pașnic;
- participarea democratică a adolescenților în procesul de luare a deciziilor etc.

Potrivit practicilor educaționale cele mai frecvente conflicte între elevi care pot fi mediate sunt:

- conflicte interpersonale cauzate de probleme de comunicare, relaționare (cum ar fi distorsionarea faptelor în timpul transmiterii informației);
- conflicte între băieți și fete, bazate de diferența de sex;
- conflicte de gelozie, furturi;
- atitudini nerespectuoase față de colegii cu anumite defecte fizice sau intelectuale;
- răspândirea de vorbe urâte despre colegi cu scopul de a obține o nota mai bună mai ales în clasele de liceu;
- excluderea persoanelor mai puțin pregătite din grup;
- certuri între găști de adolescenți etc.

De menționat, că un impact direct în exercitarea unei influențe pozitive în procesul de mediere se poate afirma prin combinația dintre calitățile psihologice, intelectuale și spirituale ale indivizilor, care formează și dezvoltă caracteristicile de personalitate [9].

Un instrument potrivit pentru obținerea informațiilor detaliate la astfel de subiecte dificile cum este conflictul interpersonal este și *metoda discursivă* [8] (concepută de *Jean-Blaise Grize* și dezvoltat apoi de *Marie-Jeanne Borel*)

Discursul este „*mediul*” de manifestare a relațiilor psiholog-elev și o opțiune care combină mijloacele discursive: *explicații, descrieri, demonstrații, argumente*, astfel, încât imaginea pe care o creează asupra subiectului pus în discuție să fie cât mai bine receptată de elevi.

După *Vasile Pavelcu*, acesta este un proces progresiv de analiză, un stimulent important în identificarea tipurilor de demersuri discursive desfășurate de către cadrele didactice, psihologi, alți actori educaționali, pentru a facilita elevului înțelegerea faptului psihic: „*progresul cunoașterii problemei constă în explicitarea continuă, în mișcarea de la intuitiv la discursiv, de la nediferențiat la diferențiat*”.

În mod practic, orice discurs, explicație etc., facilitează înțelegerea lucrurilor prin varietatea exemplilor prezentate, ilustrarea unilaterală a unei situații conflictuale în legătură cu o persoană sau un grup, adică faptele de co nduită, aspectul psihofizic, relațiile cu ceilalți, activitățile pe care le desfășoară, performanțele la care ajunge etc. Toate aceste mijloace implicate în discursul educațional reprezintă o posibilitate reală pentru specialiști de a obține imagini adecvate (rezultatul experienței și al contactului direct cu clasa de elevi), despre elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a potențialului comunicativ și relațional pe care aceștia îl posedă. Cu alte cuvinte, în urma acelor discursuri, la vârsta de 16-17 ani elevii devin mai reflexivi, încearcă să se cunoască și să se înțeleagă mai bine, caută să-și explice anumite

probleme comportamentale și au convingerea că psihologul școlar îi poate ajuta în diminuarea situației de conflict.

În sfârșit, o discuție poate fi întemeiată prin selectarea de către psiholog a unui ciclu de tematici semnificative, actuale și organizate într-o secvență logică:

- „*Caracterul*” – reflectarea trăsăturilor care definesc personalitatea, demnitatea, curajul, perseverența, atitudinile adolescenților etc.
- „*Imaginea de sine*” – formarea conceptului despre sine, determinarea încrederii și respectului de sine, prezentarea suportului pe care adolescenții îl primesc în direcția conturării unei imagini de sine cât mai pozitive și ancorarea într-o serie de valori bine definite.
- „*Anxietatea școlară*” - orientarea elevilor spre achiziția de noi competențe în relațiile cu profesorii, grupul de elevi, gestionarea acestor stări, întru a-i ajuta să-și stăpânească și să-și controleze fricile, neliniștile și anxietățile legate de contextul școlar.
- „*Conflictul*” - constatarea anumitor dificultăți în comportare, comunicare, relaționare, atitudini emoționale față de o persoană sau un eveniment;
- „*Bullying-ul*” (în mediul educațional) – informarea elevilor despre situațiile de *bulling*, manifestare comportamentală și consecințele ei; discuții privind formarea și menținerea unui climat psihologic de cooperare în clasă care să contribuie la formarea unor relații respectuoase între elevi, precum și între elev și actorii educaționali, părinți.

Pe poziție de final, în scopul asigurării și respectării drepturilor elevilor la dezvoltare, educație, protecție, reintegrare și psihosocializare în comunitate, oferim câteva sugestii [3] ce ar contribui la gestionarea conflictelor interpersonale în instituțiile de învățământ general, după cum urmează:

- realizarea activităților de asistență psihologică primară și complexă, care să vizeze dezvoltarea competențelor personale și sociale ale elevilor, abilităților de autocontrol în situații tensionate de comunicare și relaționare (managementul stresului și al conflictelor);
- constituirea unui consiliu al clasei ce presupune învățarea elevilor pentru a conveți în societate prin: ascultare activă, explicarea problemelor verbal, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor, reciprocitate, luarea deciziilor colective, responsabilizarea prin încredințarea diferitor sarcini etc.
- focalizarea pe problemă nu pe subiecți, utilizarea terminologiei adecvate, concrete și specifice în descrierea situației (A apărut o problemă... nu Tu ai creat o problemă ...).
- utilizarea comunicării directe, pentru solicitarea informațiilor, înțelegerea situației de conflict și evaluarea impactului conflictelor interpersonale asupra relațiilor din grupul/clasa de elevi;
- stimularea implicării elevilor în acele activități extrașcolare care pot favoriza manifestarea unor comportamente dezirabile etc.

În același timp, pentru a diminua numărul conflictelor din școală ar fi bine ca elevii, să conștientizeze că:

- conflictele sunt necesare pentru dezvoltare, maturizare și constituie un aspect important al propriei personalități;
- conflictele nu pot fi soluționate fără o interacțiune pozitivă, care este o formă a comunicării și relaționării;

- în mod direct, întru eliminarea conflictelor și consolidării relațiilor interpersonale este nevoie de anumite competențe din partea actanților educaționali axate pe necesitățile beneficiarilor;
- pentru ca un conflict să devină o experiență de maturizare și dezvoltare este necesară asigurarea unui management eficient, care ar putea influența radical comportamentele elevilor din ciclul liceal și nu numai.

În concluzie, putem menționa că în perioada adolescenței conflictele interpersonale sunt inevitabile. Dar, neapărat toate conflictele conduc spre distrugerea interacțiunilor umane. De fapt, caracterul specific al acestui fenomen presupune o comunicare adecvată care implică o serie de funcțiuni ameliorative și care pot transforma orice conflict într-o discuție benefică și constructivă pentru ambele părți implicate. Prin urmare, când este tratat corect și rezolvat cu succes, conflictul devine mai degrabă o componentă integratoare a relațiilor și un proces valoros pentru grupul/clasa de elevi.

În sprijinul acestei constatări, se circumscrie și implicarea psihologilor școlari în soluționarea conflictelor interpersonale a elevilor în societatea contemporană care nu este una aleatorie. Activitățile de intervenție psihologică reprezintă un factor important pentru dezvoltarea atitudinii și comportamentului pozitiv în rândul adolescenților și transformarea acestora în competențe acționale care vor conduce spre sporirea potențialului de integrare în mediul școlar și psihosocial.

BIBLIOGRAPHY

1. ADAMS G., BERZONSKY M. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009. 701p. BarCod:9789734613038.
2. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. Pedagogia comunicării. Procedee discursive didactice. Editura Napoca Star, Cluj – Napoca, 2006.
3. Conflictul în contextul organizației școlare. În: Convorbiri didactice. Nr. 14, 2017. România. Accesat 09.04.2023. Disponibil: [Nr. 14/ ianuarie 2017 - Convorbiri didactice ccdtulcea.ro](https://ccdtulcea.ro)<https://ccdtulcea.ro/uploads/revista/05.Bra..PDF>
4. FURDUI, E. Aspecte structural-organizaționale ale activității psihologice privind dezvoltarea sferei relaționale al elevului în sistemul de învățământ general national. *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, (B) nr. 11, pp. 69-77, Chișinău, 2020, ISSN - 1857-2103.
5. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău, 2015, 552 p. ISBN 978-9975-56-934-7.
6. ROȘCA M., TOLSTAIA, S. Rolul relațiilor interpersonale la vârsta miciei școlarității. În: *Studia universitatis moldaviae*, 2017, nr. 9 (109). Disponibil: studiamsu.eu > 33.p.206-213_109.pdf, citat 05.08.2020.
7. STOICA-CONSTANTIN, A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2018, 304 p. ISBN 978-973-6817-84-7.
8. Sălăvăstru, D. didactica psihologiei: perspective teoretice și metodice. Iași, Polirom, Accesat: 28.02.23. Disponibil: [ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI Structuri, conținuturi, tehnici](http://www.asociatia-stiintele-educatiei.ro)<http://www.asociatia-profesorilor.ro/docs/Dori...> PDF
9. ȘLEAHTIȚCHI, M., VÎRLAN, M. Pledoarie pentru mediere școlară. Accesat: 20.04.23. Disponibil: [Pledoarie pentru mediere școlară Șleahțițchi Mihai, dr. în ... - IBN](#)

10. ŞAITAN, V. Relația dintre anxietate și percepția stresului la adolescenți. În: Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor sociale contemporane. Materialele Conferinței Științifice naționale cu participare internațională. Chișinău, 2021, ISBN: 978-9975-159-01-2.
11. ȚOCA, I. Management educational. Editura E.D.P, București, 2007.
12. VÎRLAN, M. Conflictul școlar: tipuri, cauze, soluții. În: *Revista științifico-practică „Psihologie”*, (C) nr. 2, pp. 40-46, Chișinău, 2010, ISSN 1857-2502.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE - AN IMPORTANT FACTOR IN MANAGING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Tatiana Lungu

Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article reflects upon the relationship between the development of emotional intelligence as an important factor in managing conflicts in the educational environment. It is well-known that the road to success is paved with self-confidence, autonomy, ease of socializing, connection with others, self-efficacy, self-expression, problem/conflict-solving skills. As a result, emotional intelligence includes the ability to properly perceive, evaluate and express emotion; the ability to access or generate feelings when they facilitate thinking; the ability to understand emotion and emotional skills and also the ability to adjust emotions to promote emotional and intellectual development. Therefore, the educational institution plays an essential role in teaching children to identify emotions, name them, understand them and express them constructively, preventing possible conflict situations in the educational environment.

Keywords: emotional intelligence, conflict, educational environment, methods for managing conflicts.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova este organizat conform principiilor educației generale și reprezintă o structură dezvoltată pentru asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, la toate nivelurile, și este unul dintre cele mai puternice instrumente pentru dezvoltarea unei instituții incluzive. Modul în care se simte un elev, capacitatea de a fi atent (ă) la nevoile personale și ale celorlalți și de a răspunde la ele sunt un indicator foarte important în participarea activă a acestora la procesul educațional. Având în vedere faptul, că un mediu școlar prietenos și sigur, care implică comunități deschise, servicii de suport și un parteneriat viabil cu familia, poate fi deosebit de benefic pentru elevi, oferind puncte de referință noi și reconfortante, ajutându-i în cele din urmă pe elevi să dezvolte relații sociale, abilități de a-și exprima sentimentele și emoțiile în mod constructiv, convingerile și ideile în mod deschis și competențe de gestionare pașnică a conflictelor. Pe de altă parte, centrarea pe elev devine atât o condiție de calitate și eficiență a procesului educațional, cât și o cale de soluționare a numeroaselor probleme/bariere care apar pe parcursul desfășurării acestui demers: motivația insuficientă, lipsa de atractivitate a conținuturilor, gradul redus de implicare a elevilor în activitatea de învățare, abordările mecanice și reproductive, rutina și monotonia specifice procesului formativ etc. [2]. Adesea, apare fireasca întrebare: Totuși, de ce apar conflictele în mediul educațional? Cum am putea preveni și reduce eventualele conflicte? Ce strategii ar fi mai eficiente pentru gestionarea constructivă a conflictelor dintre elevi-elevi, elevi-cadre didactice, cadre didactice-cadre didactice, cadre didactice-părinți, părinți-părinți etc.?

Inevitabil diferențele de opinie și conflictele sunt omniprezente în raporturile interpersonale și constituie o componentă a vieții sociale și organizaționale în ansamblu. În instituțiile de învățământ, conflictele sunt prezente atât în interiorul diverselor categorii de resurse umane care reprezintă comunitatea școlară (elevi, cadre didactice, cadre de conducere, personal nondidactic), cât și între aceste grupuri, între școală și familie, școală și comunitate, în cea mai mare parte datorită divergențelor existente între atitudini, scopuri și mijloace de acționare. De asemenea, modalitatea cea mai simplă de a declanșa un conflict rezultă din înțelegerea greșită a unui mesaj, pe care de regulă vrea să îl transmită o altă persoană. Incertitudinea și ambiguitatea sunt concepte și stări care decurg din conflict. Deși banal, dar cel mai frecvent persoanele dau vina pe ceilalți pentru tot ce li se întâmplă, deși cea mai eficientă strategie este aceea de a-și asuma responsabilitatea pentru

eficiența comunicării, ascultând în mod empatic pentru a elucida situația și a clarifica ceea ce are de spus persoana.

Autoarea Lynn Eisaguirre în cartea sa *The Power of a Good Fight* [6] susține că „trebuie să învățăm să nu mai evităm conflictele ca pe niște dușmani, ci să le acceptăm ca pe niște forțe prietenoase, ce pot fi direcționate și utilizate în mod pozitiv” (2002, p.5).

În accepțiunea lui William Wilmot și Joyce Hocker, conflictul presupune disputa manifestată între cel puțin două părți independente care percep scopuri incompatibile, resurse insuficiente și interferențe ale celeilalte părți privind atingerea obiectivelor [8]. Este cert faptul, că conflictul poate jigni și afecta încrederea, iar comunicarea între părți devine tot mai dificilă, și de cele mai dese ori, poate cauza destrămarea relației. Deși conflictul este comunicat adesea verbal, el poate fi manifestat și prin comportamente nonverbale care exprimă mânie, îngrijorare sau dezamăgire. De regulă, deși două părți sunt implicate în același conflict, ei îl percep destul de diferit. Când persoanele ajung să analizeze și să descopere sursele unui conflict, ele își pot dezvolta strategii de a face față conflictului însuși. De pildă, când persoanele au interese diferite, ei pot încerca să-și facă interesele reciproc cunoscute identificând în comun cea mai bună soluție care să-i satisfacă pe ambii; sau când persoanele împărtășesc valori diferite, aceștia ar putea să încerce să înțeleagă și să respecte punctele de vedere ale celorlalți asupra situației respective. Secretul și farmecul vieții umane nu constă în existența sau lipsa unui conflict, ci în decizia și capacitatea persoanei de a-l soluționa.

Studiul literaturii psihologice ne-a relevat faptul, că modul în care interpretăm sau „încadrăm” un conflict poate influența foarte mult felul în care trăim și alegerile comunicaționale pe care le selectăm pentru a-l gestiona. De asemenea, oamenii pot să-și manifeste conflictele și în mod indirect, adică în loc să-și gestioneze conflictele în mod deschis, ei se comportă jignitor sau răzbunător unii cu alții, lipsindu-le tactul și diplomația în interacțiune.

Din perspectiva lui Robert Blake și Jane Mouton, opțiunile privind gestionarea conflictelor se bazează pe două componente fundamentale: *preocuparea pentru propriile necesități și dorințe și preocuparea pentru nevoile și dorințele celeilalte părți* [8]. Când grija pentru sine și pentru celălalt sunt juxtapuse, aceasta generează cinci strategii principale de implicare în conflict: *competiția, evitarea, tolerarea, compromisul și colaborarea* [10]. La nivel individual, conflictul stimulează autocunoașterea și capacitatea de înțelegere și acceptare a resorturilor motivaționale ale celorlalți, dezvoltând spiritul de toleranță. Soluționarea eficientă a conflictului educă bunăvoința, independența, compasiunea și retrăirea, de fapt, consolidează în plan moral și etic personalitatea individului și cristalizează demnitatea umană. Prin urmare, conflictul consolidează persoanele, poate mobiliza voința, rațiunea, simțurile și ajută la înțelegerea reciprocă, anihilând dușmănia și ostilitatea [11]. Soluționarea unei probleme constă în împăcarea părților conflictului, depășirea dificultăților comunicării interpersonale, dar și motivarea apariției stării de bine în relațiile interumane, cultivarea noilor deprinderi de interacțiune, a modelelor de comportament și acumularea experienței de comunicare pașnică și nonconflictuală. Modul în care oamenii gestionează conflictele este influențat și de caracterul individualist sau colectivist al culturii lor și contextualitatea înaltă sau slabă a culturii din care fac parte.

Este important de menționat, că în literatura de specialitate sunt descrise abilitățile necesare pe care trebuie să le dezvolte o persoană pentru gestionarea constructivă a conflictelor [1, 6]:

- **Comportamente eficiente în rezolvarea conflictelor:** non-violența; compasiunea și empatia; corectitudinea; încrederea; dreptatea; toleranța; stima de sine; respectul pentru alții; acceptarea diversității; aprecierea controverselor.
- **Abilitățile de percepție:** care rezidă în înțelegerea faptului că focarul unui conflict nu se află în realitatea obiectivă, ci în felul în care persoanele percep acea realitate. Pentru a face acest lucru posibil, este necesar exersarea motivației personale de a asculta și a înțelege persoana, fără a interpreta situația; empatia de a vedea situația așa cum o percepe celălalt; autoevaluarea pentru cunoașterea temerilor și premiselor personale; suspendarea

judecării și blamării pentru a facilita un schimb liber de opinii; ajustarea soluțiilor astfel încât să se salveze aparențele și să se păstreze stima de sine.

- **Abilitățile emoționale:** se referă la capacitățile care ne ajută să ne controlăm emoțiile, precum furia, frustrarea, frica, dar și alte emoții: învățarea limbajului și exprimarea emoțiilor constructiv (abilități de identificare, recunoaștere și autoreglare emoțională); exercitarea autocontrolului în fața izbucnirilor emoționale ale altora. Postura corporală, tonalitatea vocii, expresiile faciale, gestică, volumul, ritmul vorbirii și multe altele comunică, pe cale nonverbală, mai mult de 90 % dintre mesajele pe care noi le emitem. Elevii cu competențe emoționale scăzute pot manifesta crize de furie necontrolată, comportament provocator, agresivitate, atitudini negative față de școală și adesea inițiază conflicte.

- **Abilitățile de comunicare:** cuprind comportamente de ascultare și de vorbire care permit un schimb eficient de fapte și sentimente: ascultarea pentru a înțelege; vorbirea pentru a se face înțeles; reformularea afirmațiilor cu o încărcătură emoțională în termeni neutri, mai puțin vulnerabili.

- **Abilitățile de gândire creativă:** se referă la comportamentele care îi fac pe oameni să fie inovativi în definirea problemei și luarea deciziei: analizarea problemei din diverse perspective; abordarea sarcinii de soluționare a problemei ca pe o căutare mutuală de oportunități; brainstorming pentru a crea și dezvolta o varietate de opțiuni.

- **Abilitățile de gândire critică:** reprezintă capacitatea de analiză, ipoteză, predicție, planificare, comparare și contrastare, evaluare: recunoașterea și explicitarea criteriilor existente; stabilirea de criterii obiective; aplicarea criteriilor ca bază pentru alegerea opțiunilor; planificarea de comportamente viitoare.

În lucrările sale, James Fleming conturează câteva efecte pozitive ale conflictului, printre care: *creșterea motivației pentru schimbare; stimularea ideilor noi și îmbunătățirea lucrului în echipă; consolidarea abilităților de identificare a problemelor și a soluțiilor; oferirea unui cadru pentru anumite discuții și dezbateri; consolidarea coeziunii grupului după soluționarea comună a conflictelor; stimularea modalității de exprimare a sentimentelor reprimare; creșterea capacității de adaptare la realitate; oferirea oportunităților de cunoaștere; dezvoltarea creativității; deschiderea căilor de schimbare și implicarea activă a membrilor grupului* [1,5,8].

Trebuie notat faptul, că cercetările realizate din domeniul inteligenței emoționale validează importanța sa majoră ca factor decisiv în obținerea succesului la nivel individual și la nivel instituțional. Astfel, la nivel individual, inteligența emoțională presupune autocunoaștere, autodisciplină și automotivare. La nivelul interacțiunilor cu ceilalți, inteligența emoțională înseamnă empatie, conștientizarea sentimentelor celorlalți, inteligența și bunăvoința de a te pune în situația celuilalt înainte de a-l judeca, în timpul comunicării sau colaborării. De altfel, inteligența emoțională determină eficiența cu care ne exprimăm emoțiile, în diferitele contexte culturale din care facem parte și influențează, de asemenea, măsura în care suntem capabili să îi ascultăm pe cei din jurul nostru și să ne facem ascultați și auziți. Dezvoltarea inteligenței emoționale ne face capabili să ne automotivăm, să luăm decizii, să comunicăm și să ne înțelegem mai bine cu ceilalți și să construim relații care durează, ne ajută să învățăm din experiență, să gestionăm eficient stresul din viața de zi cu zi și să soluționăm constructiv conflictele ce pot apărea în viață [4].

Potrivit concepției lui Robert K. Cooper, inteligența emoțională este capacitatea de a simți, de a înțelege și de a aplica efectiv puterea și acuitatea emoțiilor ca o sursă de energie umană, informație, conectare și influență [11].

În esență, E. L. Thorndike consideră că un anumit aspect al inteligenței emoționale, și anume inteligența „socială” reprezintă capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți, și „de a acționa cu înțelepciune în relațiile interumane”, care este în sine un aspect al IQ-ului unei persoane [4].

John Mayer și Peter Salovey prezintă teoria inteligenței emoționale, potrivit căreia autoconștientizarea înseamnă „să fim conștienți atât de dispoziția în care suntem, cât și de gândurile pe care le avem despre această dispoziție” [9]. Natura achizițiilor (cognitive, afectiv – motivaționale

și comportamentale) se construiește în procesul de rezolvare a conflictelor și totodată, aceste achiziții conduc la aplanarea conflictului.

Conform teoriei lui Goleman, o persoană cu inteligență emoțională ridicată poate fi capabilă să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor; poate să-și stăpânească impulsurile și să amâne satisfacțiile; să își regleze stările de spirit și să împiedice ca necazurile să-i întunece gândirea; poate să fie perseverentă și optimistă [3]. Totodată, un EQ bun depinde de două calități esențiale: autocontrolul și capacitatea de „a citi” sentimentele proprii și ale altora. În operele sale, Robert Rosenthal a arătat că EQ-ul este legat de capacitatea de „a citi” semnalele emoționale. De asemenea, autocontrolul este esențial pentru a lăsa timp emisferei raționale să înregistreze ceea ce simțim la un moment dat, dar asta nu-i suficient. Prin urmare, autocontrolul este o problemă de dozare a emoțiilor. Nu putem să nu vorbim și despre dezvoltarea aserivității, ca element important în gestionarea conflictelor, care reprezintă abilitatea de a exprima sentimente și emoții, convingeri și idei, dar și capacitatea de a-ți susține propriile drepturi într-o manieră constructivă. Este cunoscut faptul, că persoanele asertive sunt capabile să-și exprime sentimentele și emoțiile în mod direct, fără a manifesta agresivitate sau un comportament abuziv. Autorul Weisinger (1998, p.122), descrie asertivitatea ca fiind „abilitatea de a-și susține propriile drepturi, opinii, idei, credințe și nevoi, respectându-le, în același timp, pe cele ale persoanelor din jur [6].

Potrivit cercetătorului Salovey, inteligența emoțională reflectă cinci componente esențiale, iar cunoașterea și dezvoltarea acestora permite persoanei să atingă succes în orice domeniu [6,7,9]:

1. **Cunoașterea emoțiilor personale.** Conștientizarea de sine, recunoașterea unui sentiment atunci când el apare, este piatra de temelie a inteligenței emoționale.

2. **Gestionarea/autoreglarea emoțiilor.** Stăpânirea emoțiilor în așa fel încât să fie cele potrivite reprezintă capacitatea de a construi conștientizarea de sine. Cei care nu reușesc să se stăpânească sunt confrunțați permanent cu decepții și disperări, în timp ce acei care excelează în această direcție se pot reechilibra mult mai rapid în urma obstacolelor și a necazurilor din viață.

3. **Motivarea de sine/automotivarea.** Autocontrolul emoțional, amânarea recompenselor și înabuşirea impulsurilor stă la baza reușitelor în viață. Ambiție, implicare, inițiativă, optimism sunt componentele de bază care definesc automotivarea

4. **Recunoașterea emoțiilor la ceilalți/conștiința socială.** Empatia este fundamentul „capacității de înțelegere a celorlalți”. Cei care sunt empatici sunt mai atenți la semnalele sociale subtile ce indică de ce au nevoie sau ce vor ceilalți.

5. **Manevrarea relațiilor.** Arta de a stabili relații reprezintă în mare parte capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți. Autorii Stein și Book, definesc competențele de relaționare interpersonală ca „abilități de a stabili și de a menține relații reciproc satisfăcătoare, caracterizate de capacitatea de a oferi și de a primi, iar încrederea și compasiunea sunt manifestate deschis, la nivel verbal sau comportamental” (2011, p.125). Pentru a putea dezvolta o relație de reciprocitate autentică, este necesar ca persoana să fie aptă să-i înțeleagă pe ceilalți îndeajuns de bine, încât să le accepte preferințele fiind capabilă să le satisfacă într-o anumită măsură.

Generalizând cele prezentate vom conchide, că într-o lume plină de provocări ce necesită negociere, elevii au nevoie de ajutorul adulților ca să-și îmbunătățească calitatea vieții, învățându-i cum să-și dezvolte abilitățile de comunicare asertivă și empatia, abilitatea de a se adapta la circumstanțele imprevizibile și dinamice ale vieții, să dezvolte abilități de identificare a soluțiilor pentru rezolvarea problemelor, controlul impulsurilor (identificarea, analizarea și schimbarea comportamentelor neproductive), dezvoltarea toleranței la stres etc. Mai mult decât atât, abilitatea de a remodela, reactualiza și chiar restructura identitatea și de a soluționa probleme și conflicte, depinde de modul în care sunt procesate emoțiile. De aceea, dezvoltarea inteligenței emoționale este punctul de plecare pentru funcționarea mai eficientă a elevilor acasă, la școală și în comunitatea din care fac parte, învățându-i cum să fie mai înțelepți în relațiile cu ceilalți.

BIBLIOGRAPHY

1. Bolea, Z. Cojocaru, N. Strategii de intervenție și consiliere psihologică în grupuri și organizații. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 258 p. ISBN 978-9975-9609-6-0.
2. Gordon, T. Burch, N. Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București: Editura Trei, 2011, 369 p. ISBN 978-973-707-566-6.
3. Goleman, D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
4. Gilles Corcos, Corinne Vilder. Cum să-ți dezvoltți inteligența emoțională. București: Editura Litera, 2019. 219 p. ISBN 978-606-33-2812-1.
5. Kory Floyd. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013. 502 p. ISBN 978-973-46-3341-8.
6. Marcia Hughes, James Breadford Terrell. Inteligența emoțională în acțiune. Programe de training și coaching pentru lideri, manageri și echipe. București: Curtea Veche, 2013. 471 p. ISBN 978-606-588-941-5.
7. Marc și Yann Caudal. Test și exerciții pentru dezvoltarea inteligenței. București: Editura Polirom, 2011. 226 p. ISBN 978-973-46-1896-5.
8. Patrașcu, D. Managementul conflictului în mediul educațional. Chișinău: Tipografia Relama, 2017. 467 p.
9. Reuven Bar-On. James, D.A. Parker. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche, 2011. 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
10. Ștefăneț, D. Psihologia social-economică. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2015. 225 p. ISBN 978-9975-3060-3-4.
11. Ștefăneț, D. Bîtcă, L. Raru, O. Lungu, T. et.al. Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală. Chișinău: Toter-Lux, 2016. 379 p. ISBN 978-9975-3060-8-0.

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

THE PERSPECTIVES OF THE TRAINING OF THE SOCIAL-EDUCATIONAL ANIMATOR WITHIN THE SCHOOL CIRCLE

Vasile Andrieș

Senior Scientific Researcher, PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article examines the emergence of the occupation of socio-educational animator, the specifics of the duties and competencies, the place and role of the animator in the educational and recreational processes. Thus, we have established that there are professional animators with in-depth studies and occasional or amateur animators with a certain level of initiation. The purpose of the study consists in formulating a variant of the training project for socio-educational animators within school circles. The certification, but also the acquisition of the necessary knowledge and skills, would allow high school students to carry out animation activities with preschool and primary school children.

Keywords: socio-educational animator, socio-cultural animation, school circle, students, training, skills, non-formal activities.

Fenomenul *Animației socio-educative* se manifestă în a doua jumătate a sec. XIX în mai multe țări europene, rezultând din procesul de școlarizare obligatorie a copiilor și necesitatea ocupării lor după lecții. În Franța, la începutul secolului al XIX-lea, educația tineretului a devenit o problemă publică. Prin intermediul școlarizării, adolescenții au obținut timp liber, determinând mai mulți actori de a se implica în valorificarea lui.

La acea vreme, existau trei rețele principale: rețeaua catolică (regrupând aristocrația și burghezia), rețeaua republicană (burghezia mică și mijlocie) și rețeaua socialistă (formată în principal din clasa muncitoare). Aceste rețele promovau asocierea tinerilor în mișcări, acționând în același timp asupra întregii societăți prin promovarea creării de biblioteci, apariției unor grupuri de masă și dezvoltării unor doctrine cu conținut civic sau religios. Acțiunile inițiate de rețele aveau ca scop organizarea de activități de agrement pentru tineri, pe bază de voluntariat [5, p. 2-3].

Avându-și originea în educația populară, animația socio-culturală își propune încă din anii 1960 să promoveze viața socială și culturală la nivelul unei comune, a unei municipalități sau a unui proiect. Menține o relație strânsă cu sectoarele profesionale de educație, cultură, social, dar și formare, sport, integrare, turism și medico-social. În ciuda acestei apropieri, legitimitatea sa profesională este departe de a fi sigură, deși activitățile sunt adesea definite ca importante, chiar esențiale, pentru coeziunea socială.

Pentru a sprijini tineretul, în special categoriile vulnerabile, Statul inițiază procesul de calificare a asistenților sociali, repartizându-i la diferite structuri sociale: centre sociale, centre socio-culturale, cluburi, etc. Acești asistenți sociali vor servi în calitate de intermediari între stat și populația marilor ansambluri locative din care provin adesea, misiunea lor fiind acordarea sprijinului în dezvoltarea personală și promovarea socială. Astfel, animatorii încep să constituie un grup profesional în anii '60 într-un context de puternică creștere urbană și planificare de stat a facilităților sportive și socio-educative pentru tineri *baby-boom*. Acest proces, susținut de municipalități, este promovat în mare parte de asociațiile de tineret și cele de educație populară [2, p. 19].

Până la anul 1970, Consiliul pentru Cooperare Culturală al Consiliului Europei se angajase să examineze conceptul de animație socio-culturală. El a lansat astfel o provocare la adresa politicilor tradiționale de dezvoltare culturală pornind de la ideea că cultura include literatura, artele și spectacolul. Această cultură, care în trecut era accesibilă celor privilegiați socio-economic, acum trebuia „democratizată” și să devină accesibilă tuturor. În 1975, Centrul de Documentare pentru Educația în Europa al Consiliului Europei a reprodus în Buletinul de Informare 4/1975 o serie de

documente publicate în anii precedenți, în cadrul proiectului Consiliului Europei privind animația socio-culturală, întâlnirile acestuia, simpozioane și studii [6, p. 36-37].

Subiectul animatorului socio-educativ este prezent și în politicile și strategiile Uniunii Europene în domeniul tineretului. Totodată, la nivelul UE, ocupația de animator are o altă semnificație – cea de coordonator și formator în activitățile de tineret.

Termenul de animator provine din latinescul „animus” care se traduce „suflet”, ceea ce înseamnă că el este sufletul publicului cu care lucrează. Un animator socio-educativ are vocație educativă în domeniul social (petrecere aniversară, carnaval, sărbătoare), cultural (atelier de creație, evenimente culturale), sportiv (tabere, cantonamente), bazându-se pe tehnici educative. Toate acestea se realizează plecând de la necesitățile persoanelor cu care lucrează. În funcție de publicul țintă și de forma evenimentului, animatorul lucrează cu: copii, tineri sau adulți. Munca de animator socio-educativ se rezumă la activități de relaxare, dar cu notă educativă: jocuri, dansuri, atelier de creație, teatru de păpuși, etc.

În cadrul unor grupuri mici, animatorii oferă o varietate de activități colective ca parte a unui plan mai amplu (vacanțe, timp liber, sprijin școlar) care se referă la integrarea și socializarea acestor grupuri. Ei propun diverse jocuri colective, metode active și mizează pe umor pentru a promova „conviețuirea”, evitând concurența.

Ei acordă importanță resurselor publicului prin încrederea în capacitatea de a acționa și prin promovarea logicii participative. Animatorii inițiază diverse practici (activități manuale și expresie artistică, activități fizice și sportive) și experiențe noi. Tind să pună în valoare o formare educațională a practicilor ludice („activități”), alături de forme recreative, timp liber, lăsate la inițiativa publicului.

Susținută de o anumită versatilitate, munca animatorilor încurajează autoexprimarea și descoperirea. Cu toate acestea, presupune o normalizare a comportamentului corporal care necesită un anumit calm și autocontrol în timpul activității. Animatorii promovează astfel dezvoltarea abilităților sociale (asumarea responsabilității, lucrul în echipă, adaptabilitatea, etc.) și abilități specifice care în general nu sunt predate la școală (capacitatea de a face bricolaj, de a exersa cutare sau cutare joc, etc.). Cunoștințele profesionale ale animatorilor nu sunt cunoștințe care trebuie predate sau cunoștințe disciplinare care trebuie transmise. Sunt mai curând cunoștințe pedagogice, relaționale, organizaționale, abilități non-academice, diferite de curricula școlară [1].

Specialitatea de animator socio-educativ a fost oficializată în România în anul 1995, prin Ordinul ministrului Muncii nr. 138 „privind aprobarea Clasificării Ocupațiilor din România”. În prezent, este reflectată în Codul clasificării ocupațiilor din România (COR): 516907. Atât în România, cât și majoritatea țărilor europene, formările în domeniul acestei ocupații/specialități sunt oferite de mai multe instituții și centre atât publice (universități, colegii, centre regionale sau municipale, etc.), cât și private. Diferă și nivelele formărilor: masterat, licență, cursuri de inițiere sau specializare, etc. Totuși, instituția prestatoare de cursuri trebuie să fie acreditată de Autoritatea Națională pentru Calificări pentru a emite un certificat de absolvire recunoscut.

Potrivit **Standardului ocupațional**, animatorul socio-educativ este integrat într-o echipă de animatori care realizează proiecte generale de animație socială, sportivă, educativă destinate unui public specific: copii și tineri instituționalizați, copii și tineri din cadrul centrelor de urgență, copii ai străzii, copii și tineri cu dizabilități, copii și tineri aflați în dificultate, etc. El își organizează activitatea în cadrul unui proiect general al asociației sau fundației non-guvernamentale din care face parte și în cadrul căreia lucrează, în funcție de nevoile publicului. Organizarea activității începe cu programarea acesteia și se continuă până la evaluarea finală.

Animatorul coordonează, monitorizează și întocmește un raport privind activitatea în derulare și trebuie să dețină și să fie capabil să formeze următoarele competențe:

1. Comunicarea interactivă;
2. Efectuarea muncii în echipă;
3. Dezvoltarea profesională proprie;
4. Elaborarea proiectelor de animație;
5. Asigurarea securității participanților la activitate;
6. Promovarea activității și imaginii organizației;

7. Coordonarea echipei pluridisciplinare de animație;
8. Implementarea activităților de animație;
9. Implementarea proiectelor complexe de animație;
10. Dezvoltarea comportamentului pro-social [7].

Conform *Standardului ocupațional*, lucrătorul de tineret acționează prin încurajarea tinerilor de a se implica în diferite activități care să ajute la integrarea lor în societate, facilitează procesul de învățare informală și nonformală în rândul tinerilor, dezvoltă oportunități relevante de învățare, facilitează realizarea planului de dezvoltare al tânărului, contribuie la dezvoltarea politicilor în domeniul tineretului. El trebuie să dețină, dar și să fie capabil de a dezvolta următoarele competențe:

1. Planificarea activităților;
2. Aplicarea prevederilor legale referitoare la securitatea și sănătatea în muncă și în domeniul situațiilor de urgență;
3. Aplicarea normelor de protecție a mediului;
4. Realizarea lucrului în echipă;
5. Comunicarea cu beneficiarii;
6. Proiectarea planului de dezvoltare personală și profesională;
7. Informarea beneficiarilor;
8. Sprijinirea procesului de învățare nonformală în rândul tinerilor;
9. Dezvoltarea cooperării în comunitate [8].

Prin urmare, în ambele cazuri, animatorul nu este redus la rolul de executor, revenindu-i atribuții de coordonator-moderator-formator. Evident că această situație implică un nivel mai avansat de studii (cel puțin nivelul de bacalaureat și urmarea unor cursuri de formare, dar de regulă studii de licență sau chiar de masterat). Astfel, animația permite implementarea unui proiect care depășește cu mult simpla organizare a timpului liber. Însă, dincolo de intervenția animatorilor profesioniști, animația include și intervenția voluntarilor (studenți, liceeni, etc.), fiind abordată din perspective cu geometrie variabilă. Întotdeauna există locuri de muncă „ocasionale”, implicând activități de formare a facilitatorilor profesioniști, dar și a asistenților sociali, profesorilor școlari și persoanelor interesate.

În Republica Moldova, subiectul a început a fi abordat abia în anii 2010-2011, fără a înregistra o continuitate în dezvoltarea sa. Clasificatorul ocupațiilor din 2014 introduce două categorii:

- Animator cultural 516902;
- Animator socio-educativ 516903.

Clasificatorul ocupațiilor din 2021 le exclude, operând cu alte categorii: Organizator cultural/organizatoare culturală în instituție extrașcolară 235112 și Animator/animatorie în activități recreative 342302.

În Republica Moldova animatorul socio-educativ este integrat în proiecte generale de animație socială, sportivă, educativă destinate unui public specific: copii și tineri instituționalizați, copii și tineri din cadrul centrelor de zi, centrelor comunitare, copii ai străzii, copii și tineri cu dizabilități, copii și tineri aflați în dificultate (spitalizați), etc.

Actualmente, există un număr mare de solicitări pentru piața muncii, provenind în special de la fundații, organizații de caritate și centre comunitare. Totodată, se atestă insuficiența centrelor de formare a animatorilor, cu excepția ONG-urilor care prestează activități de voluntariat cu specific educațional la nivel profesionist. Mai mult decât atât, deseori apare necesitatea implicării facilitatorilor ocazionali pe bază de voluntariat, dar care trebuie să dețină un anumit nivel de instruire și care ar putea fi implicați în următoarele domenii:

1. Babysitting;
2. Excursii;
3. Tabere de zi sau vacanță;
4. Evenimente pentru copii - festivaluri, serbări, ziua copilului, etc.

Reieșind din acest considerent, ar fi binevenită și chiar oportună formarea animatorilor socio-educativi în cadrul cercurilor școlare (domeniul Cultură și Societate, profilul social-pedagogic și social-psihologic) pentru elevii claselor liceale, ceea ce ar produce mai multe efecte pozitive. Astfel, propunem următoarea variantă de proiect al cercului de elevi.

I. Beneficiari: Elevii claselor liceale X-XII, orientați spre dezvoltarea abilităților pedagogice și activitate de voluntariat, interesați să dobândească sau să își dezvolte abilitățile de animator, interesați de o carieră în organizații de tineret, turism, organizații pentru copii etc.

II. Obiectivul general al cercului școlar „animator socio-educativ”:

1. Încurajarea elevilor și susținerea implicării lor active și responsabile în proiecte de educație nonformală în cadrul școlii și comunității de apartenență;

2. Creșterea capacităților și șanselor de integrare profesională și socială a elevilor activi și interesați prin oferirea unei oportunități de formare profesionistă și autorizată în animație socio-educativă.

III. Obiective specifice:

1. Identificarea competențelor personale (în special a celor dobândite în activități extrașcolare de voluntariat) ale elevilor în cadrul parcursului de „bilanț al competențelor”;

2. Îmbunătățirea competențelor la nivel personal, social, metodologic și tehnic ale elevilor întru organizarea eficientă a activităților psihosociale cu copiii;

3. Experimentarea și învățarea tipurilor de activități psihosociale care pot fi desfășurate cu copiii (activități creative, sportive și de joc);

4. Dezvoltarea unor abilități complementare necesare accesului tinerilor pe piața muncii (lucru în echipă, comunicare eficientă, planificarea activităților, proiectare);

5. Promovarea voluntariatului și animației socio-educative ca mijloc de educație nonformală în rândul elevilor.

IV. Nevoile elevilor identificate:

- Lipsa activităților alternative de petrecere a timpului liber și lipsa oportunităților de specializare în domeniul anumitor profesii moderne și solicitate;

- Lipsa informării legate de importanța animației și voluntariatului pentru dezvoltarea unor competențe;

- Realizarea, în mod insuficient, a activităților cu caracter interactiv destinate copiilor;

- Nevoia de orientare vocațională și de clarificare a perspectivelor elevilor absolvenți, identificarea competențelor;

- Nevoia elevilor de a-și descoperi și a-și exersa competențele înainte de finalizarea studiilor.

V. Competențele dezvoltate:

- Capacitatea de comunicare activă și eficientă;

- Capacitatea de asigurare și funcționare a echipelor de lucru în animație;

- Capacitatea de elaborare a proiectelor de animație;

- Capacitatea de dezvoltare a comportamentului pro-social;

- Capacitatea de implementare a activităților de animație într-un spațiu favorabil

și securizat.

VI. Abilități dezvoltate:

Abilități personale:

- Managementul emoțiilor: să înțeleagă propriile emoții, să conștientizeze influența lor asupra relațiilor, aptitudinilor de lucru cu copiii și să știe cum să le stăpânească;

- Încrederea în sine: să aibă un sentiment al valorii pozitiv, dezvoltat și bine pronunțat;

- Autocunoaștere și auto-feedback: să evalueze obiectiv punctele tari și cele slabe ale persoanei, să învețe din experiențele altora și să le integreze în noi acțiuni;

- Încredere: să arate onestitate și încredere în acțiunile celorlalți;

- Adaptabilitate și evitarea prejudecăților: să fie deschis lucrurilor noi și să accepte alte modalități de gândire, să se adapteze la situații tranzitorii și să depășească obstacole;

- Cerință personală: să tindă spre autoperfecționare.

Abilități sociale:

- Leadership: să ia o poziție în grup și să meargă până la atingerea unui obiectiv comun;
- Motivație: să manifeste spirit de bucurie, simțul umorului și varietate pentru activitățile fizice de tip practic (să fie activ);
- Pedagogie: prin intermediul unor feedbackuri constructive, să încurajeze copiii să-și dezvolte propriile lor aptitudini;
- Comunicare: să vorbească prin mesaje clare, scurte și convingătoare;
- Empatie: să simtă și să înțeleagă emoțiile copiilor, să manifeste interes față de problemele lor;
- Receptare și disponibilitate: să asculte necesitățile și sugestiile copiilor, încercând să le răspundă;
- Soluționarea conflictelor: să ia în considerare toate părțile și să rezolve problemele prin soluții pozitive;
- Autoritate: să stabilească reguli și limite clare și dacă acestea nu sunt respectate, să ia în considerare consecințele educative;
- Crearea legăturilor: să mențină legături afective cu copiii;
- Cooperare: să promoveze lucrul în grup, pentru a construi relații de încredere între copii, între grupul de copii și animator.

Abilități tehnice:

- starea fizică: să-și mențină sănătatea (alimentație, somn, exerciții etc.);
- reguli: să cunoască regulile jocurilor pentru a le explica copiilor, astfel încât aceștia să fie arbitrii;
- varietate: în activități cu grupurile țintă, să cunoască și să practice un număr suficient și divers de jocuri sportive;
- prevenire și sănătate: să stabilească o legătură între activitățile fizice și igiena vieții (să transmită mesaje despre sănătate prin intermediul jocurilor) [3].

VII. Impactul sau efectele cercului de animatori:

- implicarea în activități extrașcolare a cadrelor didactice și remunerarea lor;
- creșterea nivelului de profesionalism a cadrelor didactice prin participarea la diverse formări în domeniul animației și utilizarea unor tehnici în cadrul lecțiilor de bază;
- prin intermediul formărilor, elevii și-ar dezvolta o serie de competențe pedagogice, utile pentru studiile de licență;
- menținerea abilităților și a know-how-ului și validarea cunoștințelor existente;
- lărgirea cercului de cunoștințe și dezvoltarea capacității de inter-relaționare;
- prin intermediul activităților, elevii și-ar crea și un CV sau parcurs profesional;
- deținerea unui nivel de instruire le-ar permite să lucreze cu copii de vârstă preșcolară sau cei din clasele primare în baza unei remunerări, oferind și oportunități financiare.

VIII. Metodologia didactică: Prezentări, dezbateri, conversație euristică, discuții de grup, studii de caz, jocuri de rol, exerciții, problematizări, chestionare. Evaluarea practică se va realiza prin simulări și înregistrări video.

IX. Tematica orientativă a lecțiilor:

1. Comunicarea și ascultarea activă;
2. Munca în echipă;
3. Dezvoltarea profesională proprie;
4. Leadership și rolul animatorului;
5. Planificarea activităților;
6. Elaborarea proiectelor de animație
7. Implementarea activităților de animație/Activități creative/Activități recreative, etc.;
8. Caracteristici și obiective ale activităților de joc;

9. Asigurarea securității participanților la activități;

10. Dezvoltarea comportamentului pro-social.

De cele mai dese ori, activitățile de animație se realizează prin intermediul **jocului**, din care cauză, animatorul trebuie să se conducă de o serie de principii și reguli:

- Alege cu grijă jocul, astfel încât să se potrivească vârstei, numărului și intereselor participanților. Majoritatea jocurilor se pot adapta necesităților grupului. Fii creativ!
- Este ideal să fi jucat tu însuși jocul ales. Dacă nu este posibil, caută să-l înțelegi foarte bine.
- Cunoaște din timp locul unde se va desfășura jocul.
- Pregătește din timp toate materialele necesare.
- Estimează tu însuși durata jocului, în funcție de capacitățile grupului.
- Este bine să ai pregătite unul sau două jocuri de rezervă.
- Dacă tu ești singurul responsabil al grupului, tot tu răspunzi de securitatea acestuia. O mică trusă de prim ajutor este întotdeauna utilă.
- Fii entuziast atunci când prezinți jocul.
- Explică clar și simplu regulile jocului, adresându-te tuturor participanților. Ai grijă să fie liniște ca să poți fi auzit.
- Verifică dacă au înțeles regulile jocului, roagă un participant să le enunțe. Repeta-le sau exemplifica-le practic.
- Regulile jocului nu se schimbă niciodată după dorințele unuia sau altuia.
- Participa activ la joc.
- Ai grija ca toți membrii grupului să ia parte la joc. Subliniază importanța cooperării și a spiritului de echipă. Fiecare jucător poate contribui la reușita jocului.
- Dacă observi că regulile nu sunt respectate, fii sigur că au observat și alții. Ai obligația să intervii urgent.
- Încurajează-i pe toți.
- Respectă fiecare jucător.
- Nu lungi dar nici nu scurta durata jocului.
- Dacă este necesar să ții scorul, atunci utilizează un mijloc vizual, în așa fel încât rezultatele să fie văzute de toți.
- Victoria este foarte dorită în jocurile competitive și poate aduce o notă pasionantă, însă ea nu este scopul principal. Înfrângerea poate fi acceptată, atunci când participanții au înțeles cât au avut de învățat.
- Planifică la sfârșitul jocului timpul necesar pentru evaluare. Sunt foarte importante discuțiile de genul: s-au respectat toate regulile, ce am învățat, cum am reușit să învingem anumite dificultăți, care a fost partea cea mai amuzantă, dacă ne-am simțit bine etc.
- Tu ești responsabil de reușita jocului [4].

Prin urmare, animatorului îi revine rolul de a „consuma” timpul liber al copilului în mod eficient, având misiunea învățării prin distracție. Cea mai răspândită distracție este jocul, înregistrând mai multe tipuri, forme și condiții. Totodată, este importantă evitarea transformării jocului în concurență.

BIBLIOGRAPHY

1. ALINSKY, S. Manuel de l'Animateur social, disponibil: <http://www.politique-jeunesse.com/ressources/alire/manueldelanimateursocial/index.php>
2. BORDES, V. La place des animateurs au sein de l'intervention sociale: quelle formation pour quelles missions? In: *Pensée plurielle* 2007/2 (Nr.15).
3. Curriculum pentru formarea de animatori: Activități psihosociale de grup cu copiii. Disponibil: https://tdh-moldova.org/sites/default/files/2022-02/curriculum_pentru_formarea_de_animatori_5450106.pdf

4. Ghidul animatorului socio-educativ. București, Asociația CREATIV, 2007. Disponibil: <https://bibinfdoc.files.wordpress.com/2013/12/ghidul-animatorului-socioactiv.pdf>
- LEBON, F. Les animateurs socioculturels. Paris. La Découverte, col. «Repères Sociologie», 2009.
5. RICHE, J-C. Éducation populaire : entre héritage et renouvellement. In : *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, INJEP Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Nr. 14, juillet 2013, pp. 1-4.
6. SEGRESTAN, Ph. Formation professionnelle des animateurs. État d'urgence. In: *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)*, Nr. 554, avril 2014, pp. 33-37.
7. Standard ocupațional. Ocupația: Animator socio-educativ. Disponibil: <https://seniordelta.ro/wp-content/uploads/2020/12/S.S.-Animator-socio-educativ.pdf>
8. Standard ocupațional. Lucrător de tineret. *Autoritatea Națională pentru Calificări*. Disponibil: http://www.cursuribacau.ro/doc/standard_ocupational_lucrator_de_tineret.pdf

DEVIANT BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS: PREVENTION AND PSYCHOPROPHYLAXIS

Angela Cucer

Coordinating Scientific Researcher, PhD, Institute for Research, Innovation and Technological Transfer, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: Currently, behavioral deviance has experienced a worrying expansion in students. Teachers and parents try to solve problems that appear in children's behavior. But despite all this, psychoprophylaxis actions in some cases do not reach their goal. The reason is that both pedagogues and parents do not know the characteristics of the appearance and development of deviant behavior in children, they cannot recognize the negative manifestations of the truly deviant behavior of the child, establish the relationship between the causes of the appearance of this behavior and its consequences, explain why the methods Apparently effective (techniques) for preventing children's deviant behavior sometimes do not work. For this reason, the problem of prevention, psychoprophylaxis of deviant behavior in students becomes more and more important. This article presents some classifications and characteristics of deviant behavior in students, forms of prevention of antisocial behavior at the high school level, analyzed the conditions for preventing deviant behavior

Keywords: deviant behavior, psychological service, prevention, psychological mechanisms, psychoprophylaxis

Introducere

Amploarea fenomenului comportamentului deviant în lumea contemporană, în special în perioada adolescenței, reprezintă o problema nu doar de interes deosebit pentru societate, dar și de o stringentă necesitate de prevenție și psihoprofilaxie, evaluare și intervenție.

Însăși noțiunea de devianță sau tulburare de comportament, *lato sensu* presupune, neconformitatea cu normele sociale ce vizează atât actele de încălcare a legilor și regulilor de conviețuire socială sau a acțiunilor care tind să le schimbe și să le înlocuiască cu altele, cât și tipurile de comportamente care se abat de la conduita permisă social, considerată „normală” sau „medie”.

Pe parcursul evoluției expresia „minor cu comportament deviant” a cunoscut diferite formulări și definiții. Spre exemplu, Yonbrel vorbește despre „copilul rău”; Wallon – despre „copilul turbulent”; Beaujean despre „copilul revoltat”, Lafon despre „inadaptare juvenila” etc. (R. Rascanu, 1994), C. F. Ustimenko (1984), N. Iu. Maximova (1988) - despre preadolescentul „dificil”; G. I. Kuznețova și V. D. Harcenko (1981) - despre preadolescentul „nedisciplinat”. Deseori în publicațiile consacrate devianței întâlnim și expresia „tulburări de comportament”[3], sau „modificări de comportament” ce sunt forme de dezechilibru psihic și implica tulburări în sfera emoțional-volitivă, ca urmare a unei leziuni cerebrale pre- sau post-natale, a unor structuri psihice morbide de natura socială. [6].

Alți savanți consideră că prin comportament deviant trebuie să înțelegem orice abatere a comportamentului de la normele generale de conviețuire, normele morale, culturale, juridice ale societății [1].

Cauzele ce contribuie la apariția comportamentului deviant pot fi: economice, sociale, culturale, medicale, pedagogice, psihologice.

În opinia D.A Karpenko, activitatea de psihoprofilaxie este eficientă numai dacă se influențează asupra cauzelor și condițiilor care provoacă comportamentul deviant în stadiile incipiente ale manifestării acestuia [8].

Oamenii de știință au identificat următoarele mecanisme psihologice care duc la formarea unui comportament deviant:

- *reacția opoziției*, apare mai des ca răspuns la hipertutelare;
- *reacție de imitație* - imitarea unei anumite persoane, a unui model, care poate fi și un erou antisocial;
- *reacție de imitație negativă* - comportament opus în mod deliberat modelului impus, care se bazează pe negativism, dorința de a face contrariul;
- *reacția de compensare* – de exemplu, eșecul la studii poate fi compensat printr-un comportament „îndrăzneț” într-un cerc de colegi;
- *reacție de hipercompensare* — străduință persistentă pentru succes în cel mai dificil domeniu de activitate pentru sine (de exemplu, anxietatea, nesiguranța într-o situație de învățare se pot manifesta prin hipercompensare, în special prin pasiune pentru comportamente riscante (parkourers, hookers);
- *reacție de emancipare* - dorința de a scăpa de tutela obsesivă a adulților, de a se afirma;
- *reacția de grupare* - asociere în grupuri de semeni, nevoia de apartenență, acceptarea de către un anumit grup de semeni;
- *reacția pasiunii* - se manifestă într-o mare varietate de hobby-uri adolescente: muzică pop, stil vestimentar etc.;

Cunoașterea mecanismelor interne care stau la baza comportamentului deviant, ne oferă posibilitatea de a contura domeniile de activitate cu elevii adolescenți pentru a preveni comportamentul deviant [9].

Unele caracteristici ale vârstei adolescente

Vârsta școlară de la 15 la 18 ani este etapa de formare a conștiinței de sine și a unei viziuni noi asupra lumii, a atenției sporite față de lumea interioară a persoanei, a stadiului de reflecție despre oameni, conștientizare a locului său în mediul înconjurător, autodeterminare profesională și de viață etc. Este perioada în care se dezvoltă conștiința de sine, are loc conștientizarea propriei individualități și a proprietăților sale, care sunt însoțite de manifestări *pozitive* (noi valori, necesități, dorința de a se apropia de oameni, natură, o nouă înțelegere a artei) și *negative* (anxietate, frică, iritabilitate, agresivitate, melancolie, scăderea capacității de muncă).

Adolescenților le este caracteristică dorința de a-și dovedi independența și originalitatea, dar, în același timp, se disting printr-o reacție de expunere crescută la influența semenilor, adulților, ce se manifestată în uniformitatea stilurilor de comportament, a normelor morale. La această vârstă, mai des întâlnim tipuri accentuate de caracter, tranziții rapide, frecvente și imprevizibile de la o dispoziție la alta, tendință spre necunoscut, comportament riscant, se observă imitarea unor semne ale maturității: fumatul, utilizarea băuturilor alcoolice, vocabularul necenzurat.

Mai multe studii au demonstrat că adolescentul cu comportament deviant se caracterizează prin trăsături specifice de personalitate: lipsa valorilor morale, atitudini de ostilitate, de neîncredere sau agresivitate, perturbarea sentimentelor de culpabilitate, care fie nu există, fie iau forma unei sfidări, culpabilitatea fiind puternic interiorizată, existența unor puternice sentimente de devalorizare; existența contrarietăților Eu-lui, acesta, pe de o parte, caracterizându-se printr-o slabă consistență și echilibru intern și pe de alta parte, printr-o alterare a relaționării cu persoanele iubite; scăderea pragului de toleranță la frustrație; deformarea conceptului de libertate, ce înseamnă lipsa oricărei restricții, a oricărei exigente sociale, inexistența oricărei reguli. Totodată lipsesc abilitățile și competențele utile, au interese sociale și școlare scăzute, manifesta agresivitate față de semeni, profesori, părinți, au stimă de sine scăzută, nu-și autoreglează comportamentul, sunt conflictuali, manifesta tendință spre stări depresive, etc. Având un nivel scăzut/nedezvoltat al autoaprecierii, tind cu orice preț să atragă atenția prin comportament agresiv și demonstrativ. Ei nu sunt capabili de a avea o atitudine critică față de sine, faptele proprii, consecințele acțiunii, nu văd necesitatea de a-și corecta comportamentul și calitățile negative ale acestuia; lipsește autocontrolul, simțul culpabilității este atenuat prin mecanisme de autoapărare (devalorizarea consecințelor crimei

comise, transferul responsabilității asupra unei autorități, repartizarea responsabilităților în cadrul grupului informal, etc.).

În enumerarea și descrierea succintă a manifestărilor tipice ale comportamentului deviant E. Albu le-a clasificat după simptomul prevalent:

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

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

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

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

L.A. Ilatovskaia (Л. А. Илатовская), a sistematizat caracteristicile psihopedagogice ale elevilor cu comportament antisocial în 5 grupuri de bază:

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

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

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

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

5. *Tulburări ale sferei relaționare*: timiditate; izolare; brutalitate în comunicare, limbaj necenzurat; refuz de a comunica verbal. [10]

Alți autori deosebesc următoarele 3 tipuri de comportament antisocial, caracterizându-le în felul următor:

1. *Imoral*: încălcarea normelor morale existente în societate, a regulilor de conduită.

2. *Deviant, ilegal* când comportamentul antisocial al persoanei nu este o infracțiune.

3. *Delicvent*: când sunt încălcate normele legislative în vigoare.[11]

Forme de prevenire/psihoprofilaxie a comportamentului deviant la etapa liceală

Potrivit psihologilor, este important să dezvoltăm la elevi inteligența emoțională, să le formăm abilități de reglare a stărilor psihice proprii, a le dezvolta Eu-l personal, capacitatea de a lua decizii și de a fi responsabili, de a acționa în situații inedite, etc. O atenție deosebită trebuie acordată formării la adolescenți a atitudinii pozitive față modul sănătos de viață, să conștientizeze importanța păstrării sănătății fizice și psihice pentru o viață de calitate.

O direcție prioritară de activitate pentru prevenirea, profilaxia comportamentului deviant în rândul elevilor este *abordarea complexă a problemei și crearea unui spațiu educațional unic*. Activitatea de psihoprofilaxie se realizează prin utilizarea unor materiale educaționale interesante și prin formarea unei relații pozitive dintre profesor și elev în procesul educațional. Este important ca elevul să simtă că opinia lui este luată în considerare de către cadrul didactic, se consultă cu el. În același timp, conținutul activității de profilaxie trebuie să permită elevului să fie un participant activ în viața școlii, să-și exprime deschis opinia, să aibă dreptul de a alege.

Este important, de asemenea, să contribuim la *crearea relațiilor pozitive, de încredere între elevi*. Aceasta presupune crearea unor condiții și a unui climat psihologic favorabil, ce ar dezvolta la elevii adolescenței stimă și respect față de profesori, părinți, semenii, comunicarea, formarea atenției și grijii unul față de altul. În lipsa unui climat psihologic pozitiv în școală pot apărea conflicte, rivalitate, ură, ostilitate etc. Toate acestea conducând la fragmentarea grupului de elevi, dezintegrarea și dezmembrarea lui. Din acest considerent este important să includem elevii în activități ce le-ar forma competențe de comunicare cu cei din jur, le-ar crea condiții de auto-descoperire, de auto-rezolvare a problemelor apărute. Prin metoda convorbirii am putea să oferim elevilor posibilitatea de a discuta în public problema ce a provocat tulburarea de comportament, să ia o decizie. În acest scop pot fi utile următoarele subiecte de discuție: „Prietenia este...”; „Ce prețuiesc eu la persoane...”; „Ce calități ale personalității sunt importante pentru a avea un comportament adecvat?”.

O altă condiție ar fi *formarea la adolescenți a capacității de a lua decizii constructive*. Este important de a discuta cu elevii despre comportamentele neadecvate ale acestora și consecințele lor, precum și a le explica că așa forme de interacțiune ca conflictul, agresiunea, abuzul provoacă emoții negative, durere, supărare. Totodată, trebuie de explicat elevilor că uneori ei nu vor putea evita așa forme de interacțiune. De aceea, este important ca ei să se învețe să soluționeze constructiv aceste probleme pentru a nu răni pe sine și a nu răni colegul. Pentru a informa elevul putem folosi următoarele forme de activitate: convorbirea, brainstormingul, conferințe, dezbateri, jocurile de rol, etc. Exemple de teme pentru discuții pot fi: „Cum să soluționăm un conflict?”, „Cum să transformăm conflictul în glumă?” etc. Sunt binevenite jocurile de rol „Conferința de presă”, „Microfonul deschis” unde elevii au posibilitatea să pună întrebări, să-și expună opinia. Funcționarea „Serviciului școlar de mediere a conflictelor”, și a „Telefonului de încredere” în școală ar contribui la prevenirea comportamentului deviant la elevii.

Formarea la elevi a capacității de gestionare a stării emoționale proprii în diverse situații ar reduce numărul elevilor cu comportament deviant. În acest caz, trebuie de luat în considerare faptul, că elevul are necesitatea de a-și expune emoțiile sale, de a avea noi senzații, de a-și exprima aceste senzații, uneori violent. Pentru a învăța elevul să-și gestioneze emoțiile, sunt binevenite: jocul de rol, terapia prin desen, terapia poveștilor, trainingul.

Pentru ca elevul să-și exprime prin creația sa frica, anxietatea, starea de agresiune, psihologul poate utiliza, terapia prin nisip, terapia cu plastilină, terapia prin desen. Terapia prin desen se poate realiza folosind următoarele tehnici: jocul de pete, desenul colectiv. Poveștile ajută elevul să se aprofundeze în lumea iluziilor și fanteziilor, ajutându-l să scape de stres, de iritare și nemulțumire. În cadrul acestei metode psihologul poate folosi următoarele tehnici: desenarea personajelor pozitive și negative, analiza personajelor din poveste. Terapia cu plastilină ne ajută să transformăm energia negativă a elevului în una pozitivă. Astfel, elevul modelează dispoziția sa sau dorința sa, poate să-și modeleze emoțiile. În procesul lucrului cu plastilina sunt folosite diferite tehnici (de rulare, aplatizare, întindere, etc.), la elevi se îmbunătățește dispoziția, are loc restabilirea echilibrului emoțional.

Este important să *formăm la elevi o motivație pozitivă ce ar influența asupra culturii comportamentale ale acestora*. În acest context, recomandăm înscenarea diferitelor situații, citirea cărților artistice, teatrul. De exemplu: pentru a-i deprinde pe elevi să respecte regulile de conduită în clasă, se creează o situație de problemă, în care fiecare elev trebuie să-și construiască comportamentul său, să-și manifeste voința. Apoi au loc discuții, se analizează situația, se

analizează motivele ce au stat la baza unui sau altui tip de comportament. Psihologul participă activ la aceste activități, face observări, pune întrebări, comunică cu elevii, ascultă opiniile acestora.

O altă metodă în activitatea de profilaxie a comportamentului deviant este *teatrul social interactiv*. Elevii vizionează un spectacol de teatru, în care protagonistul se află într-o situație de conflict. Apoi, elevilor li se propune să găsească o variantă de soluționare a conflictului și s-o teatralizeze. Sunt analizate diferite variante de soluționare a situației, se identifică motivele ce au stat la baza alegerii variantelor de rezolvare a conflictului. Participarea activă a elevilor în teatralizarea și rezolvarea problemelor comportamentale îi ajută să acumuleze experiență personală.

Un loc special în activitatea de psihoprofilaxie ar trebui de acordat formării unei game largi de interese la elevi, ținând cont de particularitățile caracterului lor și de nivelul de dezvoltare al abilităților. Pentru aceasta este important să *incluDEM elevii în activități semnificative din punct de vedere social, creând situații de succes*. Astfel elevii sunt implicați în diverse activități ca: „Dăruim zâmbetul”; „Clasa prietenoasă” etc; „Săptămâna toleranței”; „Săptămâna de politețe”; concursul posterelor „Prietenia”; „Cum ne petrecem timpul împreună?” etc.

În concluzie considerăm că prevenția și psihoprofilaxia fenomenului devianței în comportamentul elevilor este o problemă importantă în contextul provocărilor societale contemporane. Acest fenomen presupune o abordare sistemică interdisciplinară a devianței comportamentale, ce ar permite integrarea diferitor metode de psihoprofilaxie și prevenție din psihologia diferențială, socială, pedagogică, medicală și determinarea factorilor psihobiologici, psiho-pedagogici și socio-psihologici nefavorabili, care influențează negativ asupra elevului în procesul de însușire a experienței sociale.

NOTĂ: Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

BIBLIOGRAPHY

1. ALBU E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenței. Prevenire și terapie. Editura Aramis Print S.R.L.București, 2002. ISBN: 973-85940-4-9.
2. CĂLINECI, M., C. Valori comportamentale și reducerea violenței în școală /Marcela Claudia Călineci, Otilia Ștefania Păcurari, Daniela Stoicescu. – București: Educația 2000, 2009.
3. CUCER, A. Aspecte ale studierii psihologice a minorilor cu comportament deviant. În: *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă*. Materialele conferinței a IX-a internaționale științifico-practică a psihologilor, 24-25 mai, 2013.Chișinău: Reclama, 2013, p.214-219. ISBN 978-9975-4454-8-1.
4. CUCER, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, Filiala Iași. Iași: 2020. Paj.48-54.
5. CUCER A., Contribuții psihopedagogice la prevenirea comportamentului antisocial. În: „*Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*”, Conferința Științifică Internațională, 9-10 octombrie 2020, Institutul de Științe ale Educației, pag. 227-232. ISBN: 978-9975-48-178-6.

6. Tulburările de comportament. [Accesat 07.05.2023]. Disponibil: https://www.scritub.com/medicina/TULBURARILE-DE-COMPORTAMENT_831441217.php
7. VÎRLAN M., FRUNZE O. Prevenirea comportamentului delincvent prin intervenții psiho – socio – pedagogice. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* . 2017. e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 48, Issue 3.
8. Виды девиантного поведения и его профилактика у подростков. [Accesat 5.05.2023]. Disponibil: <https://psy.su/feed/10020/>
9. Девиантное поведение у детей и подростков. [Accesat 2.05.2023]. Disponibil: <https://rdsh.education/blog/event/deviantnoe-povedenie-u-detej-i-podrostkov/>
10. ИЛАТОВСКАЯ, Л.А.. Психологическое сопровождение детей группы риска. *Журнал Социальная педагогика : Деловой журнал для социальных работников и педагогов.* - 2011. - N 4. - С. 89-97. [Accesat 15.04.2023]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-detej-gruppy-riska>
11. КАЗАКЕВИЧ, Т., Б., Психолого-педагогическое сопровождение детей "группы риска" [Accesat 12.11.2020]. Disponibil: <https://urok.1sept.ru/articles/616556>
12. ПРУЦКОВА Е. А., Профилактика девиантного поведения среди подростков в образовательных учреждениях, *Журнал Педагогика. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, 2017. № 1(05) С. 39-41. ISSN 2500-0039. Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html; Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2017/1/
13. Психолого-педагогическое сопровождение детей "группы риска" [Accesat 01.05.2023]. Disponibil: <https://urok.1sept.ru/articles/616556>

CORRELATED METHODS OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN EARLY EDUCATION

Oana Iuliana Enache
PhD Student, „Dunărea de Jos” University of Galați

Abstract: In a society where learning through a single approach is no longer a strong point, it is necessary to find possibilities to correlate the methods, knowledge and skills involved in the act of knowledge, in accordance with the curricular guidelines aimed at integrated, active learning and student-centeredness. Finding the common indices of some working methods is closely related to the level of professional training of the teaching staff, to the pedagogical style approached and to their creative abilities. The impact of this type of learning implementation on children's results is a positive one, which can lead to superior performance in the activity, by stimulating divergent, analogical thinking, the creative capacities of individuals. Solving some problems or studying some contents are better treated when they are passed through various methods, between which correlations of process, procedure or working algorithm are established. Each method adds value to the learning product, bringing common aspects but also aspects specific to each one, thus contributing to higher learning and the development of creative behaviors, which will be the basis of future skills.

Keywords: related methods, creativity, early education, creative learning, integration

Antepreșcolăritatea și preșcolăritatea sunt considerate perioadele în care se realizează cele mai mari achiziții în ceea ce privește dezvoltarea personalității și a proceselor psihice, etape în care se pun bazele sistemului de valori, aptitudini și atitudini, utile în viața curentă a adultului. Dacă antepreșcolăritatea este dominată de stadiul inteligenței senzorio-motorii, conform teoriei piagetiene, sfârșitul acesteia face trecerea către stadiul preoperațional al dezvoltării inteligenței, în care iau amploare manifestările proceselor psihice, alături de aspectele fizice, fiziologice și trăsăturile de personalitate. Aceste aspecte definesc perioada preșcolară, considerată a fi „vârsta de aur a copilăriei”, când dezvoltarea copilului se realizează ca urmare a creșterii sale biologice, care îi oferă un potențial superior de a acționa și a înțelege, dar mai ales ca urmare a influențelor educative la care acesta este supus de către adulții din jurul său și de mediul în care trăiește, care îi satisfac trebuințele declanșate de contradicția dintre cerințele externe și posibilitățile proprii.¹

Dezideratele sistemului actual de învățământ nu au în vedere formarea copilului, a elevului în raport cu nivelul de învățământ superior, ci cu dezvoltarea unor competențe care să îi faciliteze acestuia performanța în orice situație, pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea competențelor existente în programele școlare nu se finalizează o dată cu terminarea studiilor academice, ci se continuă prin diverse forme ale educației, nonformală și informală, dar și formală prin specializări la locul de muncă, studiu individual și dezvoltarea autodidactismului.

Unul dintre aspectele avute în vedere cel mai des în ultima perioadă în ceea ce privește educația copiilor mici are în vedere dezvoltarea creativității acestora, ca factor cheie în susținerea unor abilități de adaptare în contexte diverse și de identificare de soluții în situații problematice. Comportamentul creativ este fundamentul capacității copilului de a se adapta și de a face față cerințelor intelectuale și sociale, atât din nivelurile superioare de învățământ, cât și în ceea ce privește adaptarea la viața cotidiană și integrarea cu succes în câmpul muncii.

În scopul înțelegerii procesului creației, Guilford a elaborat un model al structurii intelectului, în care să se regăsească și dimensiunea creativității. Acest model relevă faptul că fiecare capacitate intelectuală poate fi definită prin trei parametri: operații (cunoaștere, memorie, gândire convergentă și divergentă, evaluare), conținuturi (figurativ, simbolic, semantic, comportamental) și produse (unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații). Realizând distincția dintre gândirea convergentă (acel tip de gândire algoritmică în care se pornește de la

¹ Golu, Pantelimon și colab., Psihologia copilului, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1997, p 27

informația dată pentru a da un răspuns unic, într-o manieră unică) și gândirea divergentă (gândirea care caută soluții variate, în diferite direcții inedite de rezolvare a problemelor), Guilford asociază creativitatea cu gândirea divergentă. Gândirea divergentă este, în viziunea lui, pluridimensională, plastică și adaptabilă.²

Având în vedere caracteristicile gândirii divergente, Graham Wallas³ („Art of Thought”, 1926) a abordat studiul demersului dezvoltării creativității, stabilind patru stadii sau etape ale procesului creativ. Părerea sa este confirmată și întărită de psihologi care subliniază că fiecare etapă presupune acțiuni cognitive, mecanisme și stări psihice specifice. Astfel, sunt evidențiate:

a) Faza de pregătire (prepararea): reprezintă perioada în care subiectul se orientează spre sarcina creativă, asimilând informații, colectând date, analizând, schițând planuri, experimentând mintal. Se consideră că pregătirea este cu atât mai eficientă, cu cât nu se intervine prin raportarea la adevăruri prestabilite sau la utilități cunoscute. Pregătirea este organizată rațional și se desfășoară conștient, consumându-se efort voluntar. Sub aspect motivațional-afectiv, subiectul trăiește curiozitate, entuziasm, dorința de exprimare și autoafirmare, dar, în același timp, neliniște, frustrare și chiar complexe de inferioritate.

Pe parcursul pregătirii, psihologii au diferențiat următoarele etape:

- sesizarea problemei;
- analiza și definirea problemei;
- strângerea materialului de lucru;
- formularea de ipoteze și schițarea primelor soluții.

Descoperirea științifică nu pornește, de regulă, de la teorie, ci de la sesizarea unei dificultăți, a unei nevoi, a unei deficiențe, a unei verigi mai slabe într-o structură. Cu cât un individ posedă mai multe cunoștințe într-un domeniu, cu atât mai mare va fi numărul de scheme de investigare, ceea ce va duce la majorarea șanselor sale de a elabora răspunsuri originale. Cantitatea și natura materialului acumulat depind de abilitățile de evaluare și de selecție, de percepția și atenția creatorului. Câmpul larg al atenției asigură o receptivitate sporită la orice informație care ar putea furniza date despre problema respectivă, iar concentrarea atenției asigură menținerea permanentă în câmpul preocupărilor a temei de studiu date. Căutarea soluției se poate face prin încercare și eroare sau prin elaborarea clară a unui model de căutare.

Activitatea normală poate fi blocată de superficialitate, prea multă sau prea puțină încredere în sine, selectivitate redusă sau prea generoasă în acumularea materialului etc.

Căutarea creativă în câmpul problemei presupune flexibilitate, capacitatea de a transforma și restructura eficient gândirea în raport cu intervenția elementelor noi. Restructurările parțiale, treptate, organizate pe secvențe, optimizează procesul de finalizare, realizând corespondența între modelul de căutare și modelul soluției finale.

Pe lângă procesele psihice implicate (gândirea divergentă, inteligența), sunt necesare atitudini cognitive generale (originalitate, complexitate cognitivă, fluiditate), precum și trăsături de personalitate (perseverența, dorința de soluționare, nivelul înalt al aspirațiilor și motivației, curiozitatea, inițiativa etc.).

b) Incubația: este etapa de așteptare, aparent pasivă și relaxantă, uneori suprapunându-se cu prepararea. Caracteristică ei este perioada de revenire asupra problemei și tensiunea proprie creatorului. Se realizează majoritar în planul inconștientului, ceea ce favorizează combinații extrem de libere, inedite, flexibile, nesupuse restricțiilor. Este posibilă continuitatea între conștient și inconștient. Durata incubației poate varia de la câteva zile sau săptămâni, la câteva luni sau ani. Cu cât persoana reușește să se îndepărteze de problemă, cu atât incubația este mai productivă.

c) Iluminarea: este o intuiție cognitivă. Ea reprezintă momentul cel mai dificil de descris și de explicat. Acesta reprezintă momentul apariției bruște a soluției, la aceasta contribuind o serie de aptitudini: originalitatea, neconvenționalitatea, nonconformismul, independența gândirii, capacitatea de restructurare, capacitatea de evaluare etc. Se recomandă notarea imediată a ideilor, datorită

² Stoica, A., Creativitatea elevilor, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 36

³ Wallas, G., The Art Of Thought, Editura SOLIS Press, Poole, Dorset, Great Britain, 2018, ISBN: 978-191-0146-323

faptului că acestea nu apar într-o fază a conștiinței clare. Apoi ideile pot fi corectate, completate, asociate și integrate pentru a fi definitivate într-un produs material sau spiritual.

Fenomenele care blochează sau denaturează procesul iluminării apar sub diferite aspecte:

- perceptive: fixarea pe aparențe, lipsa spiritului de observație, interpretarea eronată etc.
- culturale: conformismul, încrederea prea mare în rațional și criterii logice, perfecționismul;
- emoționale: neîncrederea în forțele proprii, teama de eșec, rigiditatea metodologică,

renunțarea, teama de dezaprobare socială etc.

d) Elaborarea, completată sau anticipată de **verificare**: presupune stabilirea faptului dacă ideea respectivă corespunde sau nu criteriilor de evaluare a produselor, confirmarea sau infirmarea, acceptarea sau neacceptarea ei. Ideea devine obiectivă, se materializează într-o formă corespunzătoare pentru a fi oferită opiniei publice. Acceptarea ei depinde de forma de comunicare, dar și de așteptările celorlalți, de atitudinile lor față de nou, inedit. Elaborarea presupune și verificarea, revizuirea și cizelarea produsului nou. La toate acestea participă intens factorii de personalitate.

Toate aceste stadii trebuie înțelese ca interacționând. Pregătirea poate constitui o unitate organică cu incubația, iar amândouă pot fi străbătute de succesive iluminări. Se poate considera că acestea nu sunt stadii, ci procese dinamice, continue.

Asemeni lui Graham Wallas, și alți psihologi au abordat problema creativității, studiind fenomenul și stabilind fiecare o anumită ierarhizare a etapelor, o succesiune a lor în demersul creativ. Astfel, A. Osborne a stabilit șase stadii ale procesului creativ: orientarea, analiza, ideea, incubația, sinteza și evaluarea. J. E. Arnold a redus numărul etapelor care duc la realizarea unui produs creativ, sintetizând operațiile mai elaborate amintite de către alți autori. El a delimitat trei faze: pregătirea, producția și luarea deciziei, fiecărei etape corespunzându-i trei metode de gândire: analiza, sinteza și evaluarea.

De un deosebit interes s-a dovedit a fi **metoda P.A.P.S.A.**, elaborată și propusă de Hubert Jaoui⁴, unul dintre cei mai mari savanți ai studiului creativității structurate, care a redefinit termenul de „creativitate” și a analizat cum poate fi eficientizată creșterea personală și profesională prin intermediul aplicării acestei metode în scopul dezvoltării creativității individuale. Atitudinile pe care oamenii, în general, le iau în fața unei probleme, variază între îndepărtarea de aceasta sau confruntarea directă cu ea și găsirea unei soluții viabile. Gradul de adaptare la mediul social și profesional este direct proporțional cu capacitatea individului de a face față provocărilor, de a se adapta și de a trece peste starea de disconfort produsă de apariția problemei. Aptitudinile și atitudinile cultivate de timpuriu vor duce la crearea unui adult echilibrat, deschis, rezilient, cooperant, pozitiv, care va ști să identifice și cauza situațiilor neprevăzute cu care se va confrunta în viață, nu doar să găsească soluții de rezolvare pe moment. Astfel, din punctul de vedere al lui Hubert Jaoui, dezvoltarea creativității în scopul soluționării problemelor reprezintă mai degrabă un demers ce presupune aplicarea unei metode de lucru în mai multe etape decât o tehnică de reacție în diferite situații. Din acest punct de vedere, abordarea creativității ca succesiune de etape într-un proces coerent se aseamănă cu viziunea lui Wallas.

Hubert Jaoui identifică 5 etape ale demersului de dezvoltare a creativității: Percepție, Analiză, Producție, Selecție, Aplicare.

a) Percepția presupune identificarea tuturor datelor în legătură cu problema identificată. Acest aspect contribuie la înțelegerea clară, corectă, a situației și a cerinței.

b) Analiza are în vedere examinarea tuturor elementelor identificate în etapa anterioară, cu scopul selectării celor relevante pentru soluționarea problemei.

c) Producția facilitează generarea de idei realiste sau nerealiste care sunt evaluate din perspectiva modalității de aplicare.

d) Selecția este etapa în care sunt alese cele mai bune opinii, declarate viabile, pentru gestionarea problemei în cauză, dintre cele expuse anterior.

⁴ Apud Roco M., Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom, 2001, București, ISBN 973-683-654-1, p. 226

e) **Aplicarea** are în vedere identificarea instrumentelor care ne vor ajuta să implementăm ideile selectate, transpunerea în practică și validarea rezultatelor.

Luată global, aceste 5 etape se regăsesc în modelul propus de Wallas. Diferența metodei lui Hubert Jaoui față de acel model o reprezintă existența în fiecare etapă a două faze: Divergentă și Convergentă. Faza convergentă a fiecărei etape va furniza materialul care va fi abordat divergent în etapa următoare. Evident, prima etapă începe cu o analiză divergentă a datelor.

În faza divergentă, cuvintele și ideile sunt formulate fără cenzură, fără inhibiții. Faza convergentă raționalizează ceea ce a produs faza divergentă, trecând ideile prin filtrul gândirii și al validării realiste. Un alt aspect relevant al metodei P.A.P.S.A. îl reprezintă raportul Originalitate – Utilitate, prin intermediul căruia ideile propuse sunt validate ca fiind sau nu aplicabile. Originalitatea furnizează atât idei racordate la realitatea înconjurătoare, cât și la fabulos, în timp ce Utilitatea ne arată cum și dacă ar putea funcționa ceea ce ne imaginăm. O altă caracteristică a acestei metode este relevată de echilibrul dintre Libertate și Disciplină. Chiar dacă imaginația, creativitatea presupun o libertate de gândire pentru a putea produce idei inovative, totuși procesul nu este lipsit de un algoritm, de ordine, chiar dacă acesta este uneori folosit inconștient.

Această abordare reprezintă fundamentul activităților din grădiniță, unde se pun bazele învățării prin încercare și eroare, prin descoperire și intuire, prin analogie, deducție și soluționarea de situații problematice. Încă de la grădiniță, copilul desface informațiile primite, le reconstruiește, le îmbogățește și le transformă în acord cu necesitățile proprii. El formulează întrebări, identifică necunoscute, înlocuiește realul cu imaginar acolo unde nu îl stăpânește de ajuns. Nevoia de rezolvare a unor situații problemă îl determină pe cel mic să caute soluții. Însuși jocul, ca formă principală de manifestare și de învățare a preșcolarului, îl provoacă pe acesta la sarcini și încercări noi, cu grade diferite de dificultate, punându-l pe copil în situația de a se adapta, de a rezolva sarcinile, pentru a putea trece la următorul nivel. Și în aceste situații, creativitatea ia naștere din dialectica Divergență/ Convergență.

Pentru a-i dezvolta comportamentul creativ, copilul trebuie să fie provocat să acționeze cu toate simțurile în procesul de învățare, de descoperire. Curriculumul pentru educație timpurie subliniază necesitatea respectării acestui aspect prin baza legislativă pe care este construit: centrele de interes care construiesc mediul educațional facilitează interacțiunea copiilor și cunoașterea prin intermediul tuturor simțurilor, la fel cum activitățile integrate nu antrenează unilateral copilul (doar din punct de vedere cognitiv sau doar din punct de vedere motric, al deprinderilor), ci îl solicită să utilizeze cunoștințele și deprinderile dobândite pentru extinderea către altele noi, în contexte creative de învățare, prin intermediul utilizării tuturor analizatorilor.

O metodă de învățare, de dezvoltare a creativității copiilor, corelată cu metoda P.A.P.S.A., este **metoda „Cubul”**, care dă posibilitatea participanților să descopere noi conținuturi, participând activ cu un flux de informații pe care aceștia îl dețin despre subiectul discutat, din diferite perspective, facilitând dezvoltarea gândirii creatoare și logice prin prisma celor 6 operații logice. Astfel, copiii trebuie să descrie sau să definească un obiect/ fenomen, să îl asocieze cu ceva, să îl analizeze, să aplice noțiunea într-un context, la alegere, să aprecieze/ argumenteze pro sau contra utilitatea/ părerea personală despre subiectul dat, integrând în acest mod nivelurile cognitive ale lui Bloom.

De exemplu, când sunt abordate teme legate de formele geometrice, copiii pot face referire, prin această metodă, nu doar la aspecte legate de caracteristicile exterioare ale acestora, ci și la comparații, analogii cu obiecte din mediul înconjurător. În același timp, ei pot determina asemănări și deosebiri în raport cu alte figuri geometrice studiate.

Sarcinile divergente sau convergente se află pe fețele diferit colorate ale unui cub din hârtie sau carton. Copiii rostogolesc cubul și „citesc” acțiunea pe care ei trebuie să o întreprindă: să definească, să compare, să asocieze, să analizeze, să aplice și să argumenteze.

Educatorea explică și demonstrează sarcina de lucru:

Definește/ descrie: „Spune ce știi despre forma geometrică pe care ai ales-o! De ce se numește așa? Ce o caracterizează? Ce alte caracteristici mai are?”

Compară: „Denumeste cele două forme geometrice. Prin ce se aseamănă? Prin ce se deosebesc?” (se poate folosi Diagrama Wenn)

Asociază: „Identifică obiecte care se aseamănă cu această formă geometrică/ care au această formă!”

Analizează: „Cum este? Cum nu este?”, „Câte laturi/ colțuri are?”, „Ce tip de linii o compun?”

Aplică: „Ce putem face cu el? În ce îl putem transforma? Din ce îl putem construi? Găsește-i o întrebuințare într-un ansamblu de obiecte!”

Argumentează: „Este util? Ce s-ar întâmpla dacă nu ar exista această formă geometrică?”, „Ce părere ai despre această formă geometrică?”

Metoda „Cubul” este aplicată pentru aprofundarea unor aspecte legate de obiecte cunoscute sau necunoscute. În procedura de aplicare găsim elemente din etapele menționate de Wallas (sarcini care implică mai mult pregătirea, dar și elaborarea), precum și elemente ale metodei P.A.P.S.A., întrucât toate sarcinile îi obligă pe copii să utilizeze atât gândirea divergentă cât și cea convergentă, să ia în calcul aspectele de originalitate a răspunsurilor dar și realismul celor afirmate, să se implice progresiv în perceperea obiectelor supuse discuției, în analiza datelor, elaborând răspunsuri diverse, originale, din care să selecteze ceea ce li se pare relevant și aplicabil. Metoda poate fi aplicată atât individual cât și frontal: individual, preșcolarul rezolvă sarcinile de pe fiecare față a cubului; frontal, se citește sarcina de pe o față a cubului, după care urmează o dezbateră în care este implicat întregul colectiv.

Metoda „Ciorchinele” vine să sprijine procesul de dezvoltare a creativității copiilor, de această dată într-un sistem de lucru mult mai degajat, axat din plin pe fluiditate, flexibilitate, originalitate, vizând mai mult capacitatea de elaborare a unor idei sub forma unor cuvinte în strânsă sau relativă legătură. Pe lângă faptul că are la bază tehnica brainstormingului, tehnica aceasta contribuie la conștientizarea relațiilor dintre elementele învățate, la consolidarea și sistematizarea informațiilor, la stimularea gândirii divergente, la învățarea prin intermediul „ideilor ancoră”. Fiind o metodă grafică, facilitează aplicarea teoriei inteligențelor multiple, având în vedere copiii care învață predominant auditiv, dar și pe cei care învață predominant vizual.

Metoda „Ciorchinele” presupune parcurgerea mai multor etape:

- menționarea în centrul tablei a unui cuvânt-cheie;
- stimularea copiilor de a menționa orice cuvânt care le vine în minte legat de noțiunea propusă: „Spune primul cuvânt care îți vine în minte când te gândești la noțiunea dată!”
- unirea prin linii a cuvintelor enumerate, astfel încât să rezulte o încheiere a ideilor;
- menționarea și notarea cuvintelor în legătură cu noțiunea-cheie se face într-un timp dat sau până când nu mai este produsă nicio idee nouă.⁵

Identificăm și în această metodă aspecte menționate de Wallas în procesul dezvoltării creativității, și anume pregătirea (prin expunerea sarcinii și analiza datelor), incubația (prin perioada pusă la dispoziție pentru generarea ideilor), iluminarea (asaltul de idei) și elaborarea- verificarea (prin conectarea ideilor între ele). De asemenea, algoritmul propus de Hubert Jaoui este regăsit și în această metodă, copiii fiind suspuși percepției datelor problemei, analizei acestora, producției de idei care vor fi notate, selecției acestora prin realizarea de conexiuni între noțiuni și aplicării celor constatate.

Toate aceste metode de dezvoltare a creativității au la bază studiile asupra factorilor care influențează procesul creator și a etapelor stabilite de cercetători de-a lungul timpului. Aceste aspecte fac să existe o corelație între ele, toate urmând un demers evolutiv, de la impactul cu datele problemei, cu situația nouă, la validarea soluțiilor identificate. Din acest punct de vedere, se recomandă utilizarea lor variată în procesul educativ, astfel încât să existe mai multe abordări, chiar ale aceleiași teme, în scopul obținerii celor mai bune rezultate. Corelarea nu se referă doar la urmărirea aceluiași parcurs în demersul de creație, ci și criteriile care definesc profilul omului

⁵ Moise Constantin, Seghedin Elena. Metodele de învățământ. In C. Cucuș (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Polirom 2009, pag. 375-376

creativ: fluentă, flexibilitate, originalitate și elaborare. Odată obișnuit cu un anumit algoritm de lucru, preșcolarul își va forma propriile deprinderi de abordare a temelor și de investigare a subiectelor. Metodele prezentate permit participarea activă a formabililor în procesul învățării creative, prin existența etapelor care le favorizează implicarea, studiul, formularea de întrebări, căutarea de soluții, responsabilizarea în ceea ce privește asumarea deciziei privind cea mai bună variantă pentru problema identificată. Corelarea metodelor corespunde cerințelor principiului sistematizării și continuității în învățare prin faptul că, de îndată ce și-a însușit tehnicile de lucru creativ, copilul se va acomoda mult mai ușor la altele de același gen și va putea obține rezultate superioare.

BIBLIOGRAPHY

1. Golu, Pantelimon și colab., *Psihologia copilului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1997, ISBN 973-30-4081-9, pag. 27
2. Moise, Constantin, Seghedin, Elena, *Metodele de învățământ*, în C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Polirom, București, 2009, ISBN 973-683-213-9, pag. 375-376
3. Roco M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, București, 2001, ISBN 973-683-654-1, pag. 226
4. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, pag. 36
5. Wallas, Graham, *The Art Of Thought*, Editura SOLIS Press, Poole, Dorset, Great Britain, 2018, ISBN: 978-191-0146-323, pag. 56-57

THE FEMININE MIGRATION. PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Tatiana Roșca

PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The phenomenon of contemporary migration, which has now reached global dimensions, differs from migrations of the past by some fundamental elements, among which the format of migrant flows that has changed, the choice of new countries as a destination for international migrations, where we note that Eastern European countries become protagonists, being large labor force exporters. Thus, the political and normative element takes on a central role in determining the direction, selection and composition of migrant flows, which are shaped around migration policies, differentiating by objectives, methods of exit and entry, as well as by socio-economic status and political. In the same way, the number of women who migrate is increasing significantly, moving for reasons other than family ones, establishing themselves more and more often as promoters of economic, social well-being and of their own family nucleus. In this sense, the transformation of Mediterranean Europe from an area of departure, into an area of destination for migrant flows, entails the need to reflect today on some of the classic theories, about the causes that lead people to migrate, anchored on the labor force factor from abroad. In fact, the massive immigration of recent decades in countries such as Italy and Spain cannot be read only from the point of view of the recent economic growth of the given countries, demographic changes and the increase in the local rate of female activity, these explanatory elements requiring to be necessarily combined with specific social and economic factors

Keywords: female migration, host country, country of origin, migratory flows, migration regimes.

Deplasarea umană a stat întotdeauna la baza istoriei și dezvoltării civilizațiilor și acest lucru alimentează fără îndoială credința că migrația este unul dintre elementele specifice speciei umane [2, p. 34].

Epoca în care trăim, definită *vârful migrației*, se datorează mai presus de toate accelerării și intensificării fenomenului, care s-a produs începând cu mijlocul secolului al XIX-lea. Unele aspecte, în mod special, au favorizat acest rezultat și au contribuit la transformarea profundă a migrațiilor internaționale și a semnificațiilor acestora. Astfel, merge vorba despre creșterea populației, care nu a fost omogenă pe toate continentele, existând diferențe semnificative între creșterea populației țărilor dezvoltate, care este foarte scăzută și uneori apropiată de „punctul zero” și cea a zonelor în curs de dezvoltare, în special Asia și Africa, unde rata de creștere este foarte mare [3, p. 93].

În aceeași ordine de idei, remarcăm, de asemenea, transformarea progresivă a sistemelor de producție occidentale în sens industrial și necesitatea unei rezerve de muncă slab calificată, imediat utilizabilă în sistemul de producție occidental, pe lângă rolul pe care îl joacă convergența economică, orientată tendențial spre politicile neolibérale, globalizarea fluxurilor informaționale și a investițiilor de capital, precum și tendința de a face lumea interdependentă, din punct de vedere economic și politic.

La fel, pe lângă cele menționate, notăm importanța pe care o are dezvoltarea tehnologiilor informaționale, de comunicații și transport în facilitarea deplasărilor între părțile îndepărtate ale lumii.

Prin urmare, creșterea industrială și transformarea sistemelor de producție, pe de-o parte, precum și creșterea populației în zonele mai puțin dezvoltate ale planetei, pe de altă parte, sunt câteva dintre macroelementele structurale care au contribuit parțial la intensificarea și accelerarea migrațiilor umane.

Mai recent, procesul de globalizare a dus la faptul că formele tradiționale de motivare a migrației să se extindă, iar modelul transnațional este exemplul cel mai bun în acest sens.

În același context, un alt aspect deosebit de evident al migrației internaționale, ține de creșterea dimensiunii componentei feminine în fluxurile de migrație, având forme variate și fiind caracterizate tot mai mult de scopuri instrumentale și economice. Putem enumera aici migrațiile solitare, care au scopuri familiale și migrațiile independente, orientate spre îndeplinirea obiectivelor personale.

Este important, totuși, să se ia în considerare faptul că aceleași forme de migrație, pe care le-am menționat, au adesea contururi neclare și se pendulează adesea la granița dintre condițiile de legalitate și ilegalitate privind piața muncii.

Și totuși, cine sunt migranții?

Cuvântul *migrant*, are o valoare politică puternică, pentru că înseamnă marcarea graniței dintre categoriile de incluziune și excludere [16, p. 11]. Conform cercetătorului Zanfrini, această graniță este mobilă și nu este niciodată aceeași pentru totdeauna, deoarece provine în întregime din modul în care sunt trasate granițele la nivel geografic, politic și administrativ. De aceea, orice încercare de a defini acest termen, este întotdeauna o decizie arbitrară și valabilă numai cu referire la un moment dat [14, p. 109].

Linia imaginară care împarte din când în când statutul de apartenență la o comunitate și cea a unui străin la ea, reprezintă măsura distanței sociale cu care societatea-gazdă se referă la migrant, care vine să limiteze și să permită accesul la o serie de drepturi și oportunități, capabile să joace un rol decisiv în includerea individului în societate, precum și excluderea lui. Astfel, apartenența politică, socială, culturală, poate atribui, limita sau nega accesul acestuia la o serie de drepturi. Totuși, modalitatea de a oferi diferite drepturi, variază enorm de la o țară la alta și în funcție de diferitele statute a subiecților. Prin urmare, definiția cuvântului *migrant* are nu numai funcții analitice și academice, ci și rădăcini culturale, istorice și politice foarte profunde.

Totodată, definițiile și modul de a lua în considerare cine este sau nu migrantul, variază considerabil. În mod convențional, ONU consideră migrantul fiind o persoană care s-a mutat într-un alt stat decât cel în care își are reședința lui obișnuită și care locuiește acolo mai mult de un an, perioadă considerată suficientă pentru ca noul stat să devină o nouă reședință obișnuită pentru persoana care a migrat.

Unul dintre criteriile utilizate cel mai frecvent în Europa pentru a defini migranții, se bazează pe *intenția de a rămâne*, unde migranții au un proiect stabil, mai mult sau mai puțin durabil. Acest criteriu este folosit de țări ca: Belgia, Luxemburg, Italia și Spania. Un alt criteriu în același scop, este cel bazat pe o *perioadă minimă* de ședere în noua țară, cum ar fi cazul: Portugaliei, Finlandei, Suediei, Danemarcei și a Țărilor de Jos, dar și în baza naturii locuinței ocupate, precum este cazul Germaniei.

Totuși, multe țări europene sunt de acord să folosească *motivul migrației* ca criteriu principal în definirea fluxurilor de migrație. În general, legislația privind imigrația folosește acest criteriu ca bază pentru atribuirea unor drepturi, în primul rând, dreptul de intrare. În acest sens, cele mai răspândite forme de migrație, conform acestui criteriu, sunt migrațiile pentru a căuta un loc de muncă și reîntregirea familiei, migrațiile pentru studii, turism, căutarea unui azil și refugiu politic. Prin urmare, pentru o lungă perioadă de timp, statutul celui care migrează rămâne strâns legat de motivul său inițial de intrare.

O întrebare importantă, a cărei răspunsuri sunt la fel de diferite în mai multe țări europene, este cea referitoare la definitivarea statutului migrantului de la „străin” la „național”, acest lucru fiind dificil de conceput și în imaginația colectivă, unde un rol destul de elevat îl au: particularitățile istorico-culturale naționale, originile diferite ale migranților, caracteristicile demografice ale acestora (vârsta și sexul) și modalitățile de acces la statutul de cetățenie, prevăzute de țara-gazdă. Acest ultim aspect este deosebit de relevant, întrucât naturalizarea este considerată ca un punct de referință legal, semantic și identitar, care marchează granița dintre statutul de imigrant și statutul „național”, chiar dacă accesul la cetățenie ca o condiție dezirabilă pentru majoritatea migranților, este încă un subiect care ridică dezbateri largi.

În același timp, Europa, a îmbrăcat vesta continentului în mișcare bidirecțională. Astfel, din secolul al XVIII-lea până la începutul secolului al XX-lea, bătrânul continent a fost un teritoriu de

emigrare masivă: milioane de europeni s-au îndreptat spre America, Australia și spre coloniile asiatice și africane, ca la începutul secolului trecut să se înregistreze și fluxuri de semn opus, precum sunt elitele provenite din colonii, care vin în Europa nu doar, pentru formare și educație, dar și din motive economice și profesionale.

În mod similar, după cel de-al Doilea Război Mondial s-au intensificat și deplasările persoanelor care căutau refugiu. Germanii au fost expulzați din zonele ocupate în timpul războiului și s-au adunat înapoi în Germania, în timp ce dizidenții politicienii și evreii expulzați din Uniunea Sovietică au fost primiți în părțile vestice ale continentului, în special în Marea Britanie, Franța, Suedia și Elveția. Între timp, în acei ani, unele colonii de pe continentul asiatic au obținut independența: decolonizarea a însemnat pentru majoritatea personalului administrativ și pentru funcționarii țărilor colonizatori întoarcerea în patria lor.

În plus, începând cu deceniul postbelic, Europa trece printr-o fază de *boom economic*, prin reconstrucția sa după război și repornirea proceselor industriale, ceea ce a condus la creșterea nevoii de forță de muncă, care a fost căutată și în străinătate, dând naștere unor fluxuri intense de migrație în interiorul continentului. Cererea de muncă a fost deosebit de pronunțată în acele țări în care dezvoltarea industrială a fost mai dezvoltată, cum ar fi zona continentală și nordul Europei.

Așadar, datorită acestor valuri consistente de migrație, s-au consolidat modele temporale de ospitalitate, care au avut o influență decisivă asupra modalităților de intrare, integrare social-ocupatională și statutului migranților înșiși. Aceste modele sau *regimuri de migrație* [7, p. 73], care s-au dezvoltat diferit în diferite țări din Europa, pot fi descrise după modalitățile de intrare, drepturile de ședere și reședință conferite, precum și după statutul migranților:

- *guest worker regimes*, bazate pe temporalitatea migrației, prezente în special în Germania și Elveția;
- *colonial regimes*, în care prezența migranților era predominantă de populația provenită din colonii, precum este Marea Britanie;
- *hybrid regimes*, precum cele franceze și olandeze, unde există imigranți, atât proveniți din colonii, cât și migranți de alte origini, precum italieni.

Din punct de vedere istoric și cultural, acest lucru s-a transformat în politici de incluziune prin intermediul unor modele teoretice, care reflectă diferite interpretări ale relației dintre nativi și imigranți, adică concepții diferite despre stat și despre cetățenie [15, p. 24]:

- *modelul francez de asimilare*, al cărui scop este crearea unei comunități omogene din punct de vedere cultural, cu valori comune și manifestarea diversității culturale doar în sfera privată (în sfera publică, nu are spațiu nicio formă de intermediere (organisme intermediare, grupuri, asociații), care să promoveze pretențiile comunității). Integrarea este concepută pe o bază universalistă, eliminând în mod formal diferențele dintre cetățeni;

- *modelul englez de tip multicultural și comunitar*, care tinde să asigure armonie socială, pornind de la tratarea oamenilor la egal și promovarea tuturor culturilor prezente în țară. Rolul organismelor comunitare intermediare între cetățean și stat este crucial: ei sunt interlocutorii instituționali privilegiați și ei sunt cei care comunică cu statul pentru a negocia reglementările și alocarea resurselor;

- *modelul german de tip temporar*, bazat pe ideea „lucrătorului invitat”, care se confruntă numai cu statutul de imigrare temporar, care, după ce și-a epuizat rolul ca forță de muncă, persoana se va întoarce în propria țară. În acest sens, Germania, pentru o lungă perioadă de timp a respins ideea de a se accepta ca țară de migrație și a adoptat politici de primire temporară, concentrată pe individ și adesea legat de locul de muncă, pentru a descuraja orice reglementare pe termen lung care ar putea încuraja reîntregirea familiei.

Mai departe, criza petrolului din 1973-1974 este considerată o perioadă esențială pentru studiile asupra migrației, fiindcă acest eveniment a putut schimba profund natura fluxurilor de migrație ale continentului. În această perioadă, aproape toate piețele muncii din țările europene, care anterior înregistrau cantități mari de forță de muncă din străinătate, încep să resimtă efectele primelor eșecuri ale sistemului de producție, când șomajul crește și guvernele încep să pună în aplicare politici de a opri intrarea străinilor în țară. În acest fel, se trece la o fază de restricție, în care

intrările din motive de muncă sunt limitate și, în unele țări, cum ar fi Franța și Germania, li se cere lucrătorilor străini aflați deja pe teritoriu să se întoarcă acasă.

În același timp, caracteristicile deplasărilor, care au avut loc pe la mijlocul anilor șaptezeci în Europa, i-au determinat pe mulți savanți să vorbească despre un nou tip de migrație, despre un fenomen cu totul nou și care se distinge de fluxurile care caracterizaseră migrațiile pentru muncă din anii precedenți [1, p. 65]. Astfel, accelerarea, globalizarea, diversificarea, fragmentarea și feminizarea fluxurilor de migrație sunt câteva dintre principalele caracteristici ale migrațiilor internaționale apărute între secolele XX și XXI, aspecte care sunt toate strâns legate între ele.

Transformările evidente ale sistemelor economice și productive din Occident, în acei ani, au condus la o tranziție importantă, prin extinderea serviciilor și externalizarea pieței muncii. Flexibilitatea contractuală și precaritatea condițiilor de ocupare a forței de muncă, precum și creșterea recrutării cu contracte pe o perioadă determinată, a dus la creșterea migrațiilor caracterizate prin proiecte pe termen scurt și creșterea numărului de persoane care fac naveta, datorită dezvoltării tehnologiilor și a transportului, care au favorizat călătoriile și a dus la o mai mare mobilitate a oamenilor și o accelerare a călătoriilor internaționale. Aceste transformări, împreună cu multe altele, au condus la o altă formă a migrațiilor contemporane la nivel internațional: perspectiva transnațională.

După cum afirmă numeroși savanți ca: Portes, Castles, Slany [10, 3, 11], transnaționalismul este considerat o nouă perspectivă interpretativă, capabilă să ofere o explicație cât mai adecvată fenomenelor de migrație actual, depășind modelul interpretativ clasic. Globalizarea, în măsura în care facilitează circulația mijloacelor, a oamenilor, a comunicațiilor, a identităților, a favorizat cu siguranță dezvoltarea practicilor transnaționale: *transmigrantul* este cel care experimentează o „participare simultană”, între cei doi poli reprezentați de țara de plecare și de țara de sosire [8, p. 41-47]. Existența acestei legături sociale, între țara de sosire și țara de origine, nu se termină după migrare, ci se păstrează prin menținerea relațiilor afective, trimiterea banilor și prin practici de reîntregire a familiei [10, p. 77].

Astfel, în urma închiderii granițelor pentru persoanele care migrau pentru un loc de muncă, motivul de bază de intrare a migranților în Europa a devenit reîntregirea familiei. În așa fel, s-a înregistrat o creștere constantă a componentei feminine, care a atins procentul masculin, chiar dacă pentru multă vreme acesta nu a fost relevat de statisticile oficiale și cercetările științifice. Feminizarea fluxurilor de migranți este considerată astăzi un element de o importanță crucială, întrucât cuprinde o multitudine de semnificații sociale. Femeile care migrează, sunt, de fapt, capabile să arate atât structura socio-economică a țărilor de plecare, cât și a celor de tranzit, precum și complotul relațiilor în care ele sunt protagoniste pe parcursul călătoriei.

Astfel, datele oficiale referitoare la numărul de migranți, desigur, subestimează semnificativ prezența feminină, în continuă creștere, care constituie o mare parte a migranților ilegali. Cu toate acestea, tendința și prezența femeilor în migrație, în special, spre Europa, este fără îndoială trasată [6, p. 101].

De asemenea, este important de subliniat faptul că, multe dintre femeile care au imigrat în Europa, au făcut-o nu numai pentru a fi cu soții lor sau pentru muncă, dar și pentru proiecte de migrare mai speciale, ca migrație independentă, din motive economice, de dezvoltare personală, ca studente sau refugiate. Deaceia, atunci când ne referim la migrația feminină, este necesar să luăm în calcul neomogenitatea căilor și poveștilor pe care le poartă femeile, întrucât nu există un model de migrație „feminin”, ci există realități în sine, femei care au aspirații profund diferite între ele și atât. În acest sens, compoziția internă a fluxurilor feminine, este foarte diferențiată în funcție de vârstă și etnie. La fel, aceasta variază și în funcție de gradul de libertate/constrângere, de cauză, de scop, de rezultat, de sens.

Totuși, numeroase sunt femeile, care migrează singure, fără familie, chiar dacă asta nu înseamnă că proiectele lor nu sunt în niciun fel legate de familie. Femeile care migrează au fost prezente în Europa din cele mai vechi timpuri, în special în Italia, unde participarea lor pe piața muncii, în mare parte internă, a fost departe de a fi neglijabilă. Inițial, acestea erau femei în principal din insula Capul Verde și din unele țări africane cu care Italia avusese relații de tip

colonial (Eritreea, Etiopia, Somalia) și unde existau congregații misionare catolice deosebit de active, unde agențiile de angajare aveau rolul de intermediar în rândul familiilor italiene, care aveau nevoie de menajere, cu promisiunea unui loc de muncă. Erau în mod substanțial fluxuri de migrație caracterizate printr-o specificitate colonială și printr-un cult religios specific, care nu au creat probleme în sistemul social din Italia [5, p. 22]. Munca era garantată de lanțurile de migrație activate și controlate de biserică, în timp ce hrana și cazarea erau oferite de angajator. Tocmai aceste aspecte au asigurat ca primele migrații feminine, în ciuda prezenței lor semnificative, să fie caracterizate printr-un fel de invizibilitate socială, în special legată de concentrarea lor doar în unele tipuri de ocupație a forței de muncă.

O altă formă de invizibilitate, socială și instituțională, depinde de gradul ridicat de ilegalitate care era și este prezent în rândul femeilor care migrează, fiindcă acestea sunt de foarte multe ori persoane fără acte și fără permis de ședere [7, p. 73], la acestea adăugându-se și invizibilitatea, legată tocmai de lipsa de interes a cercetătorilor sociali și mass-media, ceea ce la acea vreme nu a putut să sublinieze importanța unui fenomen care era în proces de a deveni din ce în ce mai relevant, astfel încât, anii șaptezeci, să fie, așadar, *anii marii invizibilități*.

În același timp, importanța migrațiilor feminine nu constă doar în numărul tot mai mare a femeilor care migrează în Europa, dar și în contribuțiile pe care le fac acestea în viața economică și socială a țărilor primitoare. Femeile sunt active și productive în sistemul economic, chiar dacă locurile lor de muncă sunt adesea nevăzute și precare. Acestea, fie lucrează ca ajutoare, fiind neplătite în afacerile de familie și în magazine de familie, fie lucrează în interiorul casei sau în anumite sectoare de fabricare a textilelor, de multe ori în condiții care limitează legalitatea și vizibilitatea [9, p. 14-19].

Deci, în ciuda faptului că statisticile arată faptul că cote tot mai mari de femei imigrante intră treptat în sectoarele profesionale mai calificate, cum ar fi predarea, traducerea, medierea culturală și nursingul, în Italia, majoritatea dintre ele sunt cu siguranță încă angajate în locuri de muncă necalificate.

La fel, societatea de astăzi, încă asociază adesea femeia care migrează cu rolul ei de „plecată să reîntâlnească soțul”, din motiv că aceasta se alătură soțului ei, care a plecat anterior, pentru a căuta un loc de muncă și, în mod general, acum că ea este alături de el, ea stă acasă să aibă grija de copii și de treburile casnice, rămânând relativ exclusă din viața publică a noii societăți. Astfel, ea nu constituie o problemă socială vizibilă, ci asigură stabilitate bărbaților care au fost cândva singuri și care acum pot duce o viață mai obișnuită.

Și deși tocmai prezența femeilor este cea care garantează evoluția sistemului de migrație, astăzi, migrația feminină, cu excepția câtorva exemple, continuă să primească o atenție limitată din partea studiilor, ceea ce demonstrează că componenta feminină încă nu este centrală în înțelegerea migrațiilor contemporane.

Primele studii de pionierat, în Europa, care plasează femeile în centrul dezbaterii sociologice privind migrațiile, datează de la începutul anilor șaptezeci și sunt roada experiențelor autobiografice ale savanților imigranți. Aceștia, amintesc, în special, munca Mirjanei Morokvasic în Franța, asupra femeilor iugoslave și a lui Leonetti-Taboada asupra femeilor iberice, ea însăși fiind fiica refugiaților din războiul civil spaniol [9, p. 14-19]. Cu toate acestea, munca acestora și a organizațiilor internaționale importante, care începuseră să ia în considerare și dosarele femeilor aflate în migrație, a continuat să fie tratată într-un mod general asexuat.

Un prim semn al unei schimbări, a apărut în anii optzeci, când, a avut loc dezbateră socială feministă care, în Occident, apăra și rolul femeii în afara zidurilor casnice. În așa mod, au început mai aprofundat și cercetările academice privind migrația femeilor pentru a munci [9, p. 14-19]. Aceste studii au fost importante pentru dezbaterile ulterioare, întrucât pe lângă revenirea la rolul economic al femeilor, cercetările au arătat clar modul în care migrarea acestora nu este întotdeauna un motiv de emancipare și împuternicire pentru femei și experiența feminină nu poate fi separată de aspectele culturale, cum ar fi cele legate de viața de familie și de părinte, care intervin semnificativ în a le influența alegerile.

Începând cu anii nouăzeci, perspectiva asupra migrației feminine în Europa și America de Nord începe să se extindă semnificativ. În acești ani, studiile privind migrația au început să se alimenteze cu lecturi specifice în ceea ce privește problema de gen, care puneau adesea accentul pe experiențele femeilor. Astfel, dezbaterile care a apărut în jurul femeilor care migrează s-a reflectat și s-a hrănit din rolul femeii și din relațiile dintre gen în societățile occidentale aflate în transformare. femeia care migrează, fiind, deci, purtătoare a altor forme de discriminare, pe lângă cele existente în comunitatea autohtonă, fiind folosită și ca emblemă a luptelor politice în lume.

În plus, după cum notează cercetătorul Wihthol de Wenden, femeile care migrează, sunt considerate atât „vectori ai integrării”, cât și „păzitori ai tradiției” [13, p. 204], fiind femeile ce provoacă dileme uimitoare în societățile noastre, privind principiul de universalism și individualism, egalitatea de drepturi și îndatoriri, respect și toleranță față de alte culturi și religii, precum și între pluralism și identitate. Din aceste motive, nu este de mirare și faptul că femeile pot fi ușor găsite în centrul dezbaterilor în jurul unor subiecte spinoase precum vălul, mutilarea genitală, poligamia, în care se strecoară imaginea femeii ca fiind o normă în exploatarea politică.

Cu referință la fenomenul migrației feminine din Italia, acesta prinde rădăcini evidente pe la mijlocul anilor șaptezeci, constituind imediat o realitate interesantă, dinamică și în expansiune. Tognetti-Bordeaux, în acest sens, identifică câteva faze principale [12, p. 18].

Prima fază începe la mijlocul anilor șaiszeci, când fluxurile de migrație sunt caracterizate de o prezență feminină puternică. Acestea sunt femei singure și tinere, în principal din Filipine, Capul Verde, Eritreea, care ajung în Italia datorită organizațiilor misionare prezente în statele lor de origine, care acționează ca mediator între femeile imigrante și femeile italiene care caută lucrători casnici.

A doua fază începe la începutul anilor optzeci și se caracterizează printr-un flux de imigrare feminină, caracterizat în cea mai mare parte prin a se alătura familiei (soțul, care a experimentat anterior experiența migrației).

Începând cu anii nouăzeci începe o a treia fază, caracterizată printr-un echilibru substanțial între bărbați și femei, unde migrația feminină este compusă de femeile din țările est-europene. Femeile respective, în deținerea unei diplome și cu experiență de muncă în spate, au un proiect de migrație legat de economisirea de bani, care pot fi trimiși apoi către familia rămasă în țara de origine. Această fază se extinde de la începutul noului mileniu, când migrațiile feminine din Europa de Est devin din ce în ce mai relevante, atât numeric, cât și social, acoperind roluri de extremă importanță în sarcinile de îngrijire și asistență. De obicei, aceste femei provin din țările fostei Uniuni Sovietice, au calificări educaționale în general înalte și au experiență profesională de prestigiu în spatele lor, dar ajung adesea în Italia fiind conduse de condiția economică critică în care familia lor se află în urma transformărilor politice, sociale și economice din țara de origine.

În plus, ar trebui să se țină cont de faptul că unele probleme speciale legate de migrațiile femeilor sunt încă puțin explorate în literatură. Acesta este cazul, de exemplu, a migrației având drept scop alegerea stilului de viață, înțeles ca posibilitatea de emancipare dintr-un context cultural opresiv și ca o oportunitate pentru creșterea economică personală [4, p. 17].

Totodată, atunci când vorbim despre migrațiile contemporane, ținem cont și de faptul că ele nu sunt guvernate doar de politici masive de recrutare ca în trecut, ci în mare măsură, sunt caracterizate prin spontaneitatea fluxurilor de migranți, care sunt capabili să se încadreze eficient în piața muncii. Astfel, conceptul de rețelele sociale este esențial de analizat în acest sens.

De fapt, rețelele sociale se nasc acolo unde este o lipsă și au tocmai funcția de a crea legături în acest decalaj, care apare la nivel instituțional de reglementare, tipic piețelor de muncă din regiunea mediteraneană.

Acest lucru ne demonstrează că, mai ales în Italia, piața muncii funcționează datorită unor mecanisme sociale de adaptare, care variază de la relațiile de rudenie, prietenie și ajutor reciproc la sensul apartenenței atribuite și schimbul de favoruri, punând în discuție și sensul economic al standardelor morale, cum ar fi cele care promovează reciprocitatea și încrederea între actorii schimburilor.

Acțiunea economică, deci, este încorporată în contextul social, dar pentru a înțelege mai bine cum are loc întâlnirea dintre cerere și oferta de muncă și modul în care structura socială constrânge, susține sau deviază comportamentele indivizilor, este necesar să ne referim la conceptul de capital social, care este înțeles ca un set de resurse și așteptări prezente în cadrul unei rețele sociale, care facilitează sau împiedică indivizii în urmărirea scopurilor lor. Este evident că acțiunea rețelilor etnice nu rezolvă doar în sens pozitiv sprijinul subiecților migranți, dar poate avea și efecte dezavantajoase pentru o incluziune socială deplină și constituie uneori o adevărată limită de integrare în noua societate [10, p. 77].

Totuși, multe lucruri depind și de subiect, de așteptările și capacitățile sale, însă ceea ce este clar este că acțiunea și structura rețelei sociale pe care acesta o construiește înainte de a pleca și odată ajuns în noua țară, este capabilă să influențeze și să dirijeze puternic proiectul de migrație.

Un alt aspect esențial, aici, este și relația dintre etnie și piața muncii, care este adesea exacerbată de prezența specializărilor etnice, astfel încât unele grupuri naționale ocupă anumite nișe ale pieței muncii. De exemplu, chinezii se ocupă de catering și comerțul de familie, marocanii și senegalezii se ocupă de comerțul ambulant, iar femeile din Filipine și din Europa de Est se ocupă de treburile casnice. Cu toate acestea, după cum subliniază cercetarea internațională realizată de Stalker în 1995, concentrarea ocupării forței de muncă a unui anumit grup etnic într-un anumit sector al pieții muncii, diferă uneori semnificativ de la oraș la oraș. Acest lucru sugerează că lanțurile de migranți, sunt capabile să orienteze și să influențeze piața muncii locale în funcție de rădăcinile locale, vechimea și densitatea capitalului social pus în circulație între membrii rețelei sociale [14, p. 109].

Contrastul din această perspectivă, ne arată că decizia de a migra, de fapt, nu are loc într-un vid de relații sociale. Costurile și beneficiile care intră în calcule sunt condiționate de „punțile sociale” care trec granițele.

Astfel, în societatea de azi, este evident că nimeni nu emigrează fără să aibă o idee parțială despre ceea ce presupune acest lucru și fără a avea informații despre țara în care va locui. Deseori, aceste informații sunt poveștile altor emigranți din propria comunitate, care oferă știri, indicații, informații și sugerează oferte de angajare, pentru a stabili lanțuri de migrații reale și adecvate.

Totuși, în construirea relațiilor, subiectul își pune propria experiență și nu toate rețelele sociale sunt egale, fiecare individ fiind capabil să-și construiască propria rețea pe baza experiențelor sale, a resurselor sale, a obiectivelor sale, dar și a limitelor și constrângerilor sociale în care se află.

În opinia lui Morokvasic, pentru economia de astăzi, aflată în plină transformare, femeile reprezintă, fără îndoială, o forță de muncă disponibilă și avantajoasă, care este simultan vulnerabilă, flexibilă și mai puțin pretențioasă [9, p. 14-19]. În același context, cercetătorii Castles și Miller, susțin că modelul organizatoric actual al muncii, bazat pe precaritate, adaptabilitate, caracter sporadic, flexibilitate extremă, cu locuri de muncă bazate pe servicii de acasă, mărturisesc acel aspect paradigmatic al muncii tipice tendinței feminine, de a transpune relațiile afective, în relațiile profesionale și productive. Munca femeii, este capabilă, astfel, să fie în același timp „atocuprinzătoare” în ceea ce privește resursele personale și dăruirea expresivității necesare, care pare să se potrivească cel mai bine cu capacitatea de adaptare a femeilor la *multitasking* și să răspundă într-un mod flexibil la multiplicitatea de roluri pe care le îndeplinește în societate, precum și la compatibilitatea cu o concepție a suprapunerii între timpul de lucru, familie și odihnă [3, p. 93].

De fapt, odată cu intrarea progresivă a femeilor pe piața muncii, în mod relevant, începând cu mijlocul secolului trecut, rolul social și sistemul reproductiv al femeilor se schimbă, dar acest lucru nu corespunde cu schimbarea culturală a societății în ansamblu. Femeile din Italia încep să sufere o dezorientare socială mai mare decât femeile din alte țări europene, deoarece sunt „strânse” într-o măsură mai mare de rolurile pe care trebuie să le acopere în interiorul și exteriorul casei. În Europa, în special în țările mediteraneene, creșterea imigrației feminine și cererea de servicii în sectorul casnic (îngrijire pentru bătrâni și copii, curățenie, etc.) au condus la crearea unei nișe ocupaționale, în care au intrat majoritatea femeilor străine, din motive de muncă. Italia, deci, prezintă o situație extrem de interesantă din acest punct de vedere, tocmai din cauza creșterii numărului de femei imigrante în sectorul îngrijirii casnice.

Acest tip de includere este favorizat de un set de factori care combină, atât caracteristicile contextului țării, cât și din motivele diverse ale femeilor care aleg să migreze.

Astfel, nu este o noutate, că azi, forța de muncă feminină este înscrisă în dinamica globală a economiei și în internaționalizarea pieței de muncă. Femeile constituie, la fel, și acea verigă supusă în mod semnificativ discriminării salariale și a segregării ocupaționale și tot ele, într-un fel anume, trăiesc o pedeapsă suplimentară în legătură cu stigmatizarea profesională pe bază de etnie, moștenită cultural.

Piața muncii din Italia este foarte segmentată pe bază de gen. Femeile imigrante experimentează de curând că, posibilitățile lor de angajare sunt limitate la o gamă specifică de sarcini, concentrate în mare parte pe treburile casnice și de îngrijire. Acesta este unul dintre principalele motive pentru care femeile străine, care lucrează pe piața muncii din Italia, nu pot fi considerate un concurent femeilor indigene. Acest tip de segmentare, menținut și perpetuat de rețelele sociale, care acționează ca fluidificatori ai mecanismului dintre cerere și ofertă, este deosebit de evident în cazul femeilor migrante, care vin din țările est-europene în Italia la o vârstă matură și care, deși au adesea un nivel de educație ridicat, așa precum am menționat deja și experiență anterioară de muncă înalt calificată, ele se încadrează exclusiv în sectorul de asistență și îngrijire în familii. Exodul *creierelor* este, prin urmare, enorm și decalificarea profesională la care merg aceste femei în schimbul posibilității de a obține un salariu relativ mai mare în comparație cu cele câștigate acasă este tot mai nuanțată.

În mod practic, conform cercetărilor din ultima perioadă, se pot identifica două faze majore privind migrațiile femeilor din țările est-europene.

Prima fază a avut loc începând cu perioada postbelică, până la sfârșitul anilor optzeci, în ciuda prezenței unor politici deosebit de restrictive care limitau emigrarea. Aceasta a fost o perioadă de mobilitate „reactivă”, determinată de motive politice și de discriminare etnică, în această fază istorică, mai mult de un milion de polonezi emigrând în America și peste 900.000 de evrei părăsind Uniunea Sovietică, pentru a ajunge în Israel și Germania.

A doua perioadă este cea post-comunistă, pe care Slany o definește drept „proactivă”, care înregistrează prezența unui număr tot mai mare a femeilor în migrație, a căror mobilitate, pe de o parte, poate reflecta cucerirea sau redescoperirea libertății de a se deplasa și pe de altă parte, poate fi rezultatul practicilor de constrângere economică și a traficului uman [11, p. 11]. Aceasta perioada vizează o diferențiere puternică a motivelor migrației, unde pe lângă cele clasice legate de muncă și reîntregirea familiei, se proliferază clar și fluxuri de refugiați, repatrieri, migrațiile navetiștilor, migrațiile neregulate, victimele traficului, etc. [9, p. 14-19].

În **concluzie**, din cele expuse în această lucrare, observăm că sectorul colaborării familiale și al serviciilor de îngrijire, absoarbe cel mai mult numărul de femei imigrante din Italia.

Nivelurile ridicate de educație ale femeilor imigrante conduc rareori, însă, la un loc de muncă adecvat gradului lor de calificare, ceea ce duce la un exod general al *creierelor* pe piața muncii din străinătate.

Până în prezent, din cele analizate, se estimează că țările aparținând fostei Uniuni Sovietice înregistrează un mare număr de femei care migrează spre occident. Reproiectarea geopolitică a Europei de Est, de fapt, după căderea Cortinei de Fier a determinat, printre altele, efectul creării de noi spații pentru migranți. Cercetătorii Morokvasic, Münst și Metz-Göckel, vorbesc în acest sens de granița care a dispărut și a făcut oamenii să se simtă liberi să plece și să se întoarcă, iar feminizarea migrației a condus, fără dubii, la o mobilitate și mai mare a femeilor.

Pentru a încheia avalanșa de idei, femeia care migrează este un nou muncitor transcultural și transnațional valoros, care are caracteristici de fiabilitate, economie, eficiență, competență, angajament și multifuncționalitate, toate fiind o resursă prețioasă în perioada contemporană.

BIBLIOGRAPHY

1. Baldwin- Edwards, M., Arango, J. *Immigrants and the informal economy in Southern Europe*. London: Cass & Co, 1999, p. 65.

2. Bonifazi, C. *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1998, p. 34.
3. Castles, S., Miller, M. *The age of migration: international population movements in the modern world*. Basingstoke: Palgrave- Macmillan, 1998, p. 93.
4. Decimo, F. *Quando emigrano le donne*. Bologna: Il Mulino, 2005, p. 17.
5. Favaro, G., Tognetti Bordogna, M. *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*. Milano: Mondadori, 1991, p. 22.
6. Gallotti, M. *The Gender Dimension of Domestic Work in Western Europe*. Geneva: International Labour Office , 2009, p. 101.
7. Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuram, P., Sales, R. *Gender and international migration in Europe: employment, welfare and politics*. London: Routledge, 2000, p. 73.
8. Levitt, P., Glick- Schiller, N. *Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society*. In : *International Migration Review*, nr. 38, 2004, p. 41-47.
9. Morokvasic, M. *Why do women migrate? Towards understanding of the sex-selectivity in the migratory movements of labour*. In: *Studi Emigrazione*, nr. 70, 1983, p. 14-19.
10. Portes, A. *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity and entrepreneurship*. New York: Sage, 1995, p. 77.
11. Slany, K. *Female migration from Central- Eastern Europe: demographic and sociological aspects*. Opladen: Barbara Budrich, 2008, p. 11.
12. Tognetti- Bordogna, M. *La realtà delle badanti: una nuova prospettiva nell'assistenza agli anziani*. Milano: Franco Angeli, 2006, p. 18.
13. Wihthol de Wenden, C. *The absence of rights: the position of illegal immigrants*. London: Sage, 1990, p. 204.
14. Zanfrini, L. *Sociologia delle migrazioni*. Roma- Bari: Laterza, 2004, p. 109.
15. Zincone, G. *Immigrati: quali politiche per l'integrazione*. Bologna: Il Mulino, 2000, p. 24.
16. Zolberg, A.G. *Richiesti ma non benvenuti*. Bologna: Il Mulino, 1997, p. 11.

STEREOTYPES AND PREJUDICES. IMPLICATIONS AND EFFECTS ON THE SOCIETY

Tatiana Roșca

PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Stereotype refers to rigid generalizations about social groups, with illogical and inaccurate content, which represent reality in an altered way because they make it perceived as if it were all the same, as if the individuals of a group were all the same. They usually arise from a process of categorization, according to which individuals order people, objects, and events according to some categories that limit the amount of information with which they should be compared, thus simplifying the complexity of the world and avoiding having an attitude differentiated from each thing or situation. However, stereotypes are difficult to change, because they have the characteristic of continuous rigidity over time, which is given by the self-reproduction of different mechanisms related to mental processes or the dynamics of social communication.

Keywords: stereotype, prejudice, categorization, perception, representation, belief.

Astăzi, „stereotipul”, este definit în psihologie ca fiind o opinie preconcepută despre o clasă de indivizi, grupuri sau obiecte, care reproduc forme schematice de percepție și judecată [8, p. 42], sau niște credințe comune despre atributele personale ale unui grup uman, în general trăsături de personalitate, dar adesea și de comportament [14, p. 67].

Din punct de vedere lingvistic, *stereo* derivă din greacă și înseamnă „rigid, ferm, fix, stabil”, iar *type* înseamnă „model”. Originea etimologică a termenului *stereotip* se află în arta tipografică și identifică un procedeu de reproducere din secolul al XVIII-lea, care folosește plăci fixe, neschimbabile, pentru a tipări.

Trecerea de la sensul literar la cel metaforic al termenului, este evidentă în multe opere în literatura franceză de la începutul secolului al XIX-lea.

Aspectul de rigiditate și repetitivitate subliniat de acest termen, conturează utilizarea sa metaforică în descrierea comportamentului verbal și nonverbal.

Abia în secolul al XX-lea apare termenul de „stereotip” în sensul de model sau de imagine, în științele sociale, în special în studiile realizate de Walter Lippman în anul 1922, *Imaginile din capul nostru*.

Conceptul de stereotip este strâns legat de cel de prejudecată și de multe ori, sunt chiar folosite ca sinonime. Mazzara [17, p. 124] definește stereotipul ca fiind nucleul cognitiv al prejudecății, un set de informații și convingeri despre o anumită categorie de obiecte, reelaborate în imagini coerente și tendențial stabile, capabile să susțină și să reproducă o prejudecată față de obiect.

Același autor definește prejudecata pe baza gradului de generalitate care este adoptat. Dacă este maxim, conceptul de prejudecată corespunde sensului etimologic, derivat din substantivul latin *praejudicium*, adică o judecată anterioară experienței sau făcută în absența datelor empirice. Este o judecată mai mult sau mai puțin eronată, orientată într-un sens favorabil sau nefavorabil, referindu-se atât la fapte, cât și la persoane sau grupuri. În cazul în care se adoptă un grad mai specific de analiză, acesta poate fi definit ca o tendință de a considera persoanele care aparțin unui anumit grup, ca fiind în mod nedrept nefavorabile.

Motivele pentru schimbarea semantică și conceptuală evidentă în aceste ultime definiții pot fi explicate în contextul teoretic și istoric al concepției europene și americane, care au fost dezvoltate din anii 1920 până în prezent.

Astfel, teoriile explicative, pot fi distinse în funcție de nivelul de analiză pe care îl ating.

Teoriile care se plasează la un nivel individual de analiză, vizează conținutul stereotipurilor și prejudecățile, investighează procesele cognitive care stau la baza acestora, încadrează problema în termeni de structură a personalității și se referă la noțiuni precum dispozițiile și motivația individuală.

În plan epistemologic, această abordare presupune existența unei realități date *a priori*, cognoscibilă, dar supusă unor procese continue de distorsiune perceptivă și cognitivă.

Aceste teorii pun în contrast o realitate adevărată cu una distorsionată și fac apel la dimensiunea dispozițională și internă a individului. Prin urmare, această perspectivă presupune categoriile sociale ca existând cu adevărat. Și în timp ce acest set de teorii, pun în discuție motivul formării stereotipurilor și prejudecăților, un alt grup de teorii se concentrează în schimb pe dimensiunea colectivă a acestor fenomene și pe modul în care acestea sunt produse și reproduse social.

Pentru a înțelege cum s-a dezvoltat noțiunea de stereotipuri, este necesar să menționăm pe scurt domeniul general al studiilor efectuate la începutul secolului XX, privind amploarea și natura diferențelor dintre marile grupuri umane, subiecte care au reprezentat interesul așa-numitei *psihologie a raselor* [17, p. 124].

Ipoteza pe care se bazează acest filon teoretic, este credința că caracteristicile psihologice, ca și cele fizice, sunt codificate în patrimoniul genetic și sunt transmisibile la descendenți. Etnicitatea, conceptul de „rasă” și ipoteza existenței unei legături biologice cu abilitățile și caracteristicile psihologice individuale, au fost principalele teme abordate în acest sens.

La fel, ideea că diferențele psihologice dintre indivizi, pot fi asociate cu diferențele biologice și cu apartenența la o „rasă”, și-a dezvoltat destul de devreme limitele, calificându-se mai mult ca o formă socio-politică, având în vedere contextul istoric particular, caracterizat de naționalisme și tensiunile etnice evidente în Europa la acea vreme.

Obiecțiile de bază ridicate la adresa psihologiei rasei au fost acelea că aceasta își orientează analiza prejudecăților la nivel individual, distrăgând atenția de la dinamica socio-politică care stă la baza discriminării.

Trecerea de la perspectiva psihologiei rasiale la cea a prejudecăților este unul dintre momentele de cea mai puternică discontinuitate în studiile psihosociale asupra relațiilor de grup, marcând trecerea la o concentrare asupra determinantilor culturali și la o nouă conștientizare a implicațiilor socio-politice.

În Statele Unite, în jurul anilor 1920-1940, au avut loc schimbări puternice pe plan instituțional, politic și social, care au contribuit la o schimbare a abordărilor în sfera psiho-socială, precum: definirea juridică a problemei imigrației, abordarea *Marii Depresiuni Economice*, evoluția chestiunii rasiale, schimbarea interesului de opinie publică de la preocupările legate de omogenitatea rasială, la nevoia de a înțelege și gestiona coexistența și conflictul interetnic, precum și schimbarea de compoziție socială a comunității științifice de psihologi și sociologi.

Schimbarea accentului asupra proceselor mentale, a făcut posibilă depășirea, pe de o parte, a poziției conservatoare și discriminatorie, privind abordările centrate pe diferențele dintre grupuri, iar pe de altă parte, însemnat o subestimare a motivelor sociale și a dimensiunii culturale.

În acest context, vom examina principalele contribuții ale studiilor care au construit explicația cognitivă a stereotipurilor și a prejudecăților în termenii unei percepții distorsionate a celuilalt.

Așadar, adoptarea termenului de „grup etnic”, în locul celui de „rasă”, este un prim semn al schimbării de perspectivă teoretică și empirică. Grupul etnic este definit drept un grup de persoane care consideră sau sunt considerate de alții ca având în comun una sau mai multe caracteristici, cum ar fi religia, originea rasială, originea națională, limba și tradițiile culturale. Acest termen se referă la dimensiunea socială implicată în determinarea și consolidarea diferențelor dintre marile grupuri umane [10, p. 1021-1032].

Un alt instrument teoretic psihosocial, care a contribuit la calificarea schimbării de perspectivă, a fost conceptul de „stereotip”, care a marcat trecerea de la studiul diferențelor obiective la studiul imaginilor subiective.

Introdus în științele sociale de jurnalistul Walter Lippman, pentru a înțelege mecanismele de formare a opiniei, conceptul de stereotip a fost pentru prima dată inclus în domeniul psihologiei și a dezvoltat astfel o teorie interpretativă, care stă la baza teoriei moderne.

Lippman a argumentat că, o realitate atât de complexă, poate fi cunoscută doar prin construcția de imagini sau reprezentări mentale, pe care omul și le creează singur, pe baza unor simplificări operaționale și organizarea prealabilă a datelor, care la rândul lor ar influența colectarea și evaluarea datelor. Astfel de stereotipuri ar avea o origine preponderent socială, derivând în mod esențial din contextul cultural și ar îndeplini o funcție importantă în a explica comportamentul și organizarea socială existentă [15, p. 83].

Katz și Braly au fost responsabili pentru prima cercetare empirică, privind stereotipurile etnico-naționale. Tehnica lor de sondaj avea să fie folosită aproape neschimbată în multe studii ulterioare. Subiecților li s-a prezentat o listă de adjective și li s-a cerut să indice care dintre ele erau tipice pentru fiecare grup. Acest lucru a dus la crearea unor profiluri foarte diferențiate ale grupurilor etnice și naționale. Astfel, în acest sens, stereotipurile ar putea fi definite ca un set integrat și stabil de convingeri, despre caracteristicile unor grupuri umane definite [13, p. 280-290].

Mai târziu, alte studii au aplicat aceeași schemă de cercetare, ajungând la rezultate nu foarte diferite de cele ale primelor studii, dar cu modificări semnificative în conținutul de stereotip în sine, precum tendința de a folosi descrieri mai neutre pentru minorități și cu mai puține conotații devalorizante, precum și introducerea de elemente autocritice pentru grupul majoritar [17, p. 124].

Totuși, deși ideile lui Lippman rămân oarecum vagi din punct de vedere teoretic, ele anticipează câteva puncte esențiale:

- stereotipul se bazează pe un proces de simplificare;
- această simplificare are loc în moduri stabilite din punct de vedere cultural;
- stereotipul îndeplinește o funcție defensivă, pentru a menține cultura și formele de organizare socială;
- stereotipul conduce cercetarea și evaluarea datelor, privind experiența.

Deci, putem spune că, în general, cercetările timpurii asupra stereotipurilor, se concentrează în principal asupra motivelor pentru care sunt create și se limitează la descrierea conținutului de imagini ale altor naționalități, înregistrând variațiile acestora în raport cu evenimentele istorice și cu statutul relațiilor dintre grupurile în cauză.

Înțelegerea lui Lippman a dat rapid naștere la o serie de studii menite să definească mai bine noțiunea de stereotip [15, p. 83].

Prin urmare, cercetările psiho-sociale ulterioare, au abordat mai mult procesele cognitive pe care se bazează stereotipul însuși, iar mai târziu studiul interacțiunii dintre procesele cognitive și dinamica socială.

Astfel, teoriile cognitive, se concentrează pe procesele obișnuite de funcționare a minții, tipice individului și par să sublinieze inevitabilitatea percepției distorsionate a minții, tipice acestuia, subliniind inevitabilitatea percepției distorsionate la nivel de stereotipuri și prejudecăți.

Abordarea cognitivă nu se mai limitează doar la descrierea imaginilor pe care grupurile le au unele despre altele, dar pune sub semnul întrebării funcționalitatea psihologică a stereotipurilor și relația lor cu individul și procesele mentale.

O contribuție importantă în aceste studii a fost adusă de G. W. Allport, care, pe baza unei analize riguroase și cuprinzătoare a literaturii existente la acel moment, susținea că este necesar să se integreze toate nivelurile posibile de analiză, atunci când se vorbește despre prejudecăți: istorico-economic, socio-cultural, situațional și psihologic [1, p. 123].

Allport abordează subiectul prejudecăților, analizând procesele de dobândire, dinamica și legătura cu structura caracterului, cu diferențele dintre grupuri și cu percepția acestor diferențe.

Prejudecata nu poate fi înțeleasă, decât pornind de la o analiză a comunității, a proceselor de gândire care caracterizează funcționarea minții și implică:

- mecanismele de simplificare și organizare a cunoștințelor, indispensabile pentru a face față unei realități excesiv de complexe și diferențiate;

- procesul fundamental de categorisire definibil, ca fiind gruparea stimulilor și evenimentelor, cât mai omogen posibil, pentru încadrarea rapidă a noilor evenimente, într-un sistem coerent de interpretări și comportamente;

- procesul de generalizare, definit ca fiind tendința constantă a minții umane de a extinde observațiile făcute asupra câtorva evenimente disponibile la serii mari de evenimente.

Cu toate acestea, sistemele de clasificare, posedă propria lor „inerție”, un fel de ancorare: odată construite, ele tind să rămână neschimbate. O prejudecată este produsă atunci, când categoria include totul în mod nediferențiat, generalizată într-o categorie „monopolistă”, bazată tocmai pe o „gândire nediferențiată”.

În plus, potrivit autorului, categorisirea, este asociată și cu o conotație de tip afectivă și evaluativă, ceea ce contribuie la întărirea inerției. Partajarea socială a sistemului de categorii constituie un puternic element de rezistență la schimbare, deoarece întărește sentimentul de apartenență la grup.

Astfel, din combinarea proceselor de categorisire și generalizare, rezultă stereotipul, un concept cheie, important, pentru înțelegerea fenomenelor de prejudecată, pe care Allport îl recuperează și îl îmbunătățește din tradiția psiho-socială anterioară. Doar că el îl deosebește de categorie în sensul că consideră stereotipul ca fiind dimensiunea ideatică a categoriilor, niște imagini în cadrul unei categorii invocate de individ, pentru a justifica o prejudecată pozitivă sau negativă, precum și noi comportamente în raport cu acea categorie [1, p. 123].

În acest sens, afirmația „Toți avocații sunt necinstiți”, exprimă o generalizare stereotipică a categoriei de avocați.

Astfel, există stereotipuri pozitive și negative, derivate din procesele de selecție, exagerări, care pot corespunde sau nu cu realitatea. De fapt, potrivit autorului, nevoia de a desemna, este adesea mai puternică decât identitatea în sine, care este atribuită individului sau grupului, mai ales când vine vorba de desemnarea unui inamic.

Totodată, ideea că stereotipurile și prejudecățile se bazează pe procese normale de gândire, prin care omul pune lucrurile în ordine este dezvoltată și integrată într-o dimensiune mai socială de către autorii care aparțin domeniului cogniției sociale.

Necesitatea de a trata informația socială ca pe ceva specific și diferit de obiectele non-sociale, constituie punctul de plecare al contribuțiilor unor autori precum Tajfel, care pornește de la credința că percepția lumii este condiționată de valorile, atitudinile și scopurile celor care o percep, punând accentul pe corelația dintre nivelul individual și dinamica socială și culturală pe care se sprijină sistemele de valori [24, p. 118].

Punctul de plecare a lui Tajfel, a fost identificarea legăturii dintre categorisirea perceptuală și procesele de categorisire socială, înțelegând ca percepție a atributelor celorlalți indivizi văzuți ca membri ai unor grupuri sociale. El a demonstrat prin diverse studii experimentale că:

- categorisirea stimulilor în mod continuu, conduce la efectul de accentuare perceptivă care modifică anumite caracteristici atribuite obiectului;

- datorită acestui efect, în prezența categorisirii sociale, există o tendință de supraestimare a gradului de similaritate internă (persoanele care aparțin aceleiași categorii, sunt percepute ca fiind mai asemănătoare și mai „omogene” între ele) și de disimilaritate externă (oamenii sunt percepuți ca fiind mai diferiți unii de alții decât sunt în realitate, subestimând eterogenitatea lor) [3, p. 21];

- de asemenea, maximizarea asemănărilor pentru grupul extern, maximizează diferențele și variațiile pentru propriul grup, grupul intern (această tendință se schimbă în funcție de statutul minoritar sau majoritar al grupului).

Procesul de clasificare modelează atitudinile intragrupale și intergrupale. Asimilarea valorilor și a normelor sociale determină conținutul din aceste categorii.

Prin urmare, categoriile sociale:

- simplifică lumea socială;

- păstrează sistemul de valori;

- selectează și interpretează informațiile despre ceilalți în funcție de caracteristicile incluse în categoria respectivă.

Categoriile sociale devin proeminente și eficiente în condiții de conflict sau competiție între grupuri [25, p. 113-140]. Studiile privind efectele psihologice ale conflictului au fost studiate pe larg de către Sherif, care susține că conflictul, duce la manifestări obișnuite de prejudecăți și ostilitate între grupuri, precum și la apariția unor ritualuri și stereotipuri negative cu privire la cei din afara grupului [23, p. 62].

Totuși, Tajfel a demonstrat, că prejudecata în favoarea propriului grup, poate apărea chiar și în absența unui conflict explicit [24, p.118].

Apartenența la un grup pare să fie foarte importantă, fiind însoțită de o puternică implicare emoțională în grupul de referință. Judecata de valoare ar ieși la iveală atunci când se confruntă cu un alt grup, când aspectele imaginii pe care individul o are despre propriul grup, trec prin procese de schimbare.

Cercetările privind orientarea cognitivă au fost direcționate spre explorarea în detaliu a altor dinamici și efecte în atribuțiile față de celălalt:

- tendința de a căuta coerența conceptuală, care duce la selectarea informațiilor sau caracteristicile care sunt în concordanță cu acele categorii deja prezente;

- tendința de a căuta confirmarea ipotezelor: în cunoașterea interpersonală, individul va avea tendința de a verifica dacă persoana corespunde așteptărilor derivate din ideea stereotipică pe care o are despre categoria socială din care face parte persoana respectivă;

- relația dintre procesele de inferență și stereotipuri.

Prin urmare, pe de o parte, stereotipul constă tocmai din judecăți sintetice și conexiuni inferențiale, iar pe de altă parte, sunt produse în mod normal din cauza lipsei de informații [4, p. 27-52]. De aceea avem tendința, de exemplu, de a interacționa cu persoanele, despre care avem mai multe șanse să credem că au caracteristici de personalitate, care ne interesează.

Cu toate acestea, chiar dacă dimensiunea socială este implicată în formarea stereotipurilor și prejudecăților, ea rămâne conceptualizată în termeni de context, de cadru, accesoriu, în care se situează dinamica cognitivă a individului și a grupului.

În această perspectivă, Moscovici se bazează pe constructul de reprezentare socială, înțeles ca fiind un mod de interpretare și de gândire a vieții cotidiene, o formă de cunoaștere socială. Această cunoaștere spontană, naivă numită și cunoaștere de *bun simț* se formează din experiențele noastre, din informațiile, cunoștințele și modelele de gândire pe care le primim și care sunt transmise prin tradiție, educație și comunicare socială [19, p. 29].

Un studiu bazat pe această teorie, centrat pe tema identității și a stereotipurilor etnice a fost realizată de Di Giacomo asupra identității sociale a valorilor, în care noțiunea de identitate socială este asimilată cu reprezentarea pe care o are o comunitatea despre ea însăși [7, p. 100].

În aceeași ordine de idei cu Moscovici este și Asch, care susține că interacțiunile au loc într-un câmp de reprezentări comune, în care atât acțiunile celorlalți, cât și relațiile noastre cu aceștia sunt reprezentate în mod constant. Astfel, faptele de grup dobândesc o validitate autonomă și o valoare factuală proprie și condiționează percepțiile și acțiunile concrete ale individului [2, p. 82].

Astfel, autorii afirmă că clasificarea socială, doar pe o bază arbitrară a unui grup de indivizi, duce la maximizarea diferențelor dintre propriul grup și alte grupuri. Simpla distincție categorială declanșează comparația între indivizi în scopul creșterii stimei de sine personale și de grup. Din această perspectivă, *stereotipul și prejudecata se configurează ca instrumente privilegiate pentru susținerea și menținerea diferențierii între grupurile sociale.*

O extensie în direcția socială a teoriilor de atribuire, a atins în mod semnificativ tema relațiilor interetnice.

În interpretarea evenimentelor în care este implicat un grup, procesele de atribuire cauzală a evenimentelor joacă un rol fundamental.

Aceste studii au evidențiat:

- tendința de a atribui acțiunile pozitive realizate de membrii grupului interior și acțiunile negative efectuate de membrii grupului extern;

- tendința de a judeca acțiunile pozitive ale grupului extern și acțiunile negative ale grupului intern ca fiind datorate unor circumstanțe aleatorii sau externe.

În același context, *stereotipurile și prejudecățile sunt considerate „negociatori” ai identității sociale.*

Putem vorbi despre o redefinire globală a conceptului de stereotip, unde acesta reprezintă condiționarea socială, un instrument cognitiv condiționat social, care ne permite să renegociem continuu definiția de identitate [21, p. 114].

Astfel, percepția lumii, articulată în categorii, ne oferă informații nu numai despre ceilalți, ci și despre individul însuși: imaginea de sine a fiecăruia este determinată în mare măsură de imaginea pe care o are despre grupurile din care face parte și de starea generală a relațiilor dintre grupurile sociale pentru el sau ea.

O altă perspectivă interesantă ia în considerare nivelul de „judecată socială” al stereotipului, pornind de la observația că abordările tradiționale ale stereotipului, se limitează la a lua în considerare aspectele de bună sau proastă funcționare a sistemului cognitiv. Judecățile sociale nu se bazează atât de mult pe proceduri logice, ci mai degrabă pe nevoia de a atribui un sens lumii, în conformitate cu codurile sociale comune. În acest sens, stereotipurile pot fi concepute ca explicații sociale, a căror funcționalitate trebuie explorată în raport cu un context specific al relațiilor intergrupale [14, p. 67].

Procesele de atribuire cauzală sunt, de asemenea, profund modificate de dinamica culturală. Hewston și Ward au subliniat că efectul fundamental de favoritism atribuțional față de un grup, nu este nicidecum universal, dar tinde să reflecte starea relațiilor dintre grupurile etnice, precum și modalitățile predominante de definirea socio-politică a relației dintre majoritate și minoritate [12, p. 614-622].

Tot aici, Newcomb, interpretează prejudecata și conflictul dintre grupurile etnico-religioase în termeni de norme de grup, care prescriu o anumită relație care trebuie menținută cu membrii din afara grupului. De un interes deosebit sunt studiile sale asupra apartenenței multiple și marginale, strategiilor de rezolvare a tensiunilor, bazate pe procese de accentuare a diferențelor, în favoarea propriului grup [20, p. 37]. În mod special, autorul anticipează tendințele mai recente, subliniind importanța proceselor de comunicare, ca punte de construire și împărtășire a normelor de grup și ca element-cheie pentru structurarea relațiilor, întrucât comunicarea este mijlocul de schimb de informații între grupuri și de definire colectivă a amintirilor și experiențelor semnificative, pentru a stabili atitudini pozitive și negative față de alte grupuri, fiind terenul de învățare a unor norme sociale comune.

Pornind de la constatarea rolului fundamental, pe care îl joacă limbajul în procesele de codificare și decodificare cognitivă, s-a identificat *că limbajul este unul dintre principalele instrumente de creare și transmitere a stereotipurilor.*

Diferențele etichete verbale, asociate la categoriile sociale sunt capabile să activeze rețele de semnificații foarte diferite. Maas evidențiază rolul limbajului în procesul de distorsiune atribuțională intergrupală [16, p. 129-143].

Pentru a favoriza atribuirea unor caracteristici pozitive propriului grup și a unor caracteristici negative grupului extern, există tendința de a folosi mediatori lingvistici specifici pentru a ghida generalizarea acțiunilor pozitive și negative la membrii propriului grup.

Cu alte cuvinte, există o tendință de a folosi termeni mai abstracti, deci de generalizare, atunci când se descrie un comportament pozitiv al unui membru al propriului grup sau un comportament negativ al unui membru extern al grupului, în timp ce termenii mai concreți și mai specifici unei situații, sunt folosiți atunci când se face referire la comportamentul negativ al unui membru al propriului grup sau comportamentul pozitiv al unui membru din afara grupului.

La fel, unele studii, au determinat relația dintre limbaj și procesele de diferențiere și identitate socială, unde limba se evidențiază ca fiind una dintre trăsăturile proeminente ale identității etnice. Astfel, s-a observat că, minoritatea folosește un limbaj diferit de cel al majorității, ceea ce a făcut posibil să se evidențieze modalitățile prin care grupul acționează și se diferențiază într-o situație intergrupală. În acest sens, se poate spune că *stereotipurile și prejudecățile devin modalități lingvistice prin care un grup se diferențiază de un alt grup, în termenii unei identități colective cu conotație etnică* [9, p. 71].

Unii autori francezi au vorbit de *gloto-stereotipuri* [5, p. 93-102], care sunt incluse în „imaginationul lingvistic” [11, p. 95-121] și constituie reprezentările, pe care le-ar avea fiecare dintre noi, despre propriul nostru limbaj și limbajul altora, caracterizate prin judecăți, evaluări și stări de spirit asociate cu limbajul. *Gloto-stereotipurile* se referă atât la limbaj ca element distinctiv prin care individul se face recognoscibil ca membru al unui grup (identificabil prin atribute aproape „fizice”, cum ar fi „este o limbă dură”, „are o vorbire foarte dulce”) și limba ca mijloc de comunicare (corespunzător unor expresii de genul „nu au o limbă adevărată” sau „limba lor este doar un dialect”).

Totodată, din perspectiva matricei constructiviste, stereotipurile și prejudecățile, sunt produsul constant al unui proces colectiv de atribuire a sensului realității [18, p. 192]. Prin urmare, acestea derivă din dinamica identității sociale și a relațiilor dintre grupuri, un fel de memorie colectivă, din care fiecare individ se poate inspira pentru a da sens lucrurilor. În acest sens, a gândi într-un mod stereotipic sau prin prejudecăți, ar aparține unui mod de funcționare tipic al gândirii populare, cunoscut și sub numele de *simț comun*.

Autori precum A. Schutz și J. Bruner [22, 6] au dezvoltat această temă în cadrul sociologiei fenomenologice și al psihologiei culturale.

Schutz pornește de la problema definirii a ceea ce este realitatea. După el, real este ceea ce alții confirmă sau ceea ce alții sunt de acord să numească realitate [22, p. 110]. Gândirea vieții de zi cu zi este *gândirea care este de obicei*, bazată pe presupuneri și credințe. Ordinea realității din viața cotidiană se caracterizează prin faptul că ea este scutită de îndoială cu privire la adevărul lucrurilor, fiindcă în gândirea de zi cu zi este de la sine de înțeles faptul, că înțelegem lucrurile pentru ceea ce sunt într-un mod simplu, până când o problemă neobișnuită ne obligă să ne revizuiem ideile. Simțul comun presupune că ceea ce știm este derivat din experiențele personale sau transmise și comunicate de alții, care formează o hartă a tipurilor de lucruri care există, un set de „construcții pre-teoretice” și „rețete” pentru a acționa și a interpreta lumea.

Deci, stereotipurile și prejudecățile se regăsesc în aceste rețete. Conținuturile simțului comun sunt adevărate, pentru că ele funcționează doar în măsura în care fiecare persoană aderă la el. Aici intervine aspectul fundamental al împărțirii semnificației atribuite persoanelor și evenimentelor. Simțul comun este ceea ce fiecare persoană crede că toți ceilalți cred, iar stereotipurile și prejudecățile sunt rezultatul acestui acord intersubiectiv, tacit și implicit. În cadrul gândirii lui Bruner, construcțiile „stereotip” și „prejudecată”, sunt plasate în cadrul unui discurs mai larg, legat de psihologia populară, care reprezintă modul în care o cultură explică comportamentul ființelor umane. Psihologia populară cuprinde o teorie a minții, a propriei minți și a altora și o teorie a motivației [6, p. 39].

Componentele sale sunt credințe sau ipoteze elementare, care intră în narațiunile umane. Psihologia populară pornește de la premisa că, oamenii au credințe și dorințe, de exemplu, că lumea este organizată în anumite moduri sau că unele lucruri contează mai mult decât altele. Mai mult, se crede că convingerile ar trebui să posede o anumită coerență, că oamenii nu ar trebui să creadă lucrurile aparent de neconceput.

Deci, când lucrurile „nu sunt așa cum ar trebui să fie”, psihologia populară produce narațiuni: discursuri compuse dintr-o secvență de evenimente, stări mentale și întâmplări, care implică ființele umane ca personaje sau actori, care se pot baza pe fapte sau imaginație și care stabilesc legături între excepțional și obișnuit, toate acestea fiind înțelese în cadrul culturii.

Din acest punct de vedere, stereotipul sau prejudecata nu este altceva decât unul dintre registrele narrative posibile, care fiecare dintre noi, îl are la dispoziție în cadrul culturii sale, a căror funcție principală este de a face de neconceput o abatere de la un model canonic cultural.

În **concluzie**, prin intermediul acestei lucrări, am încercat să sistematizăm principalele contribuții teoretice privind conceptele de stereotip și prejudecată.

Astfel, stereotipul este descris în termeni de procese cognitive normale, de bază, care sunt profund caracterizate de contextul social în care apar și sunt, evident, conturate cultural.

Prin urmare, formarea și menținerea stereotipurilor se împletesc cu procese complexe de autocunoaștere, caracterizare de atribuire cauzală și diferențiere socială. Din perspectiva relațiilor

intergrupale și având în vedere identitatea socială, stereotipurile reprezintă instrumentul cognitiv condiționat social, ceea ce ne permite să renegociem continuu definiția identității.

BIBLIOGRAPHY

1. Allport, C. W. *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia, 1973, p. 123.
2. Asch, S. E. *Psicologia sociale*. Torino: SEI, 1989, p. 82.
3. Berger, P. L., Luckmann, T. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1969, p. 21.
4. Billig, M., Tajfel, H. *Social categorization and similarity in intergroup behaviour*. In: *Europe Journal of Social Psychology*, nr. 3, 1973, p. 27-52.
5. Bochmann, K. *Notre langue, votre patois, leur baragouin : stéréotypes et représentations des langues*. In: *Revue Cognition, Communication, Politique*, nr. 50, 2001, p. 93-102.
6. Bruner, J. *La ricerca del significato*. Torino. Bollati Boringhieri, 1992, p. 39.
7. Di Giacomo, J. P., *Rappresentazioni sociali e movimenti collettivi*. Napoli: Liguori, 1985, p. 100.
8. Galimberti, U. *Psicologia*. Torino: Garzanti, 1999, p. 42.
9. Giles, H. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, 1977, p. 71.
10. Harding, J., Kunter, B., Proshansky, H., Chein, I. *Prejudice and Ethnic Relations*. In: *Handbook of social psychology*, nr. 2, p. 1021-1032.
11. Haudebine-Gravaud, A. M. *La qualité de la langue: le cas du français*. Paris: Champion, 1995, p. 95-121.
12. Hewston, M., Ward, C. *Ethnocentrism and casual attribution in South-East Asia*. In: *Journal Personality and social psychology*, nr. 48, 1985, p. 614-622.
13. Katz, D. Braly, K. W. *Racial Stereotypes in one hundred College students*. In: *Jornal Abnormal and Social Psychology*, nr. 28, 1933, p. 280-290.
14. Leyen, J. P., Yzerbyt, V., Schadron, G. *Stereotypes et social cognition*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 67.
15. Lippmann, W. *Public opinion*. New York: Pelican Books, 1946, p. 83.
16. Maas, A., Arcuri, L. *The role of language in the persistence of stereotypes*. In: *Language, Interaction and Social Cognition*, London, 1992, p. 129-143.
17. Mazzara, B. *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche*. Roma: Laterza, 1996, p. 124.
18. Mazzara, B. *Social attribution and prejudice. A rhetorical Analysis of Italian Media Discourse about Immigrants*. Lisboa: EAESP, 1993, p. 192.
19. Moscovici, S. *Psicologia sociale*. Roma: Laterza, 1989, p. 29.
20. Newcomb, T. M. *Social Psychology*. London: Tavistock, 1952, p. 37.
21. Oakes, P. J., Turner J. P. *Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping ?*. Chichester: Wiley, 1990, p. 114.
22. Schutz, A. *Don Chisciotte e il problema della realtà*. Roma: Armando Editore, 1995, p. 110.
23. Sherif M. *Group conflict and cooperation. Their social psychology*. London: Routledge, 1966, p. 62.
24. Tajfel, H. *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, 1984, p. 118.
25. Tajfel, H., Forgas, J. P. *Social categorisation : cognition, values and groups*. London: Academic Press, 1981, p. 113-140.

LE JEU EN CLASSE DE FLE : QUELQUES REPERES ET PRATIQUES

Ana-Maria Coman

PhD Student, University of Craiova

Abstract: The study that I am proposing focuses on how the use of games in language class could motivate students to learn French as a foreign language and to invest more in the language class. To do this, along my research, I propose to examine some fundamental elements: the different types of games, the way in which the teacher can use them to teach, practice or evaluate and the benefits that the game could bring to the student.

Indeed, having worked with children, I have often had the opportunity to use play to teach French or to insert playful sequences in order to exploit different themes and I have been able to observe their positive impact on the pupils' attitude towards French. In addition, I consider that playful activities are not only effective but also, they allow above all the learner, but also the teacher, not to be bored in class, to vary the activities, to transform learning into an experience positive, pleasant that encourages the student and gives him unexpected springs and motivations to put his skills into practice.

To deal with this subject, I considered, firstly, a small part dedicated to the theoretical positioning applied, for reasons of brevity, to the notion of play in the language class and, in a second section, examples of games that I personally use in the FLE class with positive results by analyzing the advantages concerning the exploitation of the game in the class for different educational stakes.

In this context, my article will focus in particular on the analysis of the educational material with a strong playful dimension that I use in the FLE class in order to give or restore the taste for learning French to learners who seem not to be very motivated or who, for medical reasons, cannot be integrated into a traditional education system.

Keywords: classroom games, play-based learning, strategy to promote student engagement, inclusion, holistic skills

Encadrement théorique

L'apprentissage ne relève pas exclusivement de l'éducation formelle, des contenus et des thématiques véhiculées pendant les cours ou des situations qui sont conçues ou identifiées comme éducatives. Les études récentes¹ relèvent que les jeux assurent une mise en valeur des savoir-faire et des compétences puisqu'ils permettent d'activer dans un cadre différent du réel tout en faisant appel à un ensemble d'aptitudes et de capacités déjà accumulées. Le potentiel formateur des activités ludiques est renforcé par le manque des conséquences dans la réalité immédiate et par la minimisation des risques au cas où les interactions à l'intérieur du jeu n'apportent pas la victoire. Par conséquent, les jeux sont de plus en plus utilisés dans l'enseignement pour manipuler, adapter et convertir l'apprentissage dans une expérience agréable. Les élèves parviennent ainsi à comprendre et à mieux maîtriser les connaissances enseignées dans la classe puisque ce sont eux-mêmes qui réorganisent les savoir en les transformant en savoir-faire. De ce fait, dès lors que le professeur offre aux élèves la possibilité de mobiliser toutes leurs capacités dans une compétition, et de mettre en pratique toutes leurs ressources pour y participer, ils s'engagent davantage dans un apprentissage efficace.

Par rapport aux approches pédagogiques actuelles, l'utilisation du jeu en classe de langues touche les objectifs proposés par le CERCL² et s'inscrit également dans les stratégies novatrices des

¹ Roucoux, **Nathalie**, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 17 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/731> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.731>

² <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

sciences de l'éducation. En proposant un cadre ludique, le travail se fait plutôt en équipe, avec des objectifs stimulants, des défis bien intériorisés par les élèves, dans une ambiance qui encourage les interactions et la prise de parole. La dynamique de la classe change complètement, les élèves deviennent les acteurs principaux de l'activité et partent d'un niveau d'égalité pendant que le professeur, tout en gardant son rôle principal de « metteur en scène », devient un fin observateur qui peut se permettre le confort de surveiller et constater l'évolution des élèves par rapport aux notions enseignées. Au sein du groupe, le jeu facilite principalement de briser la glace dans des classes peu communicatives, inactives ou qui ne se connaissent pas, tout en respectant des objectifs clairs, définis, qui sont pleinement inscrits dans la séquence pédagogique et qui sont en même temps atteignables. Dans le même ordre d'idée, l'activité ludique permet par ailleurs de dépasser les objectifs purement fonctionnels, afin de débloquent la prise de parole, par le biais de la décentration qu'elle permet, et, en termes d'enjeux émotionnels, facilite la cohésion à l'intérieur du groupe. Cependant, au niveau des individus, les jeux offrent la possibilité d'adapter les contenus pour les élèves qui sont dans des situations particulières, qui ont des besoins éducatifs spéciaux ou qui présentent des troubles d'apprentissage. Un investissement direct, un degré enlevé de motivation de ces derniers pour accomplir des activités pédagogiques et le plaisir qui prennent pendant le jeu, peuvent consolider les bases de l'apprentissage à long terme et produire même un changement concernant l'attitude des élèves par rapport à l'école.

Typologie des jeux.

Si l'on consulte un dictionnaire de langue, le jeu est défini comme une « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives »³ ou « activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre. » qui définit notamment la période de l'enfance. Je souligne trois caractéristiques très importantes : la gratuité, le plaisir et la fiction/l'histoire proposée par le jeu qui transforment cette activité dans un passe-temps qui semble instaurer un mur envers les obligations de la vie sociale et créer un espace protégé où le jouer (enfant ou adulte) prend du plaisir à passer un moment de bien-être, de récréation et de connexion avec soi-même. Par conséquent, vu comme une activité de divertissement amusement, le jeu s'oppose à la contrainte, à la réalité et il est parfois associé à l'inactivité ou à la paresse. C'est pourquoi, il est rarement introduit dans des séquences éducatives et son exploitation pendant les cours finit dans la période de maternelle – école primaire.

Un des spécialistes intéressés par la problématique du jeu, Roger Caillois (1958 :18), insiste en citant Paul Valéry⁴ que « le jeu existe que là où les joueurs ont envie de jouer et jouent (...) dans l'intention de se divertir et de fuir leurs soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante ». Il attribue au jeu la capacité de développer des qualités psychologiques qui peuvent constituer la base de facteurs de civilisations majeurs car, à partir de l'instinct naturel de compétition et recherche du bonheur, il arrive à accomplir des fonctions culturelles comme la communication et l'allégresse dans une communauté, la socialisation de l'individu et, bien-sûr, l'intériorisation des scénarios, des règles, d'interaction avec les autres. Même si Roger Caillois considère que « le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même » (1958 :19), il présente plusieurs connexions entre les constituants du jeu et l'institution scolaire. Ainsi, étant une activité libre, limitée par un certain espace et temp précisés et fixés avant le commencement du jeu, le jeu a un déroulement incertain qui est soumis à des règles et conventions, à une nouvelle législation et à un code de conduite fictif. Cette réalité seconde, greffée sur la réalité courante de la vie des joueurs, même si elle est improductive et elle est guidé par l'incertitude, elle invite à de nouvelles expériences, apparemment risquée, mais qui n'arrivent pas à blesser, en vrai, les participants. C'est pourquoi les effets du jeu portent sur l'augmentation de la créativité, le besoin de se surpasser, d'être à cote d'autres.

En suivant une perspective thérapeutique, Donald Woods Winnicott donne au jeu un rôle majeur dans son œuvre et refuse l'acceptation générale du jeu comme une activité futile et

³ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?13;s=1654509360;r=1;nat=:sol=2;>

⁴ « l'ennui peut délié ce que l'entrain avait lié » – Paul Valéry, *Tel Quel*, II, Paris, 1973, p 21

récréative. Dans son œuvre⁵ « Jeu et réalité » il démontre que le jeu permet au joueur de se réaliser et de se découvrir « c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif » [1975 :75]. Il présente également quelques bénéfices importants du, le plaisir, l'opportunité d'exprimer l'agressivité à l'intérieur du jeu (en respectant les conventions initiales), la maîtrise de l'angoisse, le développement de l'expérience, la réalisation des contacts sociaux nouveaux, le déploiement librement de la créativité.

Classification des jeux

Il y a plusieurs propositions de classements et je vais en citer quelques-unes :

Piaget propose une classification qui suit l'évolution et le développement des enfants : les jeux d'exercices, les jeux d'exercices, les jeux symboliques, les jeux avec des règles (après 6 ans). Par contre, Roger Caillois dresse une typologie selon les attitudes : jeux de compétition, jeux du hasard, jeux de simulacre, jeux de vertige. Le pédagogue Célestin Freinet refuse d'associer le jeu et l'éducation car cela signifierait d'accepter que le travail et l'effort sont impuissants dans l'éducation. Suivant cette optique il différencie le « jeu-travail » et le « travail-jeu ». Le premier assure la dimension de détente et satisfaction en provoquant du plaisir et le deuxième, plus élaboré cache des enjeux pédagogique, imposés par l'adulte qui intègre des activités ludiques pour un approche plus complexe de l'apprentissage.

Mais, vouloir rapprocher le jeu et l'enseignement représente une réaction juste de la part des pédagogues qui reconnaissent l'intérêt du jeu pour les enfants et la source de motivation et de plaisir que celui-ci génère. Particulièrement pour les classes de langues, les jeux représentent un moyen d'exercer les compétences langagières dans des situations amusantes, diverses, vivantes qui suppose l'interaction dans le groupe. En tant qu'acteur, le jouer associe le dire et le faire dans un contexte fonctionnel de communication ou la langue est mise en action à travers des répétitions, de reprises de structures ou des propositions de complétion. Le rythme de la classe est modifié, plus jovial ce qui entraîne des conséquences au niveau de l'intérêt des élèves qui est relancé par l'appropriation des actions. Mais, un des avantages les plus importantes vise notamment la participation des élèves timides ou anxieux et la possibilité de créer des activités ludiques pour les élèves qui ont de troubles de mémorisation.

Comment on joue dans la classe de FLE ?

Le jeu peut être exploité seulement dans des moments précis et, ne peut pas représenter une leçon spécifique. Il suppose notamment, l'intériorisation des notions déjà appris, clarifié et participe à leur mémorisation à long terme c'est-à-dire, il est un outil précieux d'approfondissement et d'appropriation que le professeur ne peut pas utiliser efficacement pour introduire de nouvelles notations. D'autre part, il est impossible d'utiliser le jeu comme épreuve d'évaluation individuelle car l'interaction au niveau du groupe et l'aspect compétitif de certains jeux peuvent apporter des erreurs d'appréciations. Cependant, le jeu en classe apporte aussi des contraintes pour le professeur : le temps de déroulement peut varier, les activités doivent être productives, stimulantes pour impliquer tous les élèves, il est nécessaire des règles de conduite dès le début, le matériel et la préparation peuvent demander un réel investissement en temps et en imagination

Repères pratiques

1. « Je pense à ... » C'est un jeu qui permet aux élèves de retenir le vocabulaire, d'exercer l'expression orale en posant des questions pour trouver la notion recherchée et qui offre une panoplie illimitée de possibilités. Pour jouer ce jeu, je forme des équipes des élèves (2 à 4 élèves) et chaque équipe/paire doit penser à un mot secret et donner un indice. Les autres équipes doivent poser des questions pertinentes pour trouver la bonne réponse. Selon la thématique choisie, les réponses peuvent varier : oui, non, moins, plus, précision des couleurs, de la forme, etc. Pour gagner du temps, le plus souvent je prépare à l'avance des billets avec des mots qui recouvrent un certain sujet (la famille, la maison, les fruits, les légumes, les activités quotidiens, etc.).

⁵ D.W. Winnicott (1971), Jeu et réalité, traduction C. Monod, J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975

Exemple 1 : les numéros (niveau A1-B2)

Par paires, les élèves notent sur une fiche un numéro, selon leur niveau et les autres posent des questions pour trouver le numéro secret écrit sur le papier. Les réponses doivent contenir seulement deux mots : « plus » ou « moins ». L'activité se déroule très vite et favorise la prononciation des numéros et le calcul.

Exemple 2 : la maison (niveau A2) Il existe « un meneur du jeu » pour chaque équipe qui extrait un mot et précise un indice. Toutes les équipes (4 élèves) posent à leur tour, une seule question sans donner des réponses qui peut porter sur la forme, la couleur, l'utilisation, etc. Le meneur du jeu répond aux questions des équipes par « oui » ou par « non » et, à la fin de cette session de questions-réponses (le plus souvent 5, 6 questions selon les nombres des équipes) chaque équipe va noter sur leur fiches un mot qui, d'après les membres de l'équipe, illustre le mieux « le mot secret ». À la fin de l'activité, gagne l'équipe qui a deviné le plus grand nombre de « mots secrets ». Les avantages de ce type de jeu portent non seulement sur l'expression orale mais également sur la médiation, la négociation à l'intérieur de chaque équipe et surtout sur l'interactivité au niveau de la classe.

2. « **Le ABC** » (niveau A2-B2) c'est une activité ludique qui mobilise les connaissances de vocabulaire des élèves. Pour y jouer, un élève doit reciter dans sa tête l'alphabet afin de choisir une lettre pour le début du jeu. À un moment, le professeur doit dire « stop » et l'élève doit commencer le jeu par dire un mot contenant la lettre qu'il a dans sa tête. Chaque élève doit offrir une réponse si non, il est éliminé. Le jeu favorise l'interaction à l'intérieur du group, met en valeur la composante phonologique de la mémoire et motive les élèves à être attentifs aux variantes proposées par les autres afin d'éviter la répétition des mots déjà mentionnés.

Variantes pour jouer

➤ Je forme des équipes de 4 élèves et j'utilise « une roue du hasard »⁶ créée sur une plateforme dédiée à la projections des cours qui contient toutes les lettres de l'alphabet pour choisir une lettre. Ensuite, les élèves vont écrire sur des fiches les mots qui commencent avec la lettre indiquée et, l'équipe qui a précisé le plus grand nombre de mots, va gagner le concours. Pour augmenter le suspense, je m'en sers également d'un chronomètre, ou une alarme.

➤ Un des élèves choisit une lettre et il commence par dire un mot, l'autre va continuer le jeu en mentionnant un mot qui commence avec la lettre finale du mot proposé par son copain : par exemple, Antonio dit le mot « stylo », Maria va continuer avec le mot « ordinateur » et ainsi de suite.

3. **VERBIADA (B1-B2)** c'est une activité qui exploite la conjugaison du verbe surtout pour le troisième groupe. Pour figer les différentes formes verbales, j'ai préparé six cartes pour chaque sujet (je, tu, il, etc.) des verbes irréguliers les plus utilisés. Pour faire une comparaison avec le jeu de carte proprement-dit, chaque verbe représente un numéro et il a six formes comme les enseignes trèfle, carreau, cœur et pique. Les six cartes pour chaque verbe constituent la famille d'un verbe. Je forme des équipes pour le jeu de 6 à 10 élèves selon le nombre des apprenants dans la classe et j'introduis dans le jeu un nombre de verbes correspondant au nombre des joueurs. Par exemple, pour 10 joueurs j'organise une activité avec 10 familles de verbes, au total, 60 cartes de jeux et, un joker. Je mélange les cartes et je les distribue aux enfants. Chacun participant va recevoir 6 cartes avec différentes formes verbales et un seul participant en aura 7. Il va regarder les cartes reçues et il va proposer une carte pour l'échange avec son voisin. Le but est de former la famille complète d'un des verbes irréguliers et de la laisser rapidement sur le pupitre. La personne qui jette les cartes le moins rapide ou la personne qui les jette à l'envers va perdre.

4. **KAHOOT** représente une plateforme d'apprentissage en ligne qui permet de réviser divers contenus en abordant une approche ludique et interactive. Accessible depuis

⁶ <https://spinthewheel.io/wheels/ofKdynLZv17TCUdxGaVK>

un ordinateur, cet outil pédagogique ludique et interactif transforme l'expérience de l'apprentissage dans une compétition palpitante. Ainsi, les élèves utilisent leur portables ou leurs tablettes pour passer un moment agréable avec leurs camarades et, en même temps pour acquérir des connaissances et des compétences en FLE. Avec des quizz du type QCM ou Vrai/Faux, ils ont la possibilité de s'autoévaluer par rapport à la classe dans une compétition amicale motivante. Personnellement, je l'utilise pour évaluer tous les aspects de la langue comme la grammaire (nom, accord de l'adjectif, article, verbe et temps verbaux, degrés des comparaisons, le numéral, le COI, le COD, etc.) ou le vocabulaire (la possession, la famille, la maison, l'alimentation, les animaux, etc.)

5. LA GRENADE (A2-B2) c'est un jeu assez stressant, contre-la-montre qui met en valeur les connexions entre les mots. Le professeur propose un mot et lance une balle qui représente en fait la grenade. Ensuite les élèves doivent dire une fonctionnalité du mot proposé. L'élève qui a répondu passe en même temps « la grenade » au voisin de sa droite. Quand le temps finit, « la grenade » explose et l'élève qui le tient perd. L'activité suppose est très distractive, même si assez tendue parce qu'à la fin d'un tour de jeu il y a plusieurs gagnants.

6. ACTIVITY (A2-B2) c'est un jeu classique connu parmi les élèves qui peut être adapté pour la classe de FLE pour vérifier leurs connaissances tout en misant sur la créativité. Etant un jeu de parcours, le but est d'arriver sur la case d'arrivée après deviner les mots qui figurent sur les cartes de jeu en utilisant le dessin, la parole ou le mime. Pour susciter du suspense, le jeu originel propose un sablier. Il y a quelques règles pour faire deviner les mots et les expressions proposés. Pour le dessin, le joueur doit ébaucher l'expression et il n'a pas le droit de parler ou de faire aucun geste. Il peut utiliser des hochements de tête pour indiquer à son équipe qu'ils ont deviné une partie de l'expression. En ce qui concerne le consigne « parole », il faut faire deviner l'expression en utilisant des synonymes mais en évitant les mots qui appartient à la même famille ou, évidemment, les mots de l'expression. Le « mime » implique de découvrir l'expression en interprétant les gestes du co-équipier qui ne doit pas parler, faire des bruits ou montrer des objets. Selon les besoins du professeur, on utilise le même plateau de jeu et des cartes de jeu personnalisées pour le niveau de la classe et qui respectent les contenus parcourus pendant les cours. Personnellement, j'utilise ce type d'activité à la fin d'une unité thématique, au début de l'année pour compléter l'évaluation initiale ou pour faire le bilan de la fin du semestre/année.

7. Le jeu de **COLIN-MAILLARD** est un des jeux classiques de l'enfance dont on peut s'en servir surtout pour les classes de débutants pour les initier d'une manière ludique dans l'apprentissage du français. Le principe est simple : il y deux équipes, chacune a un « chasseur » aux yeux bandés et des « victimes » c'est-à-dire des élèves qui n'appartiennent à aucun group. Le « chasseur » est guidé par son équipe pour chasser les autres et les ramener dans leur équipe. Le but est d'agrandir au maximum le groupe dans une certaine période de temps (1-2 minute pour chaque chasseur par reprise) en suivant les indications de direction des membres (tourne à droite/ à gauche, tout droit, plus loin, etc.) Quand le temps passe, les « victimes » ont le droit de bouger (quelques secondes) afin de tromper « le chasseur » et le jeu recommence jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de « victimes » à chasser. Il est obligatoire de prendre des précautions puisqu'il y a un jouer aux yeux bandés et de faire attention d'avoir un espace sans obstacle afin que celui-ci ne se fasse pas mal.

8. Le jeu de **BINGO (A1-A2)** vérifie les acquisitions des élèves concernant les nombres qui peut être adapté selon le niveau des élèves. Je confection des grilles de nombres que je distribue aux élèves, (si le niveau est élevé, les nombres de 0-jusque à 100, je peux les organiser en binômes) et des jetons avec les nombres. J'extrait et je prononce les numéros et les élèves vérifient si, sur leur grille, il y a le nombre tiré. Pour réduire la difficulté, je peux donner les chiffres un par un, c'est-à dire, je prononce neuf-huit au lieu de dire quatre-vingt-dix-huit

9. **JEU DE L'OIE** suppose un jeu de parcours qui peut être adapté à n'importe quelle thématique. Traditionnellement, la planche de jeu contient 63 cases qui sont disposées en spirale enroulée vers l'intérieur et un certain nombre de pièges. Le but est d'arriver le premier à la dernière case tout en répondant aux questions inscrites dans les cases. C'est qui est le plus important pour ce genre de jeu est que le professeur peut réinvestir les contenus enseignés pendant le cours et il transforme ainsi une leçon de révision dans un moment agréable, convivial qui permet aux élèves de consolider non seulement les connaissances acquises mais aussi de travailler au niveau de l'entente du groupe.

En guise de conclusion

L'utilisation des jeux en classe est donc à la fois très avantageuse, limitée dans ses objectifs et parfois contraignante dans son organisation matérielle. Toutefois, elle constitue un outil irremplaçable à certains moments de l'apprentissage par l'attrait et l'implication qu'elle suscite chez les élèves. Il contribue au sentiment d'appartenance à un groupe et permet aux élèves développer des situations d'entraide, de satisfaire la nécessité pour chacun de verbaliser sa démarche et le contrôle de la proposition de l'autre. Aussi, il conduit à une meilleure tolérance face à l'échec car plusieurs élèves n'entrent pas dans le processus d'apprentissage et dans la voie de la réussite parce qu'ils n'acceptent pas l'échec ou l'erreur. De cette manière, avec le jeu ils apprennent à gagner et à perdre, ils éduquent leurs émotions envers des situations compétitives et le manque de réussite est dédramatisé puisqu'il ne dépend pas seulement d'une validation extérieure et bénéficie d'un relâchement de la censure. L'élève se transforme dans l'acteur principale de l'enseignement, il est le sujet central de l'action et il mobilise en investissant toute son énergie disponible dans le jeu.

BIBLIOGRAPHY

1. Haydée Silva, *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé international, 2008.
2. Hebbing, Claude, *Jouer en classe, cycle 2 et 3 : 100 et 1 jeux simples, pour apprendre autrement*, Paris, Magnard, 2003.
3. Rivais, Ya, *Pratique des jeux littéraires en classe : 9 à 12 ans*, Paris, Retz, 1993.
4. Petitmengin, Violette, Fafa, Clémence, *La grammaire en jeux*, Fontaine, PUG, 2019.
5. Deny, Madeleine, *Innover en classe avec les pédagogies alternatives*, Paris Vuibert, 2021
6. Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, 2002
7. Constantinescu, Ioan, *Didactique du français langue étrangère*, București, Editura Fundației Romania de Maine, 2009
8. Georgescu, Corina Amelia, *La didactique du français langue étrangère: tradition et innovation*, Pitești, Tiparg, 2012
9. Falardeau, E, Fisher, C, Simard, Cl, Sorin, N, *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004
10. Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues, Conseil de l'Europe, 1998
11. Cosăceanu, Anca, *Linguistique et didactique. Domaine franco-roumain*, Ed Cavallioti, București, 2002
12. Brougère, Gilles, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 17 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/582> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
13. Roucous, Nathalie, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en

ligne le 01 septembre 2011, consulté le 17 janvier 2023. URL :
<http://journals.openedition.org/rfp/731> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.731>

LE FRANÇAIS – UNE LANGUE INCLUSIVE ? ANALYSE DU LANGAGE PUBLICITAIRE EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN

Simona Grigoras

PhD Student, University of Pitești

Abstract: In today's society, acceptance of diversity and collective well-being means redefining individual identity, a continuous and protean construction. This paradigm shift leads to changes in social behavior ; big brands, if they still want to be successful, have to adapt the advertising language to the various needs of the public. Studies in the field show considerable differences between the expectations of this public and the current advertising landscape, which is increasingly obliged to show a living, sincere and authentic marketing.

The history of the advertising poster demonstrates this change in mentality: society no longer allows the presentation of so-called perfection according to arbitrary criteria. In advertising, the French language is meant to be inclusive and tolerant of diversity: often the discourse succeeds in achieving its goals, but sometimes the inclusive writing turns out to be a mere form, a visual statement without substance.

Keywords: identity, diversity, inclusive language, advertising

Le marketing inclusif - réflexion sincère et authentique de l'identité individuelle protéiforme

La société actuelle, multiculturelle et multilinguistique, se rend compte que l'acceptation de la diversité et le bien-être collectif commencent par une définition de l'identité individuelle - un processus compliqué qui suppose le rapport avec soi-même, avec le groupe et avec les autres. Le mot "identité" vient du latin *idem*, le même, celui qui est égal ; on construit une identité pour nous-même puisque chacun a une image de soi qu'il veut promouvoir, on construit une image pour appartenir à un groupe similaire et on construit une image pour la société en général. La vie sociale ressemble à une scène où les personnes jouent leur rôle selon les circonstances ; il y a aussi les coulisses qui nous permettent de changer de costumes et de masques, de reprendre le souffle ou de regarder le spectacle des autres. Que l'on soit applaudi ou accueilli par des huées, nous sommes tous obligés de continuer le jeu, en taillant le costume pour la prochaine représentation. À reprendre la métaphore d'Ervin Goffman, la construction identitaire est "une barbe à papa"¹ : des éléments qui s'ajoutent, s'entrecroisent, s'inter conditionnent à l'infini.

Quel rapport avec le marketing inclusif ? On assiste à un changement de paradigme par rapport à cette construction identitaire : tous les *personnae* ne sont pas le reflet de ce que nous sommes ou de ce que nous connaissons ; nous avons de plus en plus envie de montrer à tout le monde les masques, d'assumer les rôles simultanément puisque les différents domaines identitaires ne sont pas de domaines séparés, mais des axes interconnectés qui s'influencent ; le concept d'*intersectionnalité* qui veut dire que chaque individu peut se définir par une multitude de facettes, toutes valables et authentiques, devient une aubaine pour les marques qui ont saisi l'occasion de se connecter à un public cible encore plus divers.

La première motivation pour les marques qui ont adopté une publicité inclusive est de vendre plus, en trouvant les bons moyens d'inclure l'Autre. Mais être inclusif n'est plus simplement un choix : les marques doivent suivre les valeurs de la société ; dans la perception du public, elles ont cette responsabilité d'améliorer l'état du monde, de le rendre plus responsable, plus résilient, plus inclusif. Adopter une stratégie multiculturelle à tous les niveaux devient synonyme avec une stratégie de croissance. L'entreprise doit élargir son horizon intérieur, au sein de l'équipe ; les

¹E. Goffman, *Stigmate*, Minuit, 1975 dans Nathalie Heinich, *Ce qui n'est pas l'identité*, Gallimard, 2018

études montrent qu'une entreprise dite inclusive est six fois plus susceptible d'être innovante et huit fois plus susceptible de vendre davantage. *Geena Davis Institute on Gender in Media* observe dans ses études que les visages qu'on voit sur nos écrans influencent les rôles que nous jouons dans la société. En utilisant des logiciels pour identifier les visages qui apparaissent dans les films, ils ont constaté que les femmes sont plus présentes dans les films d'horreur en tant que victimes, par rapport aux hommes. Des études similaires ont observé que la communauté LGBTQIA+, les +50 ans et les personnes portantes d'un handicap sont les grands oubliés des médias.

Le groupe WPP, leader mondial du management des investissements média présent en Belgique, a élaboré une charte DE&I (*Diversité, Équité et Inclusion*) qui se veut le début d'une politique ambitieuse avec des solutions concrètes pour améliorer le paysage publicitaire belge en termes d'inclusion. Les résultats des enquêtes reprises dans cette charte montrent clairement que le public soutient et exige l'inclusivité :

- Pour 27 % de la génération Z et 19 % des milléniaux la diversité, l'équité et l'inclusion sont des critères importants pour choisir leur futur lieu de travail. 1/3 des milléniaux affirment que l'engagement envers le DE&I exerce une influence importante sur la décision d'acheter ou pas un produit ou un service d'une marque.
- Les entreprises adoptant une stratégie multiculturelle acquièrent automatiquement plus de connaissances sur le marché sur lequel elles opèrent. Les entreprises dotées d'un personnel diversifié ont 25 % de chances en plus d'avoir un meilleur rendement financier que leurs concurrents et 19 % de revenus en plus grâce à l'innovation
- 68 % de la communauté LGBTQIA+ sont plus enclins à acheter des produits ou services d'une marque dont la publicité représente la diversité sexuelle.
- Les publicités out-of-home inclusives ont un impact positif sur l'intention d'achat de toutes les catégories d'âge.
- 63 % indiquent préférer les marques dont la publicité met en scène des personnages qui les représentent. 61 % des consommateurs trouvent que la diversité de la représentation dans les publicités est importante.

Le WPP a analysé pendant l'été 2021, en collaboration avec l'Université d'Anvers, le contenu des publicités primées les 10 dernières années pour les *Creatives Belgium Awards*. Les constats sont assez surprenants :

- Une minorité absolue de personnages sont de genre non conforme (<1 %).
- Depuis ces 10 dernières années, la proportion des personnages de couleur oscille autour des 16 %. Ils apparaissent aussi souvent « en train de travailler » que les personnages blancs, mais plus rarement dans un bureau. Les personnages de couleur sont également moins fréquemment représentés dans un cadre familial. Avec 33,8 %, on les retrouve plus souvent que les personnages blancs dans un décor extérieur.
- Seuls 10 personnages, soit 2,3 % des personnages analysés, présentaient un handicap cognitif ou physique clair. La majorité de ces personnages sont apparus dans des spots primés en 2016. Ils y avaient un rôle de narration.

Il est évidente la différence qui existe entre les attentes du public et la réalité du paysage publicitaire. Il ne s'agit pas tout simplement d'un nouveau public cible ; les marques ne peuvent plus oublier la société où l'on vit et elles doivent la montrer telle qu'elle est au lieu de représenter une société fantasmée. Une nouvelle approche inclusive authentique et sincère devient obligatoire dans un marketing du vivant, même si cela ne soit que pour des raisons financières ou de perception de la marque.

L'éternelle séduction du langage publicitaire

Dans une salle d'attente, à la gare, à l'aéroport, dans un restaurant ou sur un campus universitaire, en ville, en bus ou en train, la publicité fait partie de notre quotidien, elle est omniprésente et exerce son pouvoir sur les mentalités collectives. À cause de sa force de manipulation complexe de l'inconscient des consommateurs, le discours publicitaire a été au centre des préoccupations des linguistes, des sociolinguistes, des sociologues, des stylisticiens, des spécialistes en stratégies de communication publique. Marcel Galliot écrit en 1955 un premier

ouvrage consacré à la langue de la publicité, *Essai sur la langue de la réclame contemporaine*. Les trois parties du livre étudient la psychologie de la réclame, le matériel de la langue publicitaire et la rédaction publicitaire. L'auteur se demande quelle est l'influence de la réclame sur la langue en général, et sa conclusion est que "par la facilité qu'elle manifeste à employer tant de mots à tort et à travers, moins pour leur signification que pour leur effet, elle accoutume les gens à l'à peu près, à un contrôle moins serré de leur expression, - à traduire sans précision une pensée sans rigueur."² Blanche-Noëlle Gruning, dans *Les mots de la publicité*, s'intéresse à 1400 slogans publicitaires français, entre 1984 et 1989 ; le pouvoir séduisant de la publicité repose sur les jeux de mots, sur l'harmonie des sons, des images et des rythmes : "la publicité ne vit pas de référence et de vérité, mais de séduction actuelle, du désir éphémère et total du code."³ Umberto Eco remarque que l'image publicitaire s'appuie sur une certaine convention sociale ; selon lui, on accepte les persuasions publicitaires parce qu'on est déjà persuadé par des raisonnements déjà connus, qui, de plus, concernent des choses que l'on désirait déjà plutôt que des choses que la publicité nous a conduit à désirer. On s'est posé aussi la question si le langage publicitaire est le laboratoire linguistique ou le tombeau du français contemporain. Marc Bonhomme dans *La publicité comme laboratoire du français actuel* conclut que dans la publicité on n'invente pas, mais on retrace les procédés langagiers déjà répandus ailleurs. Les fautes publicitaires seraient des formes futures de la langue.

Comme les professionnels de la publicité ont une prise directe sur l'imaginaire social (Roland Barthes) et comme le fil rouge des publicités est le thème de l'individualisme (Andréa Semprini), nous pouvons affirmer que l'écriture inclusive dans ce domaine est une des formes manifestes de l'inclusion que la société ne cesse de prôner et les individus, de l'exiger.

Un peu d'histoire...

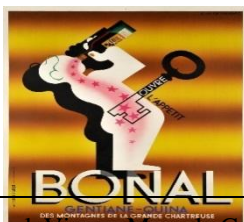
L'annonce publicitaire apparaît après 1850 sous la forme d'un article court pour convaincre le lecteur d'acheter un produit. L'invention de la lithographie a transformé l'industrie de la communication en masse. Avec Toulouse Lautrec et sa fameuse affiche pour Moulin Rouge, en 1891, débute une époque d'affichomanie, destinée surtout aux institutions et aux événements culturels. Après la Première Guerre Mondiale, l'affiche entre dans le monde politique, puis on commence à promouvoir des voyages et des films. L'affichage urbain occupe une place surdimensionnée, les premiers cours de design graphique se donnent en France, l'illustration se développe de telle manière que l'affiche est présente à l'Exposition Internationale des Arts décoratifs et industriels modernes, en 1925. La société consommatrice d'après la Deuxième Guerre Mondiale a besoin d'affiche pour promouvoir les produits et les entreprises.

Même si à l'époque post moderne, l'importance de l'affiche semble diminuer devant les nouvelles technologies des médias, elle garde quand même une place importante dans la culture urbaine – espace privilégié d'expression communautaire et individuelle, baromètre des questions ardentes sociales, économiques, culturelles, politiques.

Pour illustrer cette évolution des mentalités, nous avons choisi cinq affiches, appartenant à différentes époques. Nous pouvons observer d'une part, la polarité masculin - féminin, l'image de l'homme supérieur qui prend du plaisir à boire, à manger, desservi par une femme –objet obéissant, et d'autre part, les efforts inclusifs, non-discriminatoires des dernières années.

1. 1935 – *Bonal ouvre l'appétit*

Source : [https://www.galerie123.com/fr/affiche-ancienne-originale/31796/bonal-gentiane-quina-](https://www.galerie123.com/fr/affiche-ancienne-originale/31796/bonal-gentiane-quina-ouvre-lapp%C3%A9tit/)



2. 1950



[ouvre-lapp%C3%A9tit/](https://www.galerie123.com/fr/affiche-ancienne-originale/31796/bonal-gentiane-quina-ouvre-lapp%C3%A9tit/)

- Van Heussen – *Ties man's world*

² Jean-Paul Vinay, Marcel Galliot - *Essai sur la langue de la réclame contemporaine*. Toulouse, Edouard Privat, Collection Universitas, 1955. <https://doi.org/10.7202/1061359ar>

³ Paul Siblot, "Blanche-Noëlle Gruning, *Les mots de la publicité*", *Cahiers de praxématique*

URL: <http://journals.openedition.org/praxematique/3177>; DOI: <https://doi.org/10.4000/praxematique.3177>

Source: <http://www.journaldunet.com/ebusiness/marques-sites/1138836-26-publicites-sexistes-queles-marques-prefereraient-oublier/1138838-van-heusen>

3. 1970 – Mrs Leggs *It's nice to have a girl around the house*

Source:

https://www.reddit.com/r/vintageads/comments/2uz4of/its_nice_to_have_a_girl_around_the_house_mr_leggs/



4.



2021-

Fondation Émergence - Hair design
 Source : <https://commander.fondationemergence.org/en/products/a-34-he-or-she-deserved-love-no-matter-the-gender>

5. 2022 - Campagne de dépistage du cancer de col utérin - affiche inclusive

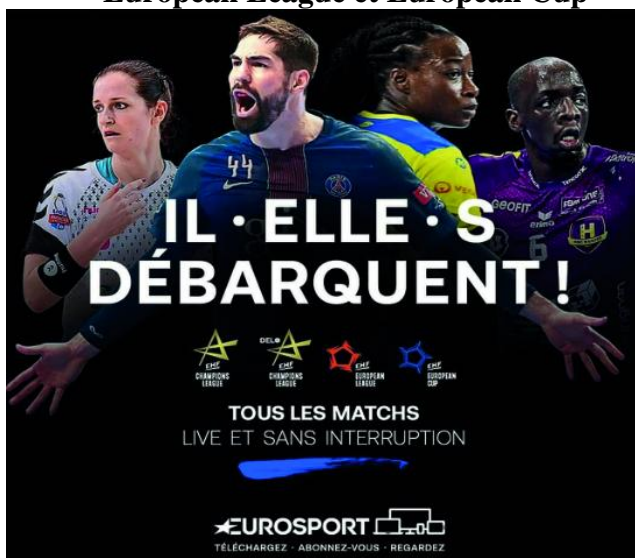
Source : <https://www.ghdc.be/annonces/depistage-du-cancer-du-col-de-luterus>



Nous avons étudié le paysage publicitaire francophone et nous avons classé les affiches en quatre catégories : A - les grandes marques, B - l'affiche au service des campagnes sociales, C - santé pour tout.e.s.

A. Les grandes marques

1. Eurosport - publicité pour les matchs de Champions League et European League et European Cup



Source :

<https://www.valeursactuelles.com/clubvaleurs/societe/les-marques-face-a-lideologie-egalitariste>

Une affiche à moitié inclusive, puisque la chaîne Eurosport a choisi de garder la distinction des pronoms personnels *il/elle* en ajoutant le point médian pour le pluriel. L'embranchement du discours se réalise au niveau des personnes, la 3^{ème} singulier et pluriel, masculin et féminin, mais pas au niveau spatial ou temporel. Le verbe *débarquer* (cf. CNRTL : 1. Faire sortir (quelqu'un, quelque chose) d'une embarcation, 2. Sortir d'une barque, d'un navire. 3. Sortir d'un moyen de transport quelconque, atteindre un lieu 4. Arriver à l'improviste. 5. Être dans l'état de quelqu'un qui vient de débarquer ; ignorer des faits récents, connus de tous) est utilisé avec une préposition : de, à ou chez. À cause de la polysémie du verbe et du manque de préposition, la chaîne compte, pour la compréhension du message, sur la participation interprétative du récepteur présumé. Ils et elles sont, dans ce cas, les joueurs et les joueuses des matchs, l'inclusivité cible d'une manière indirecte le récepteur : l'acte perlocutoire visé est de le faire s'abonner à Eurosport, où féminin et masculin sont pris en compte, d'une manière (presque) égale.

Au niveau de l'image, la figure masculine barbue domine le premier plan, les bras ouverts, l'expression guerrière reproduisant un stéréotype - l'image du gladiateur qui fait son apparition dans la vieille arène (où l'on interdisait les femmes). Même si pour les joueuses de l'affiche, le concepteur a choisi des couleurs claires, blanc et jaune pour leurs t-shirts, les visages sont placés en arrière-plan et ont une expression craintive et inquiète.



2. **Netflix – affiche pour la série d'horreur *Marianne***

Source :

:

<https://www.strategies.fr/actualites/marques/4065718W/le-monde-de-la-com-est-il-s-empare-de-l-ecriture-inclusive-.html>

Netflix utilise pour cette affiche le point médian *seul.e*; la stéréotypie est présente : la figure féminine dans un film d'horreur, sous la forme de la sorcière maléfique maîtrisant à la fois, forces obscures et croyances chrétiennes, symbolisées par le signe de la croix.

3. **Zalando - shopping on-line**



Source : groupe Facebook *Taglinclusive*

Le discours marchand semble avoir mieux compris comment mettre en pratique l'inclusion. Au niveau linguistique, Zalando utilise toujours le point médian, cette fois-ci pour un adjectif, participe présent, qui peut avoir un emploi nominal, et un participe passé : *hésitant.e*, *réinventé.e*. Pour la première affiche, la fonction conative est évidente, par l'impératif *essayez/payez*. L'image occupe moins de place que le texte, écrit en blanc sur un fond bleu, mais comme il n'y a pas d'embrayage au niveau de la personne, le récepteur est obligé de s'identifier à un de ces deux personnages de l'affiche. Une première stratégie de l'affiche est orientée vers le présent (à lire : je suis hésitant/ je suis hésitante), une deuxième stratégie délibérative est orientée vers le futur d'un achat bénéfique. La deuxième affiche a au centre une figure masculine en blanc qui occupe tout notre visuel et un slogan associé d'habitude - stéréotype social - avec les femmes : *je me suis réinventé.e en écoutant le silence*. L'imaginaire collectif peut identifier une gondole en dérive, les vacances, l'amour, donc la présence de l'Autre, à peine suggérée par le point médian.

4. BDC financement Canada – banque de financement en ligne

Source : groupe Facebook *Taglinclusive*



En tant que technique d'écriture inclusive, le groupe canadien BDC n'invente rien : toujours le point médian. La forme du féminin *entrepreneure* existe depuis 2012, mais le dictionnaire *Larousse* recommande la forme *entrepreneuse*. L'univers du management d'entreprise est encore réservé aux hommes qui ont plus de chances de

réussite, plus de chances d'emprunter de l'argent, de trouver des partenaires. La figure choisie pour l'affiche est moins genrée - cheveux blancs coupés courts, chemise, ordinateur portable à la main, en train de marcher, donc, d'avancer. À cause de sa forme brève et parcimonieuse spatialement, le message doit être réduit et dense.

B. Quand le social se veut inclusif

1. Ginko – entreprise de transport à

Besançon

Tweets Tweets et réponses Médias J'aime



Ginko, pour voyager dans le Gr... - 23 h ...
NEW DESCENTE ENTRE DEUX ARRÊTS

Désormais, si vous voyagez seul.e après 21h, vous pouvez demander à descendre entre 2 arrêts sur votre ligne de bus (LIANES 3 à 6 et ligne 8).

👍 Faites la demande au conducteur dès votre montée dans le bus.

+ d'infos : ginko.voyage/le-reseau-ginko...

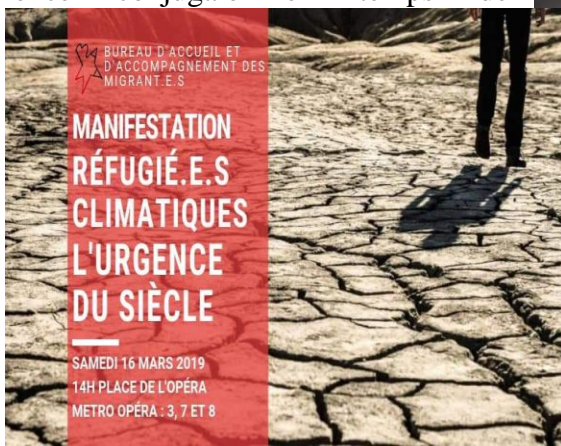


14 42

Source

<https://twitter.com/loujardi>

Une campagne ambitieuse contre violence conjugale en temps de



Une affiche partiellement inclusive : au niveau du texte, le même moyen, le point médian, utilisé pour un adjectif *seul.e*. Ce qui pose problème, c'est l'image qui représente une femme voyageant seule ; la compagne a beau faire semblant d'être inclusive au niveau de l'écriture, son affiche reste enclavée dans les stéréotypes sociaux, les femmes sont vulnérables si elles voyagent seules après 21h du soir.

Source : groupe Facebook *Taglinclusive*

2. GROUPE SOS – association française



GROUPE SOS
26 852 abonnés
2 j • Modifié •

Tou.te.s mobilisé.e.s face aux violences conjugales en temps de confinement.

...voir plus



la

confinement, qui s'adresse à tou.te.s, en sachant que le plus souvent, les victimes sont les femmes. Du point de vue linguistique, nous observons de nouveau le point médian, pour un pronom indéfini, inclusif par son sens, et un participe passé adjectif. Le visuel est dominé par le vieux téléphone jaune (précarité, technologie moderne inaccessible, vieillesse) le seul moyen de communication d'un être fragile, en danger, avec le monde extérieur.

3. Les réfugiés à Paris

Source: <https://www.france-volontaires.org/actualites/journee-mondiale-des-refugies-engagez-vous-aupres-des-populations-exilees/>



Si le discours publicitaire de grandes marques est fortement ancré au niveau des personnes, pour l'affiche social, l'individu s'estompe derrière quelques éléments symboliques : des jambes et une ombre sur un sol assoiffé, trois petits visages sur un smartphone. L'écriture inclusive a le rôle de rendre ce discours plus personnel : derrière l'étiquette de "réfugié", il y a des identités féminines ou masculines.

4. La ville de Paris – affiche pour la gay pride, 2018

Pour cette affiche, la mairie de Paris a gardé même l'accent grave sur le masculin, *fier*.

L'auteur ou l'autrice joue sur l'ambiguïté sémantique : la ville est fière ou Paris est fier, une astuce langagière pour inclure en une seule entité deux genres. Arc-en-ciel, écriture inclusive, polysémie de l'adjectif (cf. CNRTL : 1. Qui a le souci de sa dignité, qui se respecte 2. Qui dénote un tel souci, une telle qualité 3. Qui éprouve une satisfaction d'amour-propre souvent fondée. 4. Être satisfait de soi-même.), nous pourrions dire que la campagne a atteint son but.

Source

<https://fr.dreamstime.com/paris-france-gaie-fi%C3%A8re-juin-marche-gay-pride-lgbt-image123090195>



C. Un sujet d'actualité - le vaccin inclusif



Il ne s'agit pas d'une affiche mais d'un petit badge pour soutenir la campagne de vaccination en France. Au-delà du fait que l'Académie française a décidé que le virus COVID-19 doit être féminin, donc la COVID, nous sommes d'avis que l'écriture inclusive a, dans ce cas, le rôle inverse, de mettre en évidence le masculin et le féminin dans un domaine où il n'est pas vraiment nécessaire - devant la maladie, face au vaccin, peu importe le genre.



Conclusions

La notion d'identité continue d'évoluer puisque nos rapports au monde et à l'Autre changent suite aux événements que nous vivons. Plus personne n'a envie de rentrer dans des cases, de satisfaire des exigences irréelles d'une société qui se proclamait idéale pour certaines catégories. De Platon, l'humanité a hérité, avec le mythe de l'Androgyne, la nostalgie de l'Unité : au début, il y avait trois genres, le masculin, le féminin et l'androgyne, trois êtres qui vivaient sous la forme d'une sphère, l'œuf originare, avec quatre bras, quatre pieds, deux visages placés à l'opposé, et deux sexes. Leur audace de se révolter contre les dieux est punie, Zeus les coupe en deux. Apollon doit remodeler les êtres coupés, leur retourner le visage vers la coupure, pour s'en souvenir pour toujours. Chaque être aura la nostalgie de son double en cherchant l'Autre, masculin ou féminin sans distinction. Ce qui nous rappelle aussi Platon c'est que le sexe est une coupure artificielle, qu'il ne définit pas la personnalité, mais aussi que cette division est profondément enracinée dans la culture de l'humanité. Jadis, la norme était établie par les dieux, puis elle a été fixée par des médecins, des psychologues, des magistrats. De nos jours, il paraît qu'on se souvient de plus en plus que la réalité peut avoir multiples facettes qui ne sont plus considérées hors la norme.

Comme la publicité est omniprésente, elle façonne notre manière de voir le monde, elle a une forte influence sur nos suppositions et nos attentes ; en même temps, la société ne l'autorise plus à présenter une soi-disant perfection selon des critères arbitraires. Pour des raisons simplement économiques ou pour des raisons plus profondes qui révèlent de la politique interne, les marques et les compagnes font attention à la diversité et à l'égalité. Pour les affiches, au niveau linguistique, le point médian est le plus utilisé, l'inclusivité est suggérée par des images, des couleurs, des formes. Parfois, il y a une cohérence entre l'utilisation de l'écriture inclusive et le contenu de l'affiche, parfois l'écriture inclusive s'avère être une simple forme, une sorte de déclaration visuelle sans substance.

BIBLIOGRAPHY

1. Goffman, *Stigmate*, Minuit, 1975 dans Nathalie Heinich, *Ce qui n'est pas l'identité*, Gallimard, 2018
2. Paul Siblot, "Blanche-Noëlle Grunig, *Les mots de la publicité*", *Cahiers de praxématique*
3. URL:<http://journals.openedition.org/praxematique/3177>;DOI:<https://doi.org/10.4000/praxematique.3177>
4. Jean-Paul Vinay, Marcel, Galliot - *Essai sur la langue de la réclame contemporaine*. Toulouse, Edouard Privat, Collection Universitas, 1955. <https://doi.org/10.7202/1061359ar>

5. <https://www.galerie123.com/fr/affiche-ancienne-originale/31796/bonal-gentiane-quina-ouvre-lapp%C3%A9tit/http://www.journaldunet.com/ebusiness/marques-sites/1138836-26-publicites-sexistes-que-les-marques-prefereraient-oublier/1138838-van-heusen>
6. https://www.reddit.com/r/vintageads/comments/2uz4of/its_nice_to_have_a_girl_around_the_house_mr_leggs/https://commander.fondationemergence.org/en/products/a-34-he-or-she-deserved-love-no-matter-the-gender
7. <https://www.ghdc.be/annonces/depistage-du-cancer-du-col-de-luterushttps://www.strategies.fr/actualites/marques/4065718W/le-monde-de-la-com-doit-il-s-emparer-de-l-ecriture-inclusive-.html>
8. <https://www.facebook.com/mozaikRH/photos/recrutement-inclusif/https://www.france-volontaires.org/actualites/journee-mondiale-des-refugies-engagez-vous-aupres-des-populations-exilees/>
9. <https://fr.dreamstime.com/paris-france-gaie-fi%C3%A8re-juin-marche-gay-pride-lgbt-image123090195>

INVOLVEMENT OF EMOTIONAL FACTORS IN THE LEARNING PROCESS

Gabriela Leuțanu

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Emotions have a substantial influence on human cognitive processes, including perception, attention, learning, memory, reasoning and problem solving. The effects of the emotions on the learning process and on the memory are not always univalent, as studies have reported that emotions either improves or affects the learning process and memory on a long term, according to a series of factors. The research's results show that the vast majority of the respondents who do not deal with stress have an age between 18 and 25 years old, and most rarely, the ones with an age between 31 and 35 years old. The emotions / states of mind regarding exams identified by the respondents were of tension and fear, to the greatest extent, and a small percentage of them have reacted positively.

Keywords: emotion, learning, cognitive processes, self-control.

Introducere

Studiul are la bază analiza de conținut a răspunsurilor la întrebările din cadrul unui instrument aplicat la 72 de studenți din România și are ca scop aflarea motivelor care afectează procesul de învățare, în special aportul adus de factorii emoționali în procesul academic.

Încă din secolul al XVI-lea, Shakespeare a reprezentat emoția fiind „rațiunea (care) tinde să-și ia zborul pe fereastră”. Goleman (2005) crede că emoțiile se referă la sentimentele și la gândurile pe care acestea le antrenează, la stările psihologice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm. Emoțiile sunt reacții complexe descrise prin intermediul a trei componente majore: o stare specifică, o schimbare fiziologică și impulsul de a acționa. Ele ne armonizează cu sinele și cu mediul.

Emoția are o influență substanțială asupra proceselor cognitive la om, inclusiv percepția, atenția, învățarea, memoria, raționamentul și rezolvarea problemelor. Emoția modulează selectivitatea atenției și influențează acțiunea și comportamentul motivant. Acest control atențional și executiv este intim legat de procesele de învățare, deoarece capacitățile atenționale intrinsec limitate sunt mai bine concentrate pe informații relevante. Emoția facilitează, de asemenea, codificarea și ajută la recuperarea informațiilor în mod eficient. Cu toate acestea, efectele emoției asupra învățării și memoriei nu sunt întotdeauna univalente, deoarece studiile au raportat că emoția fie îmbunătățește, fie afectează învățarea și păstrarea memoriei pe termen lung, în funcție de o serie de factori.

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

Emoțiile negative (emoția firească a unui examen, la supărarea inerentă atunci când avem conflicte interpersonale) ne conduc către schimbare și motivația de a schimba. Ele trebuie privite ca parte inerentă a vieții, a relațiilor interpersonale, recunoscute, numite (frica, furia), înțelese și

gestionate prin prisma cunoașterii nevoilor personale, prin reziliență, autocontrol (inhibarea emoțională sau modificarea contextuală a emoțiilor), exersarea abilităților emoționale.

Dezavantajele factorilor emoționali. Furia, frica, resentimentul, frustrarea și anxietatea sunt stări emoționale negative pe care oamenii le experimentează în mod regulat, dar încearcă să le evite. Și acest lucru este de înțeles - sunt concepute pentru a ne face să nu ne simțim confortabil.

Aceste stări emoționale negative pot crea un stres suplimentar în corpul și mintea ta. Acest lucru este inconfortabil, iar dacă nu se vor fixa moduri comportamentale de a face față adversității, poate genera probleme de sănătate (alcool, droguri, mâncat compulsiv) în caz în care stresul devine cronic sau copleșitor. Ineficacitatea gestionării implicării contextuale a factorilor emoționali poate conduce la izolare sau la problemele sociale, pot genera anxietate / depresie, probleme de atenție și gândire, și chiar poate conduce către delincvență sau agresivitate.

Educația emoțională. În Statele Unite ale Americii educația emoțională este inclusă obligatoriu în programă, sunt standarde ale procesului academic începând de la grădiniță și până la liceu, susținându-se că așa cum elevii trebuie să atingă un anumit nivel de competență la matematică sau la limba maternă, tot așa trebuie să stăpânească și aceste abilități esențiale pentru viață. Încă de la nivelul de învățământ liceal, abilitățile includ ascultarea activă și purtarea de discuții într-o manieră de rezolvare a conflictelor (America Succeeds, 2019, p.17).

Aceasta înseamnă că atât copilăria cât și adolescența sunt ferestre de oportunitate existențială pentru a forma obiceiuri emoționale esențiale.

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

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

În cercetarea întreprinsă de Marques, et al. (2021) au fost identificate două categorii: o creștere a conștientizării de sine a profesorilor și a abilităților de autogestionare emoțională. Aceste constatări au produs rapoarte de îmbunătățiri ale capacității lor de a face față propriilor emoții, un management mai bun al cerințelor emoționale din viața școlară de zi cu zi și reflexe pozitive asupra bunăstării și practicii lor de predare. Totodată, rezultatele studiului evidențiate de Sezer și Uzun (2020) afirmă faptul că în educația socio-emoțională ale directorilor de școli comportamentele de conducere afectează pozitiv atât încrederea organizațională, cât și performanța la locul de muncă al profesorilor.

Competența de autoinstruire include factori emoționali și factori cognitivi. Dacă individul conștientizează și își evaluează emoțiile va obține rezultate prin învățarea autodirijată. Școala are un rol important prin a coordona psihic elevii în activitatea de învățare. Atâta timp cât nu va învăța din obligație și va învăța din plăcere, elevul va dobândi satisfacție. Școlile elementare îi învață pe elevi nu doar să promoveze la disciplinele de învățământ, ci și să promoveze testul de viață, ce prespune competențe și abilități social-economice integrate academic și coordonate de profesori.

Școlile sunt acum văzute ca o arenă importantă, dacă nu centrală, pentru promovarea sănătății și prevenirea primară, în plus față de educația elevilor (Roeser, Eccles, & Samoroff, 2000, p. 467).

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

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

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

Metodologia cercetării

În acest studiu a fost utilizată o anchetă pe bază de chestionar cu următoarele obiective de cercetare: indentificarea factorilor emoționali care stau la baza procesului de învățare, investigarea măsurii în care factorii emoționali influențează abilitățile de învățare ale studenților, stările cele mai utilizate de către participanții la studiu, dar și câți dintre aceștia rezistă sau nu la stres.

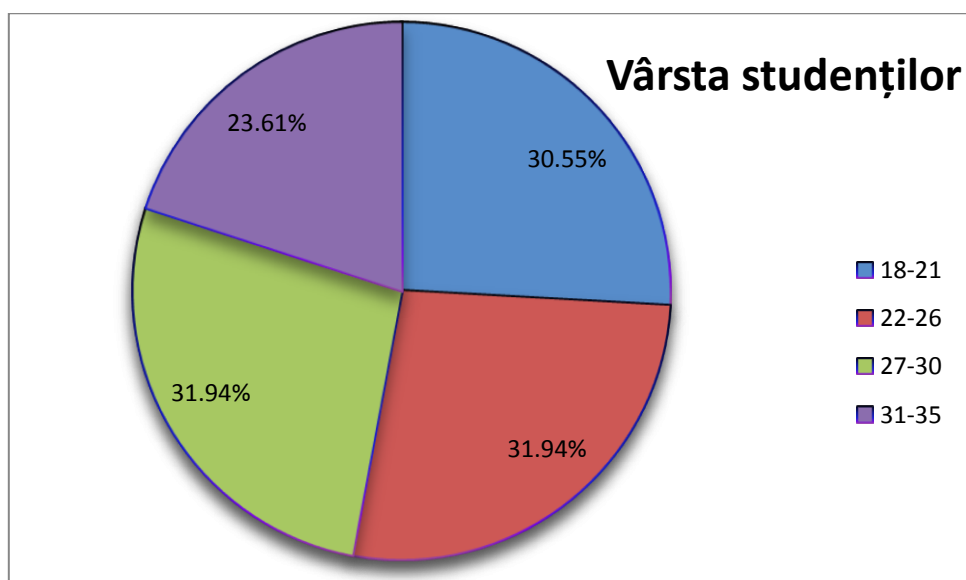
Metoda principală utilizată a fost observația, care a constat în alegerea informațiilor din chestionar pe baza răspunsurilor legate de stările participanților. Acesta a fost completat prin metoda analizei documentelor.

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

La studiu au participat 72 de studenți care au completat chestionarele pe parcursul anului 2021, mai exact în a prima jumătate a lunii decembrie, din România. În figura 1 este prezentată variabila vârstă a subiecților studiului. Dintre aceștia 21 sunt de gen masculin, iar restul de 51 de gen feminin, cu vârste cuprinse între 18 și 35 de ani, după cum urmează: 30,55% persoane cu vârsta între 18-21 de ani, 13,88% persoane cu vârsta între 22-26 de ani, 31,94% persoane cu vârsta cuprinsă între 27-30 de ani și 23,61% persoane cu vârsta între 31-35 de ani. Dintre aceștia 51,38% sunt necăsătoriți, 40,28% sunt căsătoriți iar 8,33% sunt divorțați.

Figura 1

Frecvența variabilei „vârstă”



Instrumentele. Chestionarul utilizat a fost completat în întregime în mediul online. Principalele întrebări au solicitat răspunsuri referitoare la precizarea sentimentelor / emoțiilor de către persoanele chestionate, a situațiilor legate de cursurile online (cum fac față stresului) și stările emoționale ale studenților.

Analiza conținutului comunicării a fost folosită în această cercetare pentru interpretarea răspunsurilor la întrebările din chestionarul utilizat.

Rezultate

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că marea majoritate a respondenților care nu fac față la stres au vârsta cuprinsă între 18 și 25 de ani, iar cel mai rar, cei cu vârsta cuprinsă între 31 și 35 de ani. Cei mai mulți dintre aceștia reușesc să își controleze emoțiile. Emoțiile identificate de către respondenți, față de examene, au fost cele de tensiune și frică (în mare parte), iar un procent mic dintre respondenți au reacționat pozitiv.

În tabelul 1 sunt prezentate frecvențele variabilei autocontrol, unde sunt obținute scoruri mici la etapa de vârstă cuprinsă între 18 și 21 de ani. Scorurile mari au fost obținute de studenții cu vârste cuprinse între 31 și 35 de ani, care conștientizează că ajutorul familiei este important pentru susținerea emoțională, dar și socială.

Tabel 1

Tabel cu frecvența variabilei autocontrol

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

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

Discuții și propuneri

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHY

1. Aber, J.L., Morris, P., Wolf, S., Berg, J. (2016). The Impact of a Holistic Conditional Cash Transfer Program in New York City on Parental Financial Investment, Student Time Use, and Educational Processes and Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), 334-363.
2. America Succeeds Org. (2019). *The case for social-emotional learning*. Retrieved January 10, 2022 from <https://americasucceeds.org/wp-content/uploads/2019/10/America-Succeeds-The-Case-for-Social-Emotional-Learning.pdf>
3. Angulo, F., Pergelova, A. & Rialp, J. (2010). A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors, *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 1-17, DOI: [10.1080/08841241003788029](https://doi.org/10.1080/08841241003788029)
4. Bailey, J., Bulotsky-Shearer, R.J. (2021). Learning Behaviors Mediate Associations between Parent-reported Peer Play Skills and Literacy and Mathematics Skills for Low-income Preschool Children. *Early Education and Development*, 0(0), 1-18.
5. Becker, B.E. & Luthar, S.S. (2002). Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214. DOI: [10.1207/S15326985EP3704_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1)
6. Bleicher, R.E. (2014). What counts as successful school subject literacy: differing views from students, teachers and parents. *Critical Studies in Education*, 55(3), 353-368.
7. Bogathy, Z., Sulea, C. (2004). *Manual de tehnici și abilități academice*. Editura Universității de Vest, Timișoara.
8. Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: the benefit of time. *Emporia State Research Studies*, 43(2), 64-72. Retrieved from: <https://esirc.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/391/201.3.pdf>
9. Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V, & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU : a review of the international evidence*. (NESET II report). Luxembourg. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>
10. Clarke, B.L., Wheeler, L.A., Sheridan, S.M., Witte, A.L., Sommerhalder, M.S., Svoboda, E.A. (2017). Supporting Latinx Student Success via Family–School Partnerships: Preliminary Effects of Conjoint Behavioral Consultation on Student and Parent Outcomes. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(3), 317-343.
11. Ebbert, A.M., Luthar, S.S.. (2021). Influential domains of school climate fostering resilience in high achieving schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 305-317.
12. Goleman, D. (2005). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea veche, București.
13. Greenwood, L., Kelly, C. (2020). Using appreciative inquiry to support the development of a sense of belonging for children in care who are experiencing an atypical in-year transition to a new school. *Educational Action Research*, 28(5),742-757.
14. Howard, K.A.S. & Ferrari, L. (2021). *Social-emotional learning and career development in elementary settings*, *British Journal of Guidance & Counselling*. DOI: [10.1080/03069885.2021.1959898](https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1959898)
15. Haelermans, C., Ruggiero, J. (2017). Non-parametric estimation of the cost of adequacy in education: the case of Dutch schools. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 390-398.
16. Huang, H., Sebastian, J. (2015). The role of schools in bridging within-school achievement gaps based on socioeconomic status: a cross-national comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 501-525.

17. Hwang, S.H.J., Cappella, E. (2018). Rethinking Early Elementary Grade Retention: Examining Long-Term Academic and Psychosocial Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 559-587.
18. Leisterer S, Jekauc D. (2019). *Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights*. *Sports*, 7(1):10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
19. Macsinga, I. (2002). *Teme ale cercetării psihologice studențești*, Editura Mirton, Timișoara.
20. Marques, A.M., Fóz, A.Q.B., Lopes, E.G.Q. & Tanaka, L.H. (2021). Emotional education program: a participative intervention with teachers, *Qualitative Research Journal*, 21(3), 274-285. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052>
21. McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E., Cappella, E., McClowry, S. (2018). Instructional Support and Academic Skills: Impacts of INSIGHTS in Classrooms With Shy Children. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715.
22. Naser, S., Dever, B.V., Bowman-Perrott, L. (2019). Mapping Trajectories of Behavioral and Emotional Risk Among Predominately African American Youth Across the Middle School Transition. *School Psychology Review*, 48(4),362-376.
23. Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J.E., Ramsey, R, Huff, J. (2017). Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
24. Öqvist, A., Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
25. Öqvist, A., Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175.
26. Raufelder, D., Hoferichter, F. (2015). Development and Validation of the Teacher and Motivation (TEMO) Scale: A Self-Report Measure Assessing Students' Perceptions of Liked and Disliked Teachers as Motivators. *International Journal of School & Educational Psychology* 3(2), 97-106.
27. Raufelder, D., Regner, N., Drury, K., Eid, M. (2016). Does self-determination predict the school engagement of four different motivation types in adolescence?. *Educational Psychology*, 36(7), 1242-1263.
28. Reilly, J. R., Gallagher-Lepak, S., Killion, C. (2012). Me and My Computer. Emotional Factors in Online Learning, *Nursing Education Perspective*, 33(2), 100-105. Retrieved from https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2012/03000/Me_and_My_Computer_Emotional_Factors_in_Online.8.aspx
29. Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Editura Polirom, Iași.
30. Roeser, Eccles, & Samoroff. (2000), p. 467 in Zins, J., E., și Elias, M. Social and emotional learning; promoting the development of all students, *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2&3), 233-255.
31. Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 108-129.
32. Sezer, Ş. & Uzun T. (2020). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1849812
33. Yefei, W., Guangrong, X. & Xilong, C. (2016). Effects of emotional intelligence and selfleadership on student's coping with stress. Social behavior and

personality an international journal. 44(5), 853-864(12). *Scientific Journal Publishers*. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853>

34. Teng, Y. (2020). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in Shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 356-372.

35. Urdan, T., Bruchmann, K. (2018). Examining the Academic Motivation of a Diverse Student Population: A Consideration of Methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.

36. Verlenden, J., Naser, S., Brown, J. (2021). Steps in the Implementation of Universal Screening for Behavioral and Emotional Risk to Support Multi-Tiered Systems of Support: Two Case Studies. *Journal of Applied School Psychology*, 37(1),69-107.

37. Vivekananda-Schmidt, P., Sandars, J. (2018). Belongingness and its implications for undergraduate health professions education: a scoping review. *Education for Primary Care*, 29(5), 268-275.

38. Weiss, S., Muckenthaler, M. & Kiel, E. (2020). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: a critical incident analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 29 (4), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1063426620967286>

39. Torre, D., Murphy, J. (2016) Communities of parental engagement: new foundations for school leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (2), 203-223.

PERSONALITY AND JEALOUSY AS ATTACHMENT TRAUMA

Gabriela Leuțanu

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Objectives. The main aim of this study is to identify the existing relationships between various inside and interpersonal factors and personality traits concerning to dysfunctional jealous behavior with individuals involved in romantic relationships.

Material and methods. Quantitative (questionnaires, inventories and scales) and experimental data have been used to measure and test the study's hypothesis. A sample of 180 participants has been measured on personality traits, dysfunctional attitudes, and level of resilience in front of family stressful events.

Results. The findings show that jealousy, as a feature of attachment trauma, significantly correlates ($p < 0.001$) with several personality factors, such as neuroticism ($r = 0.57$), dependency ($r = 0.49$), psychoticism ($r = 0.45$), culpability ($r = 0.57$) and ergic tension ($r = 0.60$). Contrary to previous research, the results indicate no significant effect ($F = 1.69$, $p = 0.172$) of life events and stressful family life on the experience of jealousy in the later years.

Conclusions. Personality traits start developing within early childhood, influenced mainly by the family environment a child is brought in. But as time goes by, individuals can become more attached to the new relationships they get involved in, displaying attitudes and behaviors guided mainly by their innermost fears and insecurities reflected in jealous behavior. Romanian individuals appear to discount the family background and hardships they come from, manifesting more loyalty to their family of origin, as seen in the findings of the quantitative data.

Keywords: personality, jealousy, attachment, relationship, trauma

Introduction

Personality is undoubtedly a part of human nature and is the one designing our future. It shapes our life experiences and becomes the blueprint of our will, our karma, and our fate. Numerous researchers have studied some of its determining aspects, such as traits and dimensions.

Personality stands for the motivation and the argument through which we, humans, become different from each other, creating our bio-psycho-social uniqueness. Similar to a work of art, the dimensional parts of personality become a cast on our life screen, starting from a draft that turns into a piece of work in its entirety. No matter how stable it can be, personality gathers all sorts of nuances in its development.

My personal opinion is that personality development makes its contribution not only in defining an emotionally stable society that can adjust to universal needs but also in helping to discover other unknown universal facets.

It would be interesting to study the influence that the brain has on personality development, for example, which half of the brain, be it right or left, has the most profound impact in determining the direction of an individual's choice for life path. Another topic worth investigating: is to what extent the behavioral tendencies engendered by *the shadow* can impact personality development.

One should keep in mind that spirituality and intercultural differences are aspects that we imitate throughout the process of shaping our personalities. It is later on, as we take in

new values and focus on inexhaustible resources, that character starts developing in attunement with ourselves, with our uniqueness that is confined to our environment.

The imprint left by parents' personalities on their children's personality is reflected by parenting style, secure attachment type, healthy relationships, assertive communication with peers, and orienting one's life itinerary towards the climax of one's self.

Throughout their life, children, the future adults, develop a prominent personality sustained not only by the attachment style they adhere to and the parenting type present in their family but also by the development of a child's emotional intelligence.

It's only natural to wish to become a parent, and to share our love as a couple with these wonderful souls. There is no one to teach us how to be parents; we merely take in roles that are shaped by the beliefs that travel with us as we grow old and sometimes we end up passing them on trans-generationally in a skewed way, or better said, adapted to the new lifestyle existing within the context of the society.

If, in the beginning, the love we have for our life partner reaches maximum intensity based on pleasure, with time, once the kids are around, this sheer pleasure turns into mutual needs and interests destined to serve the well-being of our family. Even with the love that partners nurture for each other and the life principles they hold, they will display the love for their kids in a different way creating rules for mutual living, rules that become beliefs that will eventually lead to divergent opinions in child rearing; as such, conflicts may appear inside the couple's dynamic followed by feeble signs of trauma. All of these will be perceived through the child's filter, often seeing herself as a guilty party while innocently witnessing her parents', grandparents', or tutors' disputes. The child starts creating her values and making use of her resources will be at war with the parental system. When the child won't be able to become fully aware of these resources, she won't trust her forces, thus giving in to those beliefs molded by her life experiences.

The child senses the intensity of parental love and is ready to judge those moments with the same passion when this love is not received. If she happens to be caught in between abuses, she will develop psychological and emotional traumas along with insecure attachment and altered personality development.

Several factors that exist in a child's personality development would be found in their adult life. Culture and religion will play their role through the beliefs passed on to the children. Once inside a group, children will take in the cultural and religious customs they find appealing since they haven't been found within their family experiences. This is why determination in child rearing becomes essential for the parents, as well as for the teachers in the education system.

Nowadays, we do not find the same emphasis on intercultural differences since there are families with partners who share different religions; as such, children grow within the ambiance of mixed concepts, gathering from there whatever is suitable to develop, to increase their resources and consolidate their values.

More often than not, spirituality becomes a close friend to those who went through traumatic experiences. They find a way to fend off the hostile environment, creating a supporting belief to guide them through life. Religious individuals will bring in their thoughts that will become part of their life as a couple or family. It is up to the child's personality whether or not she will adhere to these beliefs or practice them according to the traditions displayed within the family.

When it comes to psychotherapy, this intervention boils down to being there for the client and providing a trustful and supportive stance. The principles of psychotherapy are rooted in a co-created therapeutic relationship, wherein trust becomes transparent, and the path to self-knowledge and experientially integrating one's own needs becomes absolutely necessary.

To ensure a child's happiness, parents, as a couple, need to supply this happiness through stability, safety, care, and meeting one's needs. As long as there is marital satisfaction with affective expression reflected the couple's relationship, it is then worth studying to what extent spirituality, through religious coping, may play a role in delivering certain beliefs to the couple, thoughts that are then passed over to the children and which of these beliefs play a role in personality development.

Childhood traumas are defined by those intensely negative events lived or witnessed by a child, usually from 0 to 6 years of age. There are several events of this sort, called interpersonal traumas, that can overwhelm a child, such as abuse, neglect, and violence. But there are also traumatic events such as accidents, natural disasters, war, medical procedures, very severe diseases, or the loss of a parent or a person who had an affectionate and safe bond with the child.

It has been proven that early traumas can have a devastating effect on mental health in the adult years (Wolff & Shi 2012). Exposure to early trauma has been strongly correlated to children and adult psychopathology, including ADHD, depression, anxiety, and personality disorders (Cummings, Berkowitz, & Scribano, 2012).

Previous studies found that childhood traumas can lead to harmful consequences within one's social and psychological features, becoming the bridges between childhood traumas and future psychopathology. Nevertheless, the majority of these studies have been done with psychiatric patients raising some questions regarding the selection bias and the probe potential. Additionally, these studies have been conducted primarily on Western countries and less in Eastern countries (Li & al 2014), focusing mainly on limited aspects of psychopathology, such as depressive symptoms or personality deficits. It is interesting to note, though, that previous studies have set the foundation for intercultural variations of psychosocial development (Zhao & Zhang, 2018). Given these premises, it raises the necessity of conducting studies of the population at large to investigate the impact of childhood traumas on different psychosocial characteristics.

A study from 2018 investigated the prevalence of early traumas and their impact on psychosocial features in a large sample of university students. The findings indicated a high presence of childhood traumas with a negative effect on social and psychological development. These findings may be significant in understanding the social and psychological mechanisms of early life stress (Wang et al, 2018).

With the early disorganized attachment style, children develop a relationship pattern that revolves around strong feelings of anxiety and fear, leading to volatile behavior. Generally, when children become frightened or anxious, they will instantly look for the proximity of their mother's comfort and safety, still the disorganized style, this exact attachment figure becomes the source of anxiety. Once they try to get closer, the anxiety level can increase, leading to more pressure, and as a result, the child will be torn between the need to get comforted and the need to avoid the attachment figure. These children will become very nervous and emotionally triggered around their caregivers, not knowing how to react around them. It is interesting to note the similarity of features and reactions present in those children with disorganized attachment styles and those who went through traumatic events.

"For a child going through her early and later childhood, attachment relationships represent the major environmental factors that influence and determine brain development as the child grows older. Attachment is the link to the interpersonal relationship which enables the immature brain to use the mature mechanisms of parent's brain to organize its mechanisms and processes." (Dr. Siegel, 1999, p. 67 and 85).

The present study has focused mainly on the experience of jealousy as a feature influenced by the traumatic events that marked the development of an individual's attachment style. I was primarily interested in investigating whether family relationships and life events

marred by trauma and stress have a significant impact on the dimension of jealousy present in individuals. Another main point of investigation revolves around a potential link between jealousy as an attachment trauma and personality factors.

The research has included a sample of 180 individuals within the age range of 18 to 35. They have been presented with questionnaires to measure several dimensions of personality traits as well as dysfunctional attitudes and level of resiliency within family events contexts. Afterward, a sample of 24 participants was selected by using the criteria of similarity in results for the dimensions of interest. This sample got divided into two groups of 12, one group representing the intervention group while the other was used as a control group for comparison after the implementation of the rehabilitation program.

Material and methods

To a sample consisting of 180 participants between the ages of 18 and 35, males and females (50% females), living in rural and urban areas (80.56% urban), high school graduates (48.9%), undergraduate (36.7%) and MS (14.4%) were administered the following instruments:

- The *Big Five Personality Test* with scales measuring: *Neuroticism*, *Agreeability* and *Openness* with internal consistency (Cronbach's Alpha) ranging from .79 to .85
- *Eysenck Personality Questionnaire – R* with scales measuring *Psychoticism* and *Lie* with Cronbach's Alpha of .78 for Lie and .70 for Psychoticism
- *16 Personality Factor Questionnaire* (Cattell, 1950) using the scales to measure factors such as: *E – Conformity vs. Dominance*, *L – Alexia vs. Protense*, *O – Trust vs. Culpability*, *Q2 – Group dependency vs. Self-sufficient*, *Q3 – Weak self vs. Strong self*, *Q4 – Low ego tension vs. High ego tension*. Cronbach's Alpha ranges from .50 to .88
- *Dysfunctional Attitude Scale* (Weissman, 1978) to measure the proneness for depression
- *Risk and Resiliency Inventory* (King, 2006) measuring the level of resiliency and risk when confronted with life adversities, stressful family events, and relationships with the family of origin

Hypothesis:

1. It is presumed that individuals with less stressful family events will manifest a lower level of jealousy as compared to those who passed through traumatizing life experiences and lived in families with stressful events
2. It is presumed that there is a significant relationship between jealousy as an attachment trauma and personality factors

Analyses

Analyses were conducted using R Programming for Data Science, version 4.2.3, and the descriptive analysis of amplitude indicates that variables such as *Openness*, *Agreeability*, *Neuroticism*, *Psychoticism*, *Lie*, *Dominance*, *Jealousy*, *Dependency*, *Life events*, and *Childhood* have a low amplitude to be treated as continuous variables. Therefore, they will be analyzed as non-parametric data. The rest of the variables, *Family Events* (*Skewness*=-0.93, *SE*=0.18), display a negative asymmetric distribution, *Culpability* (*Kurtosis*=-1.15, *SE*=0.36), *Trust* (*Kurtosis*=-1.18, *SE*=0.36), *Ergic tension* (*Kurtosis*=-1.13, *SE*=0.36) and *Dysfunctional attitudes* (*Kurtosis*=-1.38, *SE*=0.36) display platykurtic distribution, whereas *Family events* (*Kurtosis*=4.03, *SE*=0.36) presents a leptokurtic distribution of data.

Results

Analyzing the first hypothesis through linear regression on jealousy as a criterion variable, we cannot reject the null hypothesis ($F(3, 142)=1.69, p = 0.172$), meaning that there is no significant effect of life events, childhood, and family events on the feeling of jealousy.

Table 1

Group comparisons on study variables according to jealousy

		B	B	S	t	p
	(Interce	1	E	2	3	
pt)	Life	1.24	.95	.81	0	< 0.001
events	Childho	0	0	0	1	= 0.471
od	Family	.18	.09	.99	0	= 0.049
events		.09	.12	.72	0	= 0.473

Table 2
Descriptive statistics of variables

es	Variabl	N	M	M	M	A	Std.
		in	ax	edian	verage	deviation	
y	Jealous	1	1	2	1	1	2.31
events	Life	80.00	2.00	0.00	7.00	6.43	1.40
ood	Childh	80.00	4.00	8.00	5.00	5.63	2.07
events	Family	80.00	2.00	8.00	4.00	4.26	1.57
		80.00	.00	4.00	2.00	1.97	

The second hypothesis, through Spearman correlation, is confirmed, meaning that jealousy positively correlates with several personality factors, such as: *Neuroticism* ($=0.25, p < 0.001$), *Psychoticism* ($=0.45, p < 0.001$), *Culpability* ($=0.57, p < 0.001$), *Dependency* ($=0.49, p < 0.001$), and *Ergic tension* ($=0.60, p < 0.001$).

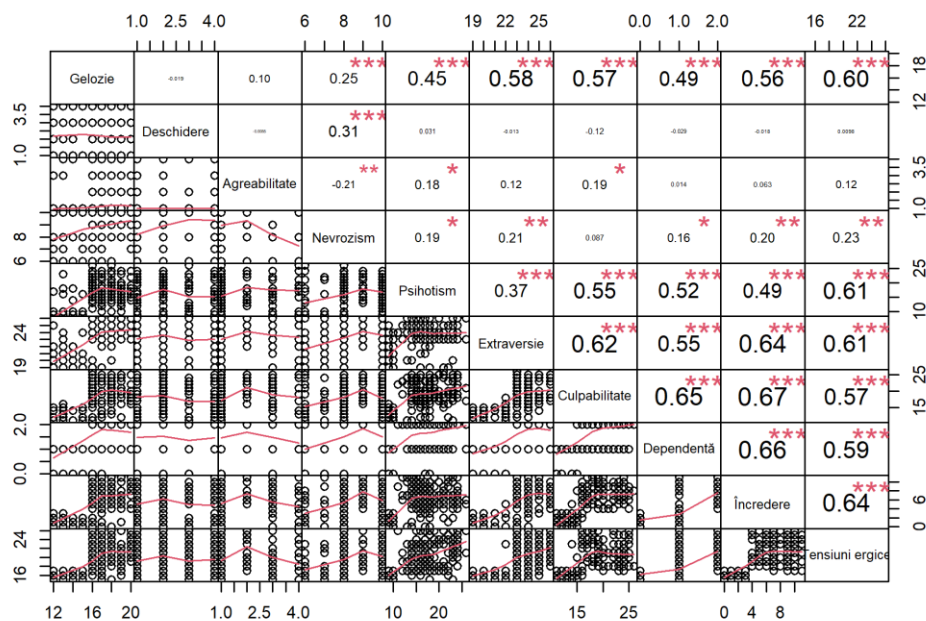


Figure 1. Spearman correlation matrix

Conclusions

Findings indicate that stressful life events during childhood within the family of origin are less likely to influence the dimension of jealousy in individuals, which can be explained by the fact that individuals today do not find their past life experiences as harmful as one would think. In Romanian culture, we are educated to see families as a supportive environment regardless of the emotional turmoil that might come across it.

Other findings indicate a strong correlation between jealousy and personality factors, such as neuroticism, psychoticism, guilt, dependency, trust, and ergic tensions. More than that, with aging and going through stressful life events, dysfunctional attitudes can increase, which is explained by the social-economic downfalls individuals confront nowadays. The good news is that resorting to a rehabilitation program at any time in life can become a first step into bettering one's attitudes in existing relationships, such as the findings indicate after an intervention for the dimension of jealousy seen here as an attachment trauma feature.

With the rehabilitation program provided for the experimental group, the attachment issues are brought out in the open, ensuring, a better understanding of the importance this aspect has in the life of individuals and their emotional relationships.

Acknowledgements

This study is a part of doctoral research project entitled "Psycho-emotional traumas and their consequences on personality development", PhD. Student LEUȚANU Gabriela, coordinated by PhD. CUCER Angela, Associate Professor, Coordinating Scientific Researcher, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova.

BIBLIOGRAPHY

1. Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*, 1st ed. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10773-000>
2. Cummings, M., Berkowitz, S. J., & Scribano, P. V. (2012). Treatment of childhood sexual abuse: An updated review. *Current Psychiatry Report*, 14, pp. 599–607. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0316-5>.
3. Li, X., Wang, Z., Hou, Y., Wang, Y., Liu, J., Wang, C. (2014) *Effects of childhood trauma on personality in a sample of Chinese adolescents*. *Child Abuse Negl.* 38: pp. 788–796. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.09.002>.
4. Wang, D., Lu, S., Gao, W., Wei, Z., Duan, J., & Hu, S. et al. (2018). The Impacts of Childhood Trauma on Psychosocial Features in a Chinese Sample of Young Adults. *Psychiatry Investigation*, 15(11), pp. 1046-1052. doi: 10.30773/pi.2018.09.26.
5. Wolff, N., & Shi, J. (2012). Childhood and adult trauma experiences of incarcerated persons and their relationship to adult behavioral health problems and treatment. *International Journal of Environmental Siegel, D. (1999). The Developing Mind: Toward A Neurobiology of Interpersonal Experience*, The Guildford Press, p. 67; p. 85.
6. Siegel, D. (2007), *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*, W.W. Norton & Company.
7. *Research and Public Health*, 9, pp. 1908–1926. <https://doi.org/10.3390/ijerph9051908>.
8. Zhao, S., Zhang, J. (2018). *The association between depression, suicidal ideation and psychological strains in college students: a cross-national study*. *Culture, medicine and psychiatry*, 42, pp. 914–928. <https://doi.org/10.1007/s11013-018-9607-6>

COMPETENCES OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE ROMANIAN EDUCATION

Ana Hirțan

PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova

Abstract: The learner needs a complete formation of his personality and even if he does not have consistent, coherent influences for moral and affective growth, he will look for these elements through the adult models in the environment. Often, the major and only goal of the school is cognitive development, but the ideal in education is not just intellectual education and knowledge transfer. Therefore, it is time to mention that any teacher, regardless of the discipline taught, should be, above all, mature, affective, so consistent with himself, a socially desirable person and capable of interacting with teachable.

Keywords: pedagogical competence, moral competence, pedagogical aptitude, learner, education.

Considerată a fi o aptitudine specială și complexă, aptitudinea pedagogică este apreciată a fi un factor - cheie al profesiei de educator, dar și al reușitei activității instructive- educative.

Contextul actual, evidențiază faptul că experiența didactică în spațiul online a produs schimbări majore în personalitatea actorilor educației, la nivelul credințelor, atitudinilor, competențelor și abilităților didactice, iar școala de după perioada de pandemie va trebui să valorifice aceste competențe dobândite. De asemenea, în acest context, aptitudinea pedagogică este o modalitate de operaționalizare a conținutului personalității cu laturile sale: temperament, aptitudini, caracter, fiind o variabilă instrumentală practică ce include: erudiție, solidă pregătire de specialitate, cunoașterea particularităților psihoindividuale ale educabililor, capacitatea de a-i înțelege, pricepera de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de relaționare cu educabilii și clasa, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unor decizii, dar și utilizarea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educational.

N. Mitrofan, definește aptitudinea pedagogică drept „o formațiune psihologică complexă, care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate a proceselor și funcțiilor modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale” [5, p. 120].

Vorbind la nivel de concept pedagogic fundamental, educația definește un tip de activitate psihosocială (pentru că se desfășoară în societate și are la cei doi poli ai săi omul: educatorul și educabilul), care are funcție de formare și dezvoltare a personalității, cu o structură bazată permanent pe legătura dintre educator- educabil, proiectată prin finalitățile educației, realizată prin valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, în context deschis, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ. (2, p. 24)

Educația, fiind proiectată prin finalități, care reprezintă o dimensiune subiectivă, angajează orientările valorice ale educației, acele orientări stabilite de educator, în calitate de proiectant, la nivel de sistem (ideal educațional, scopurile generale ale educației) și la nivel de proces, (obiective generale, specifice și concrete), respectând și valorificând, în sens pozitiv, dimensiunea obiectivă a educației (fixată prin funcția centrală a educației și prin structura de bază a educației), realizabile pe termen scurt, mediu și lung.

Competența pedagogică constă în rolurile, responsabilitățile și funcțiile cerute ca educatorul să-și fundamenteze o anumită poziție în procesul instruirii, însă spre deosebire de aptitudine, competența are o sferă de cuprindere mai mare, pentru că presupune și rezultatele activității, pe lângă cunoașterea și capacitatea de a efectua activitatea și nu se reduce la tehnica

efectuării unui lucru sau la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate, ca expresie a unor trăsături personale și valori. Termenul de competență are înțelesul de abilitate/ capacitate de a satisface finalitățile educației: idealul, scopul și obiectivele și reprezintă posibilul comportamental, în timp ce performanța dezvăluie realul comportamental.

Din perspectiva dată, am dedus că există o diversitate posibilă de competențe, condiționate de aptitudinile pedagogice și de nivelul culturii profesionale ale cadrului didactic.

Profesia didactică este o acțiune socială și are o dimensiune socială extrem de puternică. Acest fapt implică nu doar cunoștințe și competențe, ci și atitudini, valori, altfel spus o conștiință profesională. Cel care educă nu este doar un simplu agent care se supune unui sistem de norme, ci reprezintă și un actor, care se implică total în ceea ce face, conferă însemnătate și semnificație actului educațional, trăiește activitatea cu elevii și, ceea ce este foarte important, conferă un grad ridicat de intervenție personală, punând amprenta pe viitorul om mare pe care îl educă.

Pentru ca actul educativ să fie unul eficient și în același timp plăcut de ambele părți, această inechitate dintre profesor și elev ar trebui depășită, pentru că elevul vrea să găsească în profesorul său un sprijin într- o situație oficială și nu în primul rând un specialist cu competențe specifice într-un domeniu didactic sau științific. Elevul are nevoie de colaborare și susținere din partea profesorului, deși relația profesor- elev a fost și rămâne una de esență conflictuală, deoarece poartă în sine, înainte de toate, antagonismul oamenilor în înfruntările dintre generații. Cerința unei relații pedagogice de parteneriat se poate construi numai pe baza respectării unei condiții fundamentale și anume cunoașterea personalității elevului, cu toate laturile și particularitățile sale, de aceea suntem de părere că acum intervine componenta care tine de latura morală a celor doi actori ai educației.

Competența morală este favorizată de ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etice și morale a cadrului didactic, iar competența profesională și științifică este asigurată de ansamblul de capacități necesare cunoașterii disciplinelor predate. Omul își însușește normele, principiile morale în mod empiric sau științific. Normele morale care privesc strict relațiile interumane sunt dobândite din fragedă copilărie, în principal prin exemplul celor din jurul copiilor, dar pot fi însușite/ întărite și în cadrul școlii.

În opinia lui S. Cristea, educația morală reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată pe baza valorilor etice, este un fenomen social obiectiv, deoarece la cei doi poli ai săi se află omul- ființă socială, educatorul și educabilul și vine să reglementeze relațiile dintre om, comunitate și relațiile dintre actorii educației.

Educația morală reprezintă un conținut general al educației care exprimă o dimensiune fundamentală a educației, îndreptată în direcția formării și dezvoltării conștiinței morale a personalității, care urmărește optimizarea raporturilor sale cu lumea/ realitatea obiectivă și cu sine/ realitatea subiectivă, la nivel teoretic, prin interiorizarea valorii pedagogice a binelui moral, susținută logic (prin noțiuni, judecăți, raționamente, concepții, doctrine morale); la nivel ideologic, prin afectivitate, motivație, voință morală; normativ (prin axiome, legi, principii, reguli morale); practic (prin acțiuni și comportamente morale, care asigură aplicarea valorii pedagogice a binelui moral.

Educația morală reprezintă un conținut general al educației și se proiectează ținând seama de valoarea binelui moral, determinată social și psihologic, la nivel de cerință general- umană, având ca obiectiv general formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității educabilului, fiind proiectat la nivel global, teoretic și practic; integrează un ansamblu de cunoștințe, capacități, sentimente, convingeri, deprinderi, strategii, obișnuințe, atitudini, mentalități morale, prin care personalitatea individului reflectă în mod activ existența sa psihosocială din perspectiva morală.

Modelul ideal rezolvă componentele și le pune în rețea, astfel:

Educația morală reprezintă conținutul general al educației, care fixează axiologic o dimensiune generală a educației. Valoarea sa generală, reflectată pedagogic, o reprezintă binele moral, iar ca orice conținut, urmărește un obiectiv general (formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității educabilului, fiind proiectat la nivel global, teoretic și practic; integrează

un ansamblu de cunoștințe, capacități, sentimente, convingeri, deprinderi, strategii, obișnuințe, atitudini, mentalități morale, prin care personalitatea individului reflectă în mod activ existența sa psihosocială din perspectiva morală) și obiective specifice (formarea și dezvoltarea conștiinței morale teoretice și formarea și dezvoltarea conștiinței morale practice); din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizate în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate formal sau nonformal, rezultă obiectivele concrete.

Scopul educației morale este de a realiza unitatea dintre conștiința și conduita morală. Conștiința presupune ca omul să știe regulile, iar conduita presupune să știe să aplice regulile. Formarea conduitei și conștiinței morale constituie unul din cele mai complexe planuri în geneza personalității: la primul nivel putem vorbi mai ales de acțiuni și deprinderi morale, care abia prin cristalizarea și generalizarea lor se vor structura ca trăsături de ordin moral.

Capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru educabili este determinată de competența psihopedagogică, ceea ce implică creativitate în activitatea educațională, capacitatea de adaptare la cerințele unei anumite situații.

Competența psihopedagogică este, în opinia lui I. Jinga, rezultanta următoarelor capacități:

- capacitatea de a cunoaște educabilii și de a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale acestora la proiectarea și realizarea activității instructive educative;

- capacitatea de a comunica ușor cu educabilii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;

- capacitatea de a proiecta și realiza optim activități instructiv-educative: (formularea și precizarea obiectivelor, selecționarea conținuturilor, elaborarea strategiilor de instruire, crearea de situații de învățare adecvate, stabilirea metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);

- capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea educabililor precum și șansele lor de reușită;

- capacitatea de a-i pregăti pe educabili în vederea autoeducației și educației permanente.

Astfel, experiența ne-a demonstrat că, în contextul actual un educator care deține aceste capacități, are puterea de a înțelege educabilul, de a pătrunde în lumea sa interioară, de a înțelege dificultățile întâmpinate în învățare și de a reformula continuu programul de lucru din perspectiva educabililor [3, p. 128].

Competența psihosocială și managerială a profesorului presupune capacitatea acestuia de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de educabili și de a soluționa conflictele, capacitatea de a-și asuma răspunderi, capacitatea de a orienta, organiza și coordona, de a îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație, de a organiza educabilii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup. În contextul actual, dar și în contextul învățării online, când există mai puțină interacțiune directă, mai puțină emoție în rândul actorilor educației, competența comunicativă, care se referă la abilitatea profesorului de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor, în scopul inițierii actului comunicării cu educabilii, este vitală.

Competența informațională face referire la repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora, iar competența teleologică conduce la conceperea rezultatelor educației sub forma unor multiple scopuri. Dar avem nevoie de metode și mijloace în vederea creării la educabili a unei performanțe adecvate obiectivelor și aici intervine competența instrumentală. Noi, cadrele didactice, ne punem adesea întrebarea dacă am făcut o alegere justă, corectă în ceea ce privește modul de acțiune asupra educabililor.

Competența decizională obligă la alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau utilitatea pe care o au în a influența comportamentul educabililor. Și pentru ca procesul instructiv-educativ să fie unul complet, este necesar să evaluăm, „să producem modificări decelabile asupra educabililor” [4, p. 112].

Atunci când se produc efectele observabile, cuantificabile, măsurabile care se constituie în criterii de evaluare, este momentul în care putem vorbi de competența apreciativă care face

referire la evaluarea corectă a rezultatelor atinse de educabili. Măiestria didactică și tactul psihopedagogic au un rol deosebit în contextul educației actuale.

Măiestria psihopedagogică „reprezintă capacitatea (dimensiunea) complexă, personală și specifică a profesorului de a concepe, organiza, proiecta și conduce cu competență și prestigiu, spirit creativ și eficiență sporită procesul de învățământ, procesul de educare și instruire a tineretului.”

Tactul psihopedagogic este definit ca „o componentă a măiestriei psihopedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită, personală și specifică a cadrului didactic de a acționa în mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional, în cele mai variate ipostaze educaționale, chiar în cele mai dificile”. Tactul psihopedagogic include o gamă variată de caracteristici ale personalității profesorului: umanismul, iubirea, dragostea pentru copii, spirit de creativitate, mult calm, multă răbdare, pasiune pentru profesia de educator, simțul măsurii, ton cald, apropiat și optimist, principialitate, obiectivitate, demnitate, suplețe, dar și hotărâre, exigență și înțelegere în toate situațiile actului instructiv-educativ, relații democratice de cooperare, respect și ajutor reciproc [1, p. 299].

Educația are ca scop devenirea complet umană a educabilului, pentru o bună integrare în viața socială, pentru că societatea determină educația și educația la rândul ei, determină dezvoltarea societății.

Educația se sprijină pe patru deziderate importante: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, cadrul didactic urmează să îndeplinească roluri noi, să creeze activități și situații de învățare adecvate obiectivelor proiectate și contextului actual, ținând seama, desigur, de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupei de elevi. Ideea nu este nouă în pedagogie, însă rolul profesorului este mai recent, el fiind astăzi formulat explicit și specificat în documentele de proiectare didactică. Evident, cu cât situațiile de învățare vor fi mai bine alese sau imaginare de profesor, cu atât mai interesantă și mai eficace în planul învățării va fi activitatea de instruire.

Formele generale ale educației reprezintă modul de a realiza educația, într- un cadru organizat, formal și nonformal sau într- un cadru neorganizat, informal. Educația formală îmbracă forma unor activități și acțiuni pedagogice planificate, într- un cadru restrâns, conform programelor școlare, sub îndrumarea cadrelor didactice specializate. Educația nonformală se desfășoară sub forma unor activități și acțiuni pedagogice planificate, în cadrul deschis al sistemului de învățământ, conform unor programe extrașcolare, sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în educație nonformală. Educația informală este realizată într- un cadru neorganizat, prin influențe pedagogice spontane, accidentale, incidentale, neintenționate, generate de mediul social, familie, prieteni, mass- media, de mediul școlar, climatul școlii, comportamentul actorilor educației, etc. (2, p. 39- 40)

Cadrul formal, informal și nonformal în care este realizată educația și educația morală, reprezintă contextul educației, iar acest ansamblu al instituțiilor specializate în proiectarea și în realizarea educației, pe toate nivelurile și treptele de învățământ, cu deschidere spre educație permanentă și autoeducație, definește sistemul de învățământ. Despre conceptul de sistem de învățământ, ne vorbește pentru prima dată, cehul J. A. Comenius, întemeietorul pedagogiei ca domeniu specific de cunoaștere, în Didactica Magna, 1657. Acesta stabilește că școala se organizează pe trei niveluri, care s- au confirmat în timp: învățământ primar, secundar și superior sau universitar. (2, p. 41- 42)

Succesul unei acțiuni de educație depinde în mare măsură de modul în care cadrul didactic face alegerea metodelor și procedeele pe care le folosește în activitatea didactică. Cuvântul „metodă” provine din limba greacă de la termenul „methodos” compus din „metha”- către, spre și „odos” – cale, drum, de unde semnificația de: drum de urmat în vederea atingerii obiectivelor predării și învățării, drum care reflectă unitatea dintre activitatea profesorului și cea a educabililor. Metoda de învățământ este cea care traduce în acte de învățare și cunoaștere acțiunile proiectate în plan mental, conform unei strategii didactice stabilite, transformând în

situații de învățare și în experiențe de învățare personală obiectivele prestabilite, de ordin cognitiv, afectiv- motivațional și psihomotric.

Procedeele didactice reprezintă o componentă particulară, un instrument de aplicare concretă și coerentă a metodei. El constă într-un sistem de operații intelectuale și/ sau practice ale cadrului didactic și ale educabililor, operații care transpun în plan practic modalitatea de acțiune a metodelor, contribuind la valorificarea lor eficientă. aplicarea principiilor didactice, a teoriei instruirii în transmiterea conținutului învățământului, cât și de implicațiile psihologice ale actului transmiterii: psihologia evoluției copilului, psihologia învățării, strategiile comunicării.

În concluzie, ținem să menționăm că este necesară o gândire de ansamblu, la nivel de sistem educativ, pentru a adecva mijloacele educative la scopurile urmărite. Școala este instituția care participă într-un mod decisiv la educația generațiilor tinere ale unei țări, la transmiterea valorilor culturale și morale, la construirea premiselor pentru noi schimbări sociale, iar profesia didactică presupune formare permanentă, nu doar pentru a putea oferi elevului o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl predă, ci și pentru a fi un model, partener, sfătuitor, contribui la dezvoltarea morală a acestuia.

BIBLIOGRAPHY

1. Bontaș, I., (2001). Tratat de pedagogie, București: Editura: Bic ALL, 394 p. ISBN: 9789735717384
2. Cristea S., (2016). Educația. Concept și analiză, Volumul 2, Didactica Publishing House, 118 p. ISBN: 978-606-683-378-3
3. Jinga I., (1998). Manual de pedagogie, București: Editura: ALL, 568 p. ISBN: 978-973-571-632-5
4. Marcus, S., (1999). Educația în spectacol. Protagonist - Solomon Marcus, București: Editura: Spandugino Publishing House, 176 p. ISBN: 978-973-88796-4-5
5. Mitrofan, N., (1988), Aptitudinea pedagogică, București: Editura Academiei Romane, 213 p. ISBN: 978-973-46-1562-9

PRINCIPLES AND PRACTICAL METHODS OF FAMILIARISING SCHOOLCHILDREN WITH NATURE

Georgiana Stoica (Boltașu)

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: In a world dominated by uncertainty, environmental education represents a process that exposes concepts and values that underpin the development of ecological skills, competencies, and behaviors. This article describes some principles and practical methods through which preschool children become familiar with the environment. The author describes how play, work in nature, artistic expressions, illustrative materials, storytelling, develop the informational baggage, epistemic curiosity, respect, empathy, and sense of responsibility towards nature.

Keywords: ecological education, affective education, direct exploration, work in nature, eco-art, didactic game

Educația ecologică sau educația pentru mediu a fost denumită, în anul 1970 (Nevada, SUA), la conferința IUCN, drept, „... procesul prin care sunt recunoscute valori și clarificate concepte pentru a se putea dezvolta abilități și atitudini necesare înțelegerii și aprecierii relațiilor dintre om, cultura din care face parte și mediul biofizic. Educația ecologică include, de asemenea, exersarea luării unei decizii și formularea unui cod propriu de conduită privind calitatea mediului” [6, p. 4]. Copilăria timpurie (3-7 ani) joacă un rol esențial în crearea identității ecologice și dezvoltarea unei relații pozitive cu natura [16], această asociere fiind susținută de mai multe studii recente [14].

În momentul în care vorbim de familiarizarea copiilor cu natura avem în vedere formarea unui set de cunoștințe inițiale despre natură, dezvoltarea unei atitudini grijului față de mediul înconjurător, dezvoltarea aptitudinilor de muncă, a simțului estetic etc. Lucrarea „Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura” de Andon, Gînju expune trei principii pedagogice: principiul științific, principiul accesibilității și principiul etnografic.

Principiul științific. Cunoștințele de bază ale preșcolarilor trebuie îmbinate cu noțiunile științifice despre mediul înconjurător pentru a-i apropia și familiariza pe preșcolari. Pentru ca preșcolarii să poată căpăta reprezentări despre natură, este nevoie ca materialul cu conținut științific despre natură să pornească de la cele mai bazice idei pe care științele despre natură le-au stabilit: „1) știința despre unitatea dintre organism și mediul înconjurător; 2) bogăția și diversitatea naturii înconjurătoare este rezultatul dezvoltării și schimbării” [ibidem].

Principiul accesibilității. Are în vedere particularitățile etative și posibilitățile activității cognitive ale preșcolarilor.

Principiul etnografic. Se referă la reprezentările despre caracteristicile naturii pe care copilul trebuie să le cunoască. Mai mult, cunoașterea sa nu trebuie să rămână doar la denumiri, ci trebuie să cunoască și practic modul prin care interacționează cu natura.

Un prim aspect practic pe care-l luăm în considerare atunci când vorbim despre dezvoltarea respectului și sensibilității față de natură a copiilor, implicit familiarizarea acestora cu mediul înconjurător, sunt exprimările artistice. Dezvoltarea unei relații cu natura implică nu doar rațiunea (cunoștințele abstracte) ci și sentimentele. O abordare bazată doar pe cunoaștere nu afectează neapărat acel gen de valori care ar putea determina un individ să-și modifice comportamentul. Abordările artistice și creative (de exemplu, drama, povestirea, muzica, dansul, fotografia, poezia, arta vizuală, filmul s-au dovedit a fi o modalitate importantă de a facilita și de a promova *cunoașterea afectivă* și aprofunda conexiunile emoționale dintre oameni și locuri. La baza *educației afective* se află convingerea că răspunsurile și valorile noastre emoționale ne ghidează acțiunile și

opiniile cu privire la problemele legate de mediu într-un mod pe care o cunoaștere științifică, potențial mai detașată, ar putea să nu fie capabilă să o realizeze [7, p. 255].

Abordările creative sunt descrise ca modalități de a încuraja copiii să dezvolte un „simț al locului”, să exploreze și să reflecteze asupra propriilor valori și a relației lor cu mediul înconjurător. Această abordare se concentrează pe implicarea simțurilor și pe identificarea modalităților creative și inovatoare de a face față problemelor reale [15].

De exemplu, anumiți autori [9] au scris despre rolul artelor vizuale în creșterea gradului de conștientizare cu privire la problemele legate de mediu și dezvoltarea conexiunilor emoționale cu natura. Sintagma *educație eco-artistică* a fost folosită pentru a descrie integrarea educației artistice în cadrul educației pentru mediu. Conceptul de *eco-artă* accentuează necesitatea abordărilor interdisciplinare pentru a conecta copiii la natură și argumentează că alfabetizarea ecologică nu va fi insuflată copiilor decât dacă este integrată într-o varietate mai largă de domenii, inclusiv în arte [13]. Studiul naturii prin artă subliniază importanța experienței senzoriale, a relațiilor dintre lumea eului cu lumea obiectelor.

Folosirea materialelor ilustrative în procesul de familiarizare a copiilor cu natura ține de valoarea cognitivă și estetică a operelor de pictură. Pentru ca impresiile și sentimentele estetice să se dezvolte vor fi folosite și examinate doar acele tablouri care posedă cele mai înalte valori artistice, în special tablourile artiștilor clasici ce abordează un stil realist. Tablourile trebuie să producă emoție, să sensibilizeze și să nască impresii vii copiilor. Tablourile, în primul rând, sunt folosite pentru a preciza, concretiza și consolida cunoștințele la grupele mici. În al doilea rând, la grupele mijlocii sunt utilizate pentru „a lărgi, sistematiza și generaliza cunoștințele copiilor prin intermediul dialogurilor, povestirilor despre natură.” Și în cele din urmă, la grupele mari de copii, tablourile sunt eficiente în a familiariza copiii cu natura prin compunerea unor mici povestiri despre acel tablou [8].

Povestirea este o abordare tradițională a schimbului de informații între oameni. În cadrul povestirii, educația pentru mediu pune accent pe un tip de narațiune denumit „narațiune situată/localizată”. *Narațiunile locale* se referă la mediul local și la poveștile despre anumite locuri locale. Poveștile despre locurile locale sunt folosite ca instrument de predare pentru a informa și inspira, pentru a provoca un răspuns emoțional față de mediul local. Nararea unor povești locale poate ajuta copiii să-și dezvolte un „simț de apartenență la un loc”. *Simțul locului* este o combinație între semnificațiile unui loc pentru copil și atașamentul pe care-l are față de acel loc. Alți autori [4] au susținut, de asemenea, puterea narațiunilor orale (comparativ cu poveștile din cărți) în a conecta copiii la natură. Poveștile orale pot implica pe ascultătorii și pot atinge emoțional mai mult decât poveștile scrise, deoarece pot fi participative, situaționale, comunitare, intersubiective și fizice. Poveștile orale necesită participarea activă a ascultătorului și se adresează imaginației lor. Povestirea orală poate fi, prin urmare, un instrument eficient pentru a capta imaginația copiilor și a-i implica activ în dezvoltarea conexiunilor lor cu natura [11].

Preșcolariile dezvoltă respectul și preocuparea pentru natură și, de asemenea, sensibilitatea față de frumusețea și misterul ei, au mai multe șanse să posedă un comportament protector decât unul distructiv față de mediul natural. În primii ani de viață ai unui copil, educația pentru mediu trebuie să se bazeze pe experiențe pozitive în aer liber sub supravegherea adulților. Importanța modelelor din familie, a părinților, în special, este menționată frecvent în literatura de specialitate [1, pp. 27-36] [12, pp. 113-125]. Conform lui Chawla [5], copiii sunt mai predispuși să participe la inițiative legate de mediu dacă părinții lor sunt, de asemenea, activi în acest fel sau își oferă acordul și încurajarea să participe. Astfel de experiențe îmbunătățesc învățarea și joacă un rol decisiv în modelarea atitudinilor și comportamentelor față de mediul natural.

Știm că preșcolarii învață cel mai mult prin simțuri, prin joacă informală, spontană, lipsită de intervenția adulților. Este crucial ca preșcolarii să se afle în aer liber și să-și folosească toate simțurile pentru a explora în mod activ mediul, să experimenteze, să înțeleagă mediul din care fac parte și să dezvolte un sentiment de independență față de natură. În contextul învățării formale, la școală, este important să se combine învățarea de la clasă cu strategiile de învățare bazate pe experiență: cele mai bune rezultate sunt obținute atunci când profesorii sunt capabili să integreze

învățarea în mediul natural cu strategiile de învățare la clasă. Pentru preșcolari, literatura de specialitate pune un accent puternic pe explorarea activă, fizică, în mediul local, uzitând de toate simțurile pentru a experimenta și a aprecia mediul natural [3, pp. 243-262]. Accentul este pus pe învățarea și găsirea sensului în mediu, prin joc și socializare informală.

Cea mai cunoscută metodă de familiarizare cu natura este *jocul*. Există mai multe tipuri de jocuri, printre care: creatoare, didactice, mobile. Pentru ca jocurile creatoare cu subiect ecologic să aibă succes din punct de vedere a familiarizării copiilor cu natura sunt necesare anumite condiții:

- „îmbogățirea copiilor cu impresii vii despre fenomene naturale accesibile lor;
- impresionarea prin convorbiri sau momente caracteristice acțiunilor de joc;
- alegerea materialului pentru jocuri;
- dirijarea jocurilor cu scopul de a acționa după anumit subiect, fără intervenții

prea insistente din partea educatorului [8, p. 132].”

Jocurile reprezentative, teatralizate, sunt folosite la grupele mici și mijlocii pentru descoperirea însușirilor animalelor. Mai pot fi cunoscute proprietățile unor materiale ca: nisip, zăpadă, iarbă etc. prin jocuri creative. Prin intermediul *jocurilor didactice* copiii învață concret să evedențieze, să compare, să grupez și să clasifice proprietățile unor obiecte și fenomene ale naturii. Mai mult, își perfectează cultura senzorială prin experiențe directe cu natura, diversificându-și cunoștințele ecologice. *Jocurile mobile* sunt legate de imitarea animalelor, implicit cunoașterea lor prin modul lor de a se comporta [ibidem., pp. 133-137].”

Atunci când copilul începe să aibă contact cu lumea naturii, locul de inițiere ar trebui să fie familiar preșcolarului. Este important ca acesta să se simtă confortabil, fără să simtă frică de necunoscut în timp ce explorează natura. Deoarece gradul de experimentare în natură are anumite limite, preșcolarii pot fi intimidați de anumite aspecte ale naturii. S-ar putea să le fie frică de întunericul unei zone mai împădurite sau de insectele mici ce se află în mișcare, cum ar fi gândacii și păianjenii. Expunerea trebuie să se realizeze treptat la lumea naturii. Copiii trebuie să se familiarizeze mai întâi cu copacii, arbuștii, cu animalele prezente în curtea școlii înainte de a începe să exploreze pădurile necunoscute, acest lucru va crea un anumit grad de confort.

Copiii tind să dezvolte atașamente față de ceea ce este familiar și confortabil iar experiențele pozitive frecvente în aer liber îi ajută să dezvolte un sentiment de conexiune cu lumea naturală. Învățarea în perioada copilăriei timpurii este caracterizată de dorința înăscută a copilului de a explora și descoperi lumea în ansamblu. În această etapă a copilăriei timpurii copiii își cultivă sentimentul de afecțiune față de lumea naturală și percepția lor asupra nevoilor altor creaturi. Optimar fi ca expunerea la natură să se realizeze în fiecare zi [10]. O singură excursie, de exemplu, într-un parc sau rezervație naturală va avea un impact limitat asupra copiilor și, din acest motiv, este mai bine ca experiențele simple, de exemplu explorarea tufișurilor, copacilor și insectelor în proximitatea școlii, să aibă o frecvență ridicată.

Cel mai bun mod prin care copiii pot învăța este prin intermediul experiențelor directe, concrete în natură. Scopul educației pentru mediu la preșcolari este cel de a dezvolta respectul, aprecierea și un sentiment de mirare față de mediul înconjurător. Accentul educației pentru mediu în această etapă este de a încuraja copiii să exploreze și să experimenteze mediul lor local, să dezvolte un sentiment de uimire [2]. Mai concret expus, copiii vor învăța mai bine experimentând priveliștile, sunetele, mirosurile și gusturile naturii, decât vorbind despre aceasta.

O altă metodă practică de familiarizare a copiilor cu natura este munca în natură. Astfel copiii își dezvoltă anumite deprinderi, corpul lor și coordonarea mișcărilor. S. N. Nikolaev, P. G. Sumorucov, L. I. Haidurov admit că nu doar fizic se dezvoltă copiii prin muncă, ci și intelectual. Prin munca în natură, copiii „capătă cunoștințe despre obiectul muncii, despre prioritățile și calitățile plantelor, structura și necesitățile lor, etapele principale de dezvoltare, metodele de creștere, despre schimbările de sezon din viața plantelor, despre animale, aspectul lor exterior, necesități, modalități de deplasare, comportare, modul de viață și schimbările de sezon” [8, p. 144].”

Se admite faptul că preșcolarii trebuie să aibă un contact frecvent și informal cu lumea naturală pentru a dezvolta conexiuni emoționale cu locurile respective. De exemplu: concentrarea asupra mediului local; implicarea familiei, prietenilor și comunității; oferirea de oportunități de

socializare și distracție; încurajarea învățării inițiate de copil, deschisă, bazată pe anchete; și să fie adecvat vârstei (potrivirea capacității copiilor de a înțelege și de a explora lumea).

BIBLIOGRAPHY

1. Arnold H.E.; Cohen, F.G.; Warner, A., *Youth and environmental action: perspectives of young environmental leaders on their formative influences*, The Journal of Environmental Education, 2009, vol. 40 (3): 27–36 - ISSN-0095-8964;
2. Athman, J.; Monroe, M.C. 2001: *Elements of Effective Environmental Education Programs*. In A. Fedler (Ed.). *Defining Best Practices in Boating, Fishing, and Stewardship Education*. Washington DC: Recreational Boating and Fishing Foundation, pp. 37–48. Online [<https://eric.ed.gov/?id=ED463933>];
3. Ballantyne, R.; Packer, J., *Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments*. Environmental Education Research, 2009, vol. 15(2): 243–262;
4. Blizard, C.R.; Schuster, R.M., *Fostering children's connections to natural places through cultural and natural history storytelling*, Children, Youth and Environments, 17(4): 171–206, 2007;
5. Chawla, L.; Cushing, D.F., *Education for strategic environmental behaviour*, Environmental Education Research, University of Colorado, SUA, 2007, vol. 13(4): pp., 437–452, ISSN 1469-5871;
6. Dezso I., Bujor L., Glatz B., Pop C., *Educația ecologică, Raport de cercetare*, Societatea Carpatină Ardeleană Satu Mare, 2010, 120 p.;
7. Gurevitz, R., *Affective approaches to environmental education: going beyond the imagined worlds of childhood?* Ethics, Place and Environment, Vol. 3(3): 253–268, 2000, online [<https://wild4woodz.synthasite.com/resources/Affective%20approaches%20to%20Environmental%20Education.pdf>];
8. Haheu E. Gordea L. Gînju S., *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” laboratorul științific ecoeducație, Chișinău, 2014, ISBN 978-9975-46-216-7;
9. Inwood, H.J., *At the crossroads: situating placebased art education*, Canadian Journal of Environmental Education, 2008, Vol. 13(1): 86–97, online [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842767.pdf>];
10. Kola-Olusanya, A., *Free-choice environmental education: understanding where children learn outside of school*, Environmental Education Research, 11(3): 297–307, 2005 Online [<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620500081152>];
11. Lutts, R.H., *Place, home and story in environmental education*, The Journal of Environmental Education, 17(1): 37–41, 1985;
12. Monroe, M.C., *Two avenues for encouraging conservation behaviours*, Human Ecology Review, University of Florida, Gainesville 2003 vol. 10(2): 13 p., ISSN 1074-4827;
13. Orr, D., *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*, State University of New York Press, Albany, 1992, ISBN 0-7914-0874-4;
14. Otto, S.; Pensini, P. *Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour*. Glob. Environ. Chang. 2017, 47, 88–94. [CrossRef] online [<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378016305787>];
15. Sanger, M., *Sense of place and education*. The Journal of Environmental Education, Vol 29(1): 4–8, 1997;

16. Wells, N.M.; Lekies, K.S., *Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism*. *Child. Youth Environ.* 2006, 16, 1–24. Online [<https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001>].

ELEMENTS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY IN SOLVING MATH PROBLEMS IN HIGH SCHOOL

Dorin-Cristian Lobont

PhD Student, „Mihai Eminescu” National College of Târgu Mureş

Abstract: Scientific research in education corresponds to elements of pedagogy that aim to properly suit the educational field. Contemporary pedagogy is an important component of scientific research in education, as well as in the other affiliates of knowledge of reality. The elements which make up the documentation for solving mathematics problems in high school suppose clear specifying of the informational theme, the recognition of the types of sources that contain the studied theme, the establishment of an efficient method of researching the publications that inform the research problem.

The aspects that define the role of problems in mathematical learning, essential in achieving a successful didactic process, are treated in the traditional way, but also taking into account the curricular reform in education, emphasizing the role of combining algorithmic and heuristic methods in teaching mathematics at high school, with maximum importance in evaluating the chosen tactic.

The attitude of teachers towards the role of mathematical education must facilitate the formation and development of a scientific culture. The aim is to train the skills to rationalize correctly and to apply mathematics in actual situations. It is imperative that mathematics is presented to students as an expression of science, in an interdisciplinary manner, in correlation with other disciplines.

Modernization of education is carried out at the system and process level. The specific mathematics competencies in high school must be reformulated based on student-centered learning. The degree of optimization of mathematics learning through the application of didactic strategies that use resolution algorithms must be analyzed.

Keywords: university, school, education, mathematics, pedagogy

Introduction

"Education as a component of social existence requires permanent restructuring and adjustments to the specifics of the transformations that characterize the evolution of society. The extent to which these adjustments anticipate socio-economic changes or succeed them in due time is the measure of the efficiency of any education system, which is why the issue of educational reforms is currently becoming one of the central concerns of educational theory". (Stan, Cristian 2001 - Teoria educației, Editura PUC, Cluj-Napoca)

Scientific research in education corresponds to appropriate documentation regarding the educational field. " Documentation is a necessary stage of scientific research and has the purpose to promote knowledge of scientific experience in the field subject to investigation, in related fields and in other fields of knowledge of reality" (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți Biblioteca Științifică). The documentation stage is considered an essential element that is part of scientific research. " Bibliographic documentation is a broader component of the scientific documentation process. It has a decisive importance in scientific research, because it gives us the possibility, through specialized literature, to know what other scientists have written from ancient times until today" (Alec Russo State University). The elements of bibliographic documentation assume the objective specification of the information theme, the recognition of the types of sources that contain the studied theme, the establishment of an effective method of researching the publications that inform the research problem.

1. Approaches to solving math problems

The concept of algorithmizing of mathematics and its principles must provide for each strategy for solving mathematical problems examples of their application with formative value. "

Problem solving has been the basis of education since the time of the Rhind papyrus. Euclid's work can be considered as a pedagogical contribution that consists in dissecting geometry into different problems that are easy to master. In my opinion, problems are still today the basis of mathematical education in secondary school"(Polya G.). The aspects that define the role of problems in mathematical learning, essential in achieving a successful didactic process, require a traditional approach, taking into account the curriculum for high school education and emphasizing the role of combining algorithmic and heuristic methods in high school mathematics teaching, with maximum importance in the evaluation of tactics chosen. For a definition of the problem, our great mathematician acad. Nicolae Teodorescu said: " the transition from one result to another is done logically using operations, reasoning, auxiliary constructions, etc., based on a chain compatible with the axioms and their consequences necessary to travel from data to results. Chaining is done with mathematical tools: relations and operations, and when the statement is formulated as a command or as an aspiration, the search for a path leading from the data to the result constitutes a problem".

"Beyond educating the young generation, the school has the task of stimulating students' creativity through different approaches. Their active participation in their own training can take many forms. The use of interactive teaching-learning methods in the didactic activity contributes to the improvement of the quality of the instructional-educational process, having an active-participative character and a real active-formative value on the student's personality, leading to the development of the students' creative imagination and creativity" (Golea Florentina, 2018 – *Dezvoltarea creativității elevului prin utilizarea metodelor interactive*, EDICT. Revista Educației)

2. Systematization of math problems

The information strictly related to the typology of mathematics problems used in the teaching-learning of this subject must have made known a classification of solving difficulty levels. Among the solving algorithms, the mathematics teacher selects only those that appear frequently in his activity, proposing practical examples of their application. The role of educational tools in the teaching-learning-evaluation activity is emphasized through those practical models and advanced techniques for working with high school students. Mathematical problems have a formative value in educating heuristic thinking through the logical thinking exercise it implies, representing the way to verify the acquisition of new theoretical notions.

Taking into account the type of intellectual activity carried out by the pupil during the solution of a problem, Christina-Theresia Dan and Sabina-Tatiana Chiosa in the work *Didactica matematicii* at Editura UNIVERSITARIA CRAIOVA, 2008 classify the tasks of a problem solver in:

- **basic tasks**, where the procedure for solving the problem is almost obvious, similar or identical to that of a problem solved in class. In this case, the solution procedure is known by the student who only has to apply a learned algorithm, an immediate result of a theorem.
- **tasks associated with a configuration** or involving an investigation, a studying of it. In this situation, the solution process involves choosing, from a wide variety of procedures already learned, suitable methods and (or) combining them in order to obtain a solution to the problem.
- **tasks for which the solution process is not known**, in which the student must discover it himself.

The main rules that must be known and respected by a problem solver are:

- Correct reading of the problem statement and accurate construction of the graphic representation.
- Mastering the statement of the problem consists in the clear knowledge of the data of the hypothesis, the conclusion and the connection between them, the theorems and notions related to the given problem.

- Knowing some procedures and methods for solving problems that establish "steps in thinking about the solution" (Did I use all the hypothesis? Do I know a similar problem?).
- Building new reasonings based on axioms, definitions, theorems and other previously learned reasonings.
- Discussion of the problem.
- Checking solutions to the problem.

For each learning unit, the teacher determines the number and type of problems to be solved in class and those proposed as additional homework. Student-centered learning will be used; the set of exercises and problems with different degrees of difficulty must be in correspondence with the learning contents and the time available. The problems that constitute homework will be in continuity with those in the class and in no case lead to overloading the student's individual study. It is recommended that the homework should group as many notions from the taught lesson as possible in the individual study and capitalize on previous knowledge, considering the skills to be acquired by recapitulating or reproducing some notions, as well as the student's creative activity.

3. Mathematics in the national curriculum

The purposes of the Romanian education system and the current problems, characteristic of the curricular reform in education: the framework plan, purposes on curricular cycles, curriculum at the decision of the school describe the specifics of each level of schooling from the perspective of educational policy. They represent a reference system both for the development of school programs and for the orientation of the didactic approach in the classroom. Curriculum products in their current form may vary, depending on the changes that occur along the way.

"The fundamental concept operating within the educational process is that of the curriculum, a concept that became operational in Romania with the beginning of the education reform, after 1990, but especially after 1997, through the Reform of Minister Andrei Marga". (Chiș, Vasile (2001) - *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura PUC, Cluj-Napoca). Chapter III of the volume *Provocările pedagogiei contemporane (Challenges of contemporary pedagogy)* proposes a pedagogical explanation of the curriculum concept and the theory circumscribed to it: its definition from the perspective of new pedagogies, the argumentation of its integrative character, the inventory of curricular taxonomies, the criteria of organization, some practical suggestions for the organization logic and pedagogy of the curriculum offer, the treatment of some elements of curriculum design, etc. All these considerations were presented from the perspective of the comprehensive reform of education, designed by the Ministry of National Education and Minister Andrei Marga in 1997" (Editorial: Presa Universitară Clujeană, p.221, 2002).

"The mathematical curriculum, although guided by normative benchmarks, has a dynamic determined by current, sometimes urgent, requirements. Mathematics education tries to reflect the inter/transdisciplinary nature of learning. Remarkable efforts are directed towards updating the contents, aiming, in particular, at the applicative nature. The premise of applying mathematics is given by the development of logical thinking, so by cognitive foundations. Such an approach is encouraged in the years of compulsory education. The educational content is selected in such a way as to allow the connection between disciplines, as well as the application of knowledge" (Societatea de Științe Matematice – *Educația matematică. Analiză și direcții de acțiune*. Broșura SSMR).

Mathematical education, as reflected in the current national curriculum, is part of the curricular offer of every branch, profile and high school specialization, and every teaching staff in the design they carry out must propose:

- a documented study about the education and the mathematical curriculum in Romania compared to the one at the international level;
- Diagnosis of the mathematics curriculum in high school education in Romania;
- Making a set of proposals, which can lead to the modernization of the mathematical curriculum;

- Models of didactic strategies with an emphasis on resolutive-algorithmic ones in mathematics that use modern and innovative teaching methods.

4. Classes of solving strategies in mathematics

It is a professional obligation that in addition to the theoretical grounding, the high school teacher requires adequate preparation for each lesson held in the classroom, even if it has a repetitive character or has been taught for several years in different high school specializations. A lesson that approaches an established theme becomes different in approach depending on the class it is taught at, level, stream and accumulated methodological and pedagogical experience. Keeping this in mind, we can eliminate the attribute of "monotony" related to the activity of teaching high school mathematics.

The strategies that guide the student in solving problems are important, regardless of the content of the problem: "To be a true problem solver, the individual must have acquired a lot of organized intellectual skills." is what Gagne states. "... after we are convinced that the student understands the fundamental theorems, the most effective way for the teacher to approach problem solving is to teach strategies that apply to important classes of problems (...), and from a point on, not having ready-made strategies, they will have to develop them themselves" is Ausubel's idea. (Cîrjan, F. – *Didactica Matematicii*, Ed. Corint, Bucuresti, 2007).

The classes of strategies are established based on the temporal approach (prospective strategies, retrospective strategies) respectively, according to the criterion of certainty in solving problems (algorithmic strategies, heuristic strategies). An important role in the use of solving strategies is played by the professional competence of the teaching staff who teach mathematics in high school. "The training of the competent teacher combines various dimensions: academic, specialized, psycho-pedagogical, methodological and practical training. The theoretical training is continuous, and during the career it is supported by the variety of experiences and school confrontations. As a professional, the contemporary educator is defined by three types of competences:

- (1) personal (responsibility, ability to solve problems, critical thinking and creativity, ability to initiate changes, empathy and tolerance);
- (2) psycho-pedagogical and methodology (knowledge of the student's psychology, personality development, development of learning experiences, communication with students, parents and other actors of the educational system, measurement of learning progress, etc.;
- (3) specialized knowledge belonging to the curriculum area that the teacher translates into school learning experiences"

(Chiș, Vasile, 2001 - *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura PUC, Cluj-Napoca)

"The use of technology is deficient, from the point of view of equipment and resources, as well as the design of textbooks with such openness. In Romania, the integration of technology in education is under the sign of a paradox. Although there is a favorable legal framework (Education Law of 2011), which specifies the importance of such an objective, it has not been achieved. At the declarative level, the future curriculum for high school education focuses on the eight areas of key competences that determine the student's training profile. Although digital skills are part of this profile, the real ways of developing them by using technology as a learning tool are rare" (Societatea de Științe Matematice – *Educația matematică. Analiză și direcții de acțiune*. Broșura SSMR).

"Educational software is a modern means of learning and problem solving. Various common didactic methods can be involved in the construction of the software, including *programmed training, the method of algorithmization* (content algorithms, resolution algorithms, identification algorithms, programming algorithms and dialogue with the computer, etc.), the *specific human-machine dialogue* that makes it possible employing a whole system of learner-computer interactions." (Cerghit, Ioan, 2006 – *Metode de învățământ*, Editura Polirom)

"The training of teaching staff must first of all take into account informational technology education. The promotion and tenure exams will have to be adapted to this non-formal component, because the return of school education to the student will largely depend on it." (Prof. Dr. R. Gologan, SSMR)

5. The use of solving algorithms for mathematics problems in high school

According to the high school mathematics curriculum, "the study of mathematics aims to: contribute to the formation and development of students' ability to reflect on the world and provides the individual with the necessary knowledge to act on it, according to their own needs and desires ; to formulate and solve problems based on the relationship of knowledge from different fields; to endow the high school graduate with a set of skills, values and attitudes, in order to favor an optimal professional integration".

The attitude of teachers towards the role of mathematical education must facilitate the formation and development of a scientific culture. The aim is to train the skills to reason correctly and to apply mathematics in concrete situations. It is imperative that mathematics is presented to students as an expression of science, interdisciplinary, in correlation with other disciplines.

The modernization of education is carried out at the system level and at the process level. In this research thesis, data will be collected regarding teachers' opinions regarding the modernization of teaching methodology, emphasizing the importance of the transition from traditional education to modern education. The factors that influence the transition (Manolescu, M. *Procesul de învățământ*, DPPD, Universitatea din Craiova):

1. Increasing the role of education systems in national development;
2. Acquisition of knowledge in in psychology, pedagogy, physiology, communication sciences, informatics, etc
3. Transferring of innovative ideas in the field of education from systems theory, scientific management theory, communication theory, information theory, etc.;
4. Amplification of pedagogical research results.

Directions of modernization as criteria for selecting data collected from the investigation applied to teaching staff teaching high school mathematics, within the research (Manolescu, M.)

- extending the duration of compulsory schooling;
 - the flexibility of school structures;
 - development of curriculum theory and methodology;
 - content innovation;
 - elaboration/development of the theory of educational objectives;
- development of skills pedagogy;
- organization and design of education;
 - modernization of education methods;
 - modernization of educational assessment;
 - training of trainers;
 - the emergence of new sciences/ branches of pedagogy, etc./ the multiplication of branches of pedagogy.

The specific mathematics competencies in high school must be reformulated based on student-centered learning. The degree of optimization of mathematics learning through the application of didactic strategies that use solving algorithms must be analyzed. "The study of contrasts in pedagogy clearly leads to a conclusion: pedagogy now and in the future is and will be a **pedagogy for competences**. Whether they are disciplinary (mathematics in our case) or transversal, skills are developed on two complementary dimensions: theoretically and operationally-creatively. They correlate directly with the good practices identified in the world of different professions and, at the same time, are included in education projects for the 21st century and the 3rd millennium".

(Chiș, Vasile 2005 - *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca)

BIBLIOGRAPHY

1. Albulescu, Ion (2004) - *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura PUC, Cluj-Napoca
2. Bocoș, Mușata (2002) - *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Bocoș, Mușata (2003) - *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
4. Bocoș, Mușata (2002) - *Instruirea interactivă: repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, Editura PUC, Cluj-Napoca
5. Bocoș, Mușata (2016) – coordonator - *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești
6. Bocoș, Mușata, Ionescu, Miron (coordonator) (2009) - *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
7. Bocoș, Mușata, Chiș, Vasile (coordonator) (2013) - *Management curricular: Repere teoretice și aplicative*, volumul I, Editura Paralela 45, Pitești
8. Bocoș, Mușata, Răduț-Taciu, Ramona, Chiș, Olga (coordonator) (2015) - *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești
9. Brânzei Dan, Brânzei Roxana (2010) – *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Pitești
10. Cerghit, Ioan, 2006 – *Metode de învățământ*, Editura Polirom
11. Chiș, Vasile (2001) - *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura PUC, Cluj-Napoca
12. Chiș, Vasile (2001) - *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura PUC, Cluj-Napoca
13. Chiș, Vasile (2005) - *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
14. Cristea, Sorin (2003) - *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Editura „Litera”, Chișinău
15. David, Daniel (2014) - *Dezvoltare personală și socială: eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David*, Editura Polirom, Iași
16. Dobrițoiu, Maria (2015) - *Didactica predării matematicii*, Editura Universitas, Petroșani
17. Eliot, Lise (2011) - *Creier roz, creier bleu: diferențele de gen la copii și adulți*, Editura Trei, București
18. Golea Florentina, (2018) - *Dezvoltarea creativității elevului prin utilizarea metodelor interactive*, EDICT. Revista Educației
19. Goleman, Daniel (2007) - *Inteligența socială*, Editura Curtea Veche Publishing, București
20. Goleman, Daniel (2008) - *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Editura Curtea Veche Publishing, București
21. Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak, Defise Rosette (2010) – *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, Editura ASCR, Colecția Educație
22. Marcus, Stroe (1999) - *Competența didactică*, Editura ALL, București
23. Miclea, Mircea (1999) - *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iași
24. Orțan, Florica (2004) - *Teoria și metodologia instruirii și evaluării*, Editura Universității din Oradea
25. Polya George (1971) - *Descoperirea în matematică*, Editura Științifică, București

26. Potolea, Dan (2002) - *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională, în „Pedagogie-fundamentări teoretice și demersuri aplicative”*, Editura Polirom, Iași
 27. Sălăvăstru, Dorina (2004) - *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași
 28. Stan, Cristian (2000) - *Teoria educației. Actualitate și perspectivă*; Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
 29. Stan, Cristian (2001) - *Teoria educației*, Editura PUC, Cluj-Napoca
 30. Voica Cristian, Singer Mihaela (2012) – *Tipologia rezolvării problemelor*, Editura Politehnica Press, București
 31. *** *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p.290.
- ****Didactica Matematică*, Supliment al publicației Gazeta Matematică

STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH USING NEW TECHNOLOGY

Ionela-Gabriela Buruiană

PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The using of new technology to young people can be exploited to motivate better and more effective learning. The reference role of the teacher is irreplaceable in obtaining a quality educational act, but computer proofreaders come to support the student's work. For an effective using of modern devices, it is recommended that young people be guided by teachers in the activities of searching for information on the Internet and writing, so that they contribute to the development of learning and information management skills, as well as a thinking critical and personal.

Teachers who have the opportunity to effectively use modern tools appreciate the possibility of focusing on the needs of the student and reducing the time needed to prepare lessons. On the other hand, the students with a different learning style can easily return to concepts that have not been assimilated. The effective use of NT in school is a sustainable and important process in achieving the main goal of education, which aims to form responsible and autonomous young people, able to integrate socially and professionally in a world that is constantly changing.

Keywords: motivation, modern devices, effective learning, development, information.

In the process of learning a foreign language, emphasis is placed on language, communication and culture, so that, the teacher is constantly looking for new, more effective ways of accessing authentic materials and providing experiences that will contribute to a better development of students' communication skills in a foreign language. Technology is probably the best way to create a favorable learning environment, supporting both students and teachers to make learning a foreign language faster, more interesting, more attractive and easier.

Digital tools are part of our everyday lives and our culture, both at home and at work. Although there is some concern about the risk of social isolation of those who spend many hours in front of the computer, the Internet is considered a common mean of communication like other modern means of communication.

If we talk about the new communication technologies, then we refer to the Internet, as well as to any other online communication methods, eLearning programs created and to various possibilities that the computer gives us, which we can use as a mean of rendering some information.

In addition to other auxiliary tools, the use of the Internet in the educational process offers new teaching-learning possibilities, favors internal and international exchanges and real-time access to information. In this framework, the participants have a well-defined role, there are various categories of people - IT specialists, teachers, students.

Technological devices considered as belonging to the means of communication, used for entertainment purposes, can have educational value when they are rethought or capitalized for educational contexts and purposes. The use of new information and communication technologies as tools and/or auxiliary technology in the didactic process can have educational results when they are integrated into a well-founded self-instruction and training strategy. The use of new informational and communication tools plays a significant

role in the educational act, positively influencing the way in which students act and interact during classes.

The permanent development of modern technologies has provided an effective opportunity to explore the new didactic model. Educational software and multimedia resources significantly influence the teaching-learning-assessment process of English.

We live in the digital age and we are surrounded by various modern technologies that offer us new opportunities to learn a foreign language in an attractive and interesting way and facilitate our access to information faster. The Internet offers exciting strategies and new ways of teaching-learning-assessment. Due to today's learning environment and the complexity of educational material, school activities are carried out in a new way. Digital tools are fully integrated at all levels of the school system, representing a simple addition to the curriculum.

In the modern society in which we live, the integration of new digital tools in the didactic act is a necessity, being already a general learning environment for all subjects in the school curriculum. According to Blake R. J., "when used correctly, technology contributes to the development of critical thinking and creativity, student-centered learning". Teachers focus on state-of-the-art technologies, using them as additional tools to improve classroom teaching methods. Cernamo believes that the use of digital tools in teaching English contributes to encouraging students to participate actively in the educational act, removing their limits and improving the instructional process; the training process is student-centered, adjusted to the specific interests of students, to their learning preferences.

By using online tools in English language learning activities, students can be trained in making products such as: magazines, blogs, graphics, posters, forums, games, quizzes, online dictionaries, flyers. In this way, communication and socialization skills are formed, by using these products in interactive educational activities. Therefore, various modern technologies and programs can be used in English classes, with students having easy access to various learning activities. The advantages of using digital and communication tools in the teaching process aim at:

- Working in collaboration;
- Stimulation of active learning style;
- Project-based learning process;
- Work tasks;
- Differentiated learning, which leads to student-centered teaching activities.

Thus, the learning process is no longer considered to be only the fruit of the teacher's work, but also the result of the teacher's interaction with the students, with society and the information provided by it.

The pedagogical approach of new technologies helps to mobilize skills and knowledge, with the aim of forming communication skills in English. They motivate those who intend to learn a foreign language, identify their knowledge, skills acquired, but also those to be acquired through a self-evaluation process. The integration of new technologies into the educational process positively contributes to the quality of the didactic-learning act, bringing added value by defining the following conditions: the teacher's work process must take place in a context that contributes to continuous improvement and collaboration.

The advantages of using new technologies in the educational act aim at collaborative work, the motivation of active learning, application-type tasks, project-based learning, the creation of differentiated learning pathways, which lead to student-centered teaching approaches.

Regarding the limits, using technology without a specific purpose can create monotony, boredom, learning inefficiency during the lesson due to the lack of participation of some students, the objectives of the lesson not being achieved.

Excessive use of technology can lead to the loss of practical skills, to investigate reality, to the deterioration of human relationships. Likewise, the excessive individualization of learning can lead to isolation in a psychosocial context, but also to the denial of teacher-student dialogue.

In the current context, the new technology has an essential role in the learning-teaching-assessment of English, because it contributes to the improvement of the didactic process, to the motivation of students to actively participate in the instructional process and to the elimination of limits. Experience and research have shown that the use of digital tools leads to the development of skills, better learning in terms of content, learning efficiency and satisfaction of the training process.

In conclusion, the use of technology must become an effective learning environment, not an obsession. Appropriate pedagogical methods must be found, which may include the use of digital tools to a lesser or greater extent, for each particular case.

BIBLIOGRAPHY

1. Adăscăliței, A., *Instruire asistată de calculator: didactică informatică.*, Iași, Polirom, 2007.
2. Harasim, L., *Learning Theory and Online Technologies*, New York, Routledge, 2012, p. 81.
3. Dumitrescu, D., 2013, *Nativi digitali/ Pregătiți-vă*, Editura Titronic, București.

SOCIO-EMOTIONAL MANAGEMENT IN EARLY EDUCATION

Carmen-Vasilica Bruja

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University

Abstract: The promotion of emotional and social education must target any age, following the principle of lifelong learning, as it is never too late to become aware of our own emotions and feelings (becoming capable of self-control), as well as those around us. The major goal of socio-emotional education through its principles and objectives is to aim at the integral development of the child's personality, to make him socially responsible, to form a correct social culture, skills of integration / social inclusion. The development of social behaviors from an early age is very important and is an integration of theories on social intelligence. The emotions and feelings of the preschooler accompany all its manifestations, whether it is games, songs, educational activities, or the fulfillment of tasks received from adults. They occupy an important place in the child's life and exert a strong influence on his behavior. School, from this perspective, is a common form of life in which are concentrated the most effective agents who will make the child adhere to the inherited values of humanity and use their own forces for social purposes. In short, the school must become a specific form of the active life of the community, instead of being an isolated space where lessons are learned.

Keywords: educational paradigm; socio-emotional education; cognitive fields integrated; social skills; educational management.

1. Introduction Raising and educating a child means not only a control over his behavior, but a means of achieving the ultimate goal, that of supporting the child in order to take responsibility for personal behavior, as well as the a great importance for me, as a teacher, is to select those methods and techniques of cohesion, trust, established and altruism at the group level, to constantly relate to the age of children and their possibilities for social cooperation, my consistency in the application of punitive measures it will generate stability at the group level and will determine the reduction of disciplinary violations. Even if everything in kindergarten takes simpler forms, they are prerequisites for a behavior appropriate to social norms. Children always acquire new knowledge, develop skills, habits, are trained and educated feelings, positive traits of will and character, but what remains over time must have efficiency and repercussions in their daily lives. We can say that social education is achieved in many ways. According to Durkheim (2003), school life is only the germ of social life and education responds to social needs, expresses collective ideas and feelings. The gain of each individual is unquestionable, but this gain would not be possible if the individual were not exposed to collective influence. If we want education “the best part of us”, we will have to recognize that “this part is of social origin” (Durkheim, 2003, p.23). A conception close to that of Durkheim is also found in Dewey (1907) who considers that the educational function is a social function. An essential note of the “Chicago school”, founded by Dewey (1907), is the special emphasis on the social dimension of human activity, appreciating it as a fundamental factor of human evolution. Man values himself through his own experience: he acquires new knowledge, adapts to the environment or transforms it, forms tools for action, learns to act. The school, from this perspective, is a form of “common life in which are concentrated the most efficient agents who will make the child adhere to the inherited values of humanity and use their own forces for social purposes” (Dewey, 1907, p. 34). Any activity carried out jointly has its social significance, it is “processes through which society progresses” (Neculau, 2003, p. 21) because it familiarizes the individual with the demands of community life. In short, the school must become “a specific form of the active life of the community, instead of being an isolated space where lessons are learned” (Neculau, 2003, p. 25).

2. Theoretical foundation The first works addressing social education in Romania are due to C. Narly and I. C. Petrescu, but concerns in this field have also been manifested by some sociologists like D. Gusti and P. Andrei or psychologists like C. Rădulescu-Motru. The work in which C. Narly explicitly developed his conception of the role of social education is *Social Pedagogy and Personality*, a 72-page pamphlet considered the first 83 Romanian work on social pedagogy. The author starts from the premise that “education, and therefore pedagogy, has always been social” (Narly, 1996, p. 31). Narly (1996) by the phrase “social pedagogy” means a social education (“education through society”), ie an education through “social means”, as well as “the determination of the educational program by society” (Narly, 1996, p. 36). But these determinations, Narly (1996) believes, are not enough to characterize social pedagogy social. School curricula have always been determined by the needs of society, and the “social means” of education have been the hallmark of the concept of social education, they being simultaneously deduced from the purpose of education. In conclusion, we can say that social education is a set of actions / approaches designed and carried out based on principles corroborated by all the influences exerted by society, which aim to achieve social integration of children and young people, with the aim of training life skills. The development of social behaviors from an early age is very important and represents an integration of theories on social intelligence (Gardner, 1983; Sternberg, 1985; Thorndike, 1920), emotional intelligence (Bar-On, 1988; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) and skills development (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993) applied in education (Seal, 2011). Social education includes all learning activities (the concept of learning is obviously understood in a broad sense) that lead to the acquisition of individual experience of social behavior, the formation of social skills of the individual. We refer here to the acquisition of social skills, such as initiating and maintaining a relationship and integration into a group (social, professional, community, etc.). Preschool age is a fairly long period in which there are significant changes in the emotional life of the child. The emotions and feelings of the preschooler accompany all its manifestations, whether it is games, songs, educational activities, or the fulfillment of tasks received from adults. They occupy an important place in the child's life and exert a strong influence on his behavior. Social education is closely related to emotional education. Socio-emotional education of preschoolers is the totality of learning activities (a term used in a broad sense) in which they are involved in order to ensure the premises and conditions for the emergence and manifestation of desirable social and emotional behaviors at this age, behaviors that will be the basis of their behaviors, future social and emotional as well as their social and emotional behavior (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Through the systematic use of procedures, means, tools of social education, desirable social behaviors are formed, coordinated and developed. For a good social education of children, a social pedagogy is needed as a theoretical field. This field needs to be focused on training, modeling children's behaviors 84 under the action of factors that have a socializing effect. The analysis of studies in the literature on social, moral, civic, emotional, civic education, for democracy, education for sustainable development, led to the formalization of principles and objectives specific to socio-emotional education (Vernon, 2006). According to Sulea (2013), the principles of socio-emotional education are:

1. The principle of capitalization and valorization of the positive resources of the educable in order to remove the negative aspects;

2. The principle of individualization of socio-emotional education according to the personality structure of each child and the particularities of age, educational context and socio-professional field;
3. The principle of interdisciplinarity and integrated learning;

4. The principle of correlation between the educational needs at the group level and that of the teacher's educational offer;

5. The principle of quality assurance in education In the view of the same author, the objectives of socio-emotional education would be (Sulea, 2013):

1. Recognition, acceptance and emotional self-regulation as a foundation for the formation of a social skill;

2. Increasing the capacity to adapt to the requirements of the school and society;

3. Development of intra- and interpersonal skills to facilitate success in life;
4. Acquiring the ability to apply appropriate strategies in critical and / or stressful situations;
5. Increasing mental health and reducing the risk of behavioral deviations. The social

development of the young student, according to Sion (as cited in Șoitu, 2001), consists in the assimilation of behaviors that cover two fields: that of observable social acts and that of personal experiences. To the reactions to external and internal stimuli, are added the significant signs and symbols that gradually become prevalent, so the manifestations of ecological behavior could become an automatic, unintentional mechanism based on social learning. Social learning is the psychological processes through which individuals accumulate knowledge, rules, norms, values, behavioral skills regarding social life in its concrete development. At present, we fail to appreciate all the school activities that are meant to teach us the things we need to do (or know how to do) to become part of our societies. The tendency to do social education - to instill in the minds of children the values that define our society and culture and to practice the activities that unite us - is still alive and well. There is no school in the 85 world where children are not passed on in one form or another the values we cherish: altruism, compassion, respect, and a hundred other desirable and essential ideas. Even if we don't always notice this, much of what we learn in school and what we learned from our childhood stories has nothing to do with an effort to learn to think. The Romanian public education service is built on cooperation between all sectors of society, includes state and private education and aims to shape the child into a responsible, socially and professionally integrated adult, who feels that he belongs equally to the Romanian nation and space. thinks and participates in the development of society. One of the objectives of preschool is the development of social skills. At the end of the compulsory preschool cycle, the child is curious to explore the natural and social environment, has a basic understanding of aesthetics and good-bad difference and uses information about the environment and the world through observation, object manipulation and environmental investigation. In short, through Social Education the student will be able to develop as a person, to capitalize creatively on the potential he has, and this, even more importantly, together with others, in a society concerned with all its members.

Among the socio-emotional education programs developed in Romania, we can list some of the most important, namely:

- The educational program “Yes, You Can!”;
- Educational program: “Training life skills in children and adolescents from disadvantaged environments “;
- “Fast Track” program - multifocus prevention program for children with disabilities in terms of emotional and social skills. Among the emotional and social education programs developed in the world we can list: Programs for preschoolers: – Interventions in the development of emotional and social skills for children in the situation – 4-year risk. (Social-Emotional Intervention for at Risk 4 years old); – Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies); – The version for preschoolers “Second Step” (also called “prevention of violence “); – Head Start / ECAP Curriculum; – The Incredible Years. (Incredible years); – Peaceful Kids Conflict Resolution Program a children's conflicts). The program for preschool education includes the existing activities within the organizational structure of kindergarten, designed to promote and stimulate the intellectual, emotional, social and physical development of 86 each child and aims to achieve the goals of early education. Experiential fields are real “cognitive fields integrated” (Vlăsceanu, 2008, p. 9) that cross the boundaries between disciplines and which, in the context given by this curriculum, meet with the traditional fields of child development, respectively: the cognitive field, the socio-emotional field, the language and communication field, the psychomotor field. Children's personal experiences can be used as starting points for introducing concepts or developing general skills. For this, preschoolers will be guided to active exploration, from a human and social point of view. Their families, as well as their physical, human and social environment can be used as learning resources. In order to coordinate the moral principles and actions, in approaching this field, we start from the premise that the preschool institution represents a usable context. Preschoolers can

more easily understand notions such as: truth, equity, justice, goodness, etc. when they will be able to observe them materialized in the actions of the adults they come in contact with. At the same time, the development of behaviors consistent with moral principles will be facilitated by the discussion and observation by preschoolers of moral situations, their practice in free or guided games and the study and debate of age-specific stories (Allport, 1981). The domain Socio-emotional development considers the beginning of the child's social life, the development of the preschoolers' ability to establish and maintain interactions with adults and children. Social interactions mediate the way children look at themselves and the world around them. Emotional development focuses on the ability of children to perceive and express emotions, to understand and respond to the emotions of others, and to develop the concept of self, which is crucial for this area. The child's self-image develops, which decisively influences the learning process. The two dimensions of the field man and society as shown by the Curriculum for preschool education (Vlăsceanu, 2008) are: Social development:

- Development of interaction skills with adults
- Development of interaction skills with older children
 - Accepting and respecting diversity
- Development of prosocial behaviors
- Emotional development:
 - Development of self-concept
 - Development of emotional control

• Development of emotional expressiveness

The field of Man and Society helps the child to internalize the meaning of social rules, to learn to interact with those of the same age, but also with adults and to understand various events of social significance (Cristea, 2015). In education activities for society, opportunities are created to practice social and emotional skills, children have the opportunity to observe, demonstrate, experiment, modify and be rewarded for acquisitions, which facilitates their use in social contexts. It also makes it easier for children to adapt to the social environment, to make playmates much easier and to interact more effectively with teachers and colleagues (Cristea, 2015). Playing is the main socializing activity of the preschool child, which lays the foundations of social education from an early age, being one of the fundamental human activities. It is a specific form of man, of approaching reality and transforming it in the sense of one's own identity. Play, dominant in childhood, is an activity through which man immediately satisfies his own desires, acting consciously and freely in the imaginary world he creates for himself. Claparede (2016) defines the game as a predominantly fun activity with a strong emotional support that concretizes and mobilizes human energy generally having a constructive effect in the formation and manifestation of human personality, but unfortunately sometimes destructive (card game). The game satisfies to the highest degree the child's need for movement and action, it introduces him to the universe of inhuman relations, brings him closer to the environment in which he lives, gives him the opportunity to know and master it. Through play, the child seeks to change reality, to invent, to assume responsibilities similar to those of the adult, but by inventing a reality for himself, he actually invents himself. In the vision of Șchiopu (1989) the game is a big and complex school of life, because it stimulates the increase of the capacity to live fully, with passion, every moment, organizing the own tension of the actions with realized finality. Froebel (1985) asked educators to provide the child with the development of the power of action, feeling and thinking, in order to form an active and useful person for the family, the state, humanity. If for the adult the game represents a complementary activity of entertainment compared to the productive one, for the child it is the fundamentally defining activity (Bruner, 1990). Trying to define the game, Reber (1993) was confronted with over 55 definitions, all centered on the idea of entertainment and all suggesting that it is an activity that should not necessarily be taken seriously. Although the concept of the game is familiar and used on a daily basis, it is much more difficult to define than most psychological concepts. Garvey (1977) lists the criteria that most analysts use to define the game: 88 - the game is pleasant and produces pleasure; - the game has no extrinsic goals, the child's motivations are subjective and do not serve any practical purpose; - the game is spontaneous and

voluntary, freely chosen by the player. Children's literature is an inexhaustible source of beautiful examples of behaviors mirrored in small antitheses between characters, offers us the consequences of disobedience or obedience, worthiness or laziness, honor or dishonesty, truth or falsehood, presents us with positive traits of heroes: courage, courage, wisdom, self-control, devotion, sincere friendship, but also unworthy, condemnable traits of some characters: cunning, stinginess, greed, cunning, arrogance. Thus, in order for preschoolers to understand what goodness, friendship, diligence mean and in order to hate malice, enmity, laziness, we tell them fairy tales such as "Grandma's girl and old man's daughter" by I. Creanga, "Salt in dishes" by P. Ispirescu, "The Cinderella" and "Snow White and the Seven Dwarfs" by the Brothers Grimm. (DeRosier, Mercer, 2007.). Stories contribute to a great extent to the education of children by building strong characters, instilling courage and moral principles without neglecting skill and wisdom. In other words, the fairy tale focuses the little one's attention on the positive aspects of life, without denying the difficulties, offering him answers and solutions with which to fight against real obstacles. (DeRosier, Mercer, 2007).

3. Conclusion Our goal, of teachers and parents at the same time, is to pay special attention to the formation of positive, prosocial, altruistic behaviors for preschool children, which should be the basis of strong, unrestricted and especially good personalities, as mentioned by Beecher (1861): "Good nature is worth more than knowledge, more than money, more than honor, to those who possess it" (Beecher, 1861, p. 23). In conclusion we can say that the major goal of social education through its principles and objectives is to aim at the integral development of the child's personality, to make him socially responsible, to form a correct social culture, integration skills / social inclusion. It is easy to conceive of school as a place where you go to learn different skills, but as few of us learn at school to play a sport or play an instrument and continue to become professionals, the Greek school aimed primarily and above all you would teach the children how to be part of a group. We embrace the idea that the promotion of emotional and social education must target all ages, following the principle of lifelong learning, 89 as it is never too late to become aware of our own emotions and feelings (becoming capable of self-control) as well as those of those around.

BIBLIOGRAPHY

1. Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.
2. Beecher, H.W. (1871). *Life thoughts gathered from the extemporaneous discourses of Henry Ward Beecher*. Montana: Kessinger Publishing.
3. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvart U.P.
4. Claparede, E. (2016). *Experimental Pedagogy and The Psychology of The Child*. Sydney: Wentworth Press.
5. Cristea, D. (2015). *Tratat de psihologie socială*. Brasov: Protransilvania Publishing House.
6. DeRosier, M.E., Mercer, S.H. (2007). Improving student social behaviour: The effectiveness of storytelling-based character education program. *Journal of Research in Character Education*. p.131-148.
7. Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Durkheim, E. (2003). *Moral Education*, UK: Dover Publications Inc.
9. Frobel, F. (1985). *Pedagogics of the Kindergarten*. New York: D. Appleton.
10. Garvery, C. (1977). *Play*. Boston: Harvard University Press.
11. Ladd, G.W., Birch, S.H., Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70.p 1373–1400.
12. Narly, C. (1996). *Pedagogie generală*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House
13. Neculau, A. (1994). *Pedagogie socială (Experiențe românești)*. Iasi: Al. I. Cuza.
14. Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. New York: Clarendon Press.

15. Sulea, B.R. (2013). Educația socio-emoțională. Cluj Napoca: Cluj Napoca Publishing House.
16. Șchiopu, U. (1989). Adolescența – personalitate și limbaj. Bucharest: Albatros Publishing House.
17. Șoitu, L. (2001). Dezvoltarea socială în școală. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.
18. Vernon, A. (2006). An emotional education curriculum for children. Illinois: Research Press.

MANAGEMENT STRATEGIES FOR INTERSCHOOL COMMUNICATION NETWORKING

Andra-Ramona Borș

PhD Student, State University of Moldova

Abstract: Effectiveness in its activities is an aim of any highschool unit, and it comes in terms of establishing organizational communication relationships with other educational institutions. In this respect, we focus on what the pattern of organizational communication management in educational institutions is, and on how it functions effectively in order to improve a school's quality and achievements, providing a good image in the communication network, including in the local community. The human factor involved in achieving a school's organizational goals is also adressed, not only at interinstitutional level, but also intrainstitutionally." An important factor that determines organizational effectiveness is communication within the organization." (Saputra, 2021) ¹

Keywords: inter-school communication, collaboration, partnerships, educational management

Introduction

A school as an educational organization can only achieve its goals if effective communication management is provided.

From the very beginning we are focusing on the importance of establishing effective relationships between and among schools, thus reflecting a good image of the educational organisations involved, and reflecting outwards in the local community as well. Even though there is a scarcity of scientific resources related to this topic, our literature review provides some support into answering our key questions, mainly Who is involved in school-school communication?, and if some patterns have been established. The clarifications related to interschool communication come from a review that focuses on the humans involved in achieving it. Particular attention was given to any explanations regarding the communication patterns or educational management strategies and to their implications for those seeking to reform secondary schools' policies and achieve their main goals through some kind of organizational communication pattern. Thus, before establishing the main management strategies for efficient school networking, we focused on conceptualising educational networking.

In terms of *educational networking*, Kools and Stoll (2016, 5)², conceptualize it as "an extended group of people with similar interests or concerns who interact and exchange knowledge for mutual assistance, support and to increase learning", while another definition states that „in education, networking seeks to connect the relational structures of multiple discrete schools into much larger systems or ties.” (Robinson, Gallagher, Duffy and McAneney, 2020, 183)³

Another concept of interest for us is that of school *communication management* described as" a reciprocal process of exchanging signals to provide information, persuade or

¹ Saputra, F. (2021). Leadership, communication, and work motivation in determining the success of professional organizations. *Journal of Law, Politic and Humanities*, 1(2), 59-70.

² Kools, M., and L. Stoll. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD

³ Robinson, G., Gallagher, T., Duffy, G. and McAneney, H. (2020). At the boundaries: school networks in divided societies. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 183-197. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2019-0033>

give orders, based on the same meaning and conditioned by the context of the communicator's relationship with his social context" (Cutlip, 2005).⁴

K.B. Everard, in his book *Effective School Management* (2004, p.166), pictures through metaphors a more vivid sight of a school organization in the context of its environment:" Rather like a living organism, it pursues its central purpose, denoted by the big arrow, within an environment with which it makes continuous transactions. It takes in various inputs (in the case of organisms, food and energy; for schools, younger pupils, funds, learning materials, etc.) and it gives out various outputs – older, educated pupils, service to the community, a livelihood for teachers and their families, etc. The organism or organization is designed to achieve the efficient transformation of all the inputs into the desired outputs – 'efficient' signifying that the transformation takes place with the minimum expenditure of internal energy (using an electrical metaphor, the battery has low internal resistance)."⁵

Even more than that, he created a model which explains the effect of the school interactions with the environment while pursuing this aim.

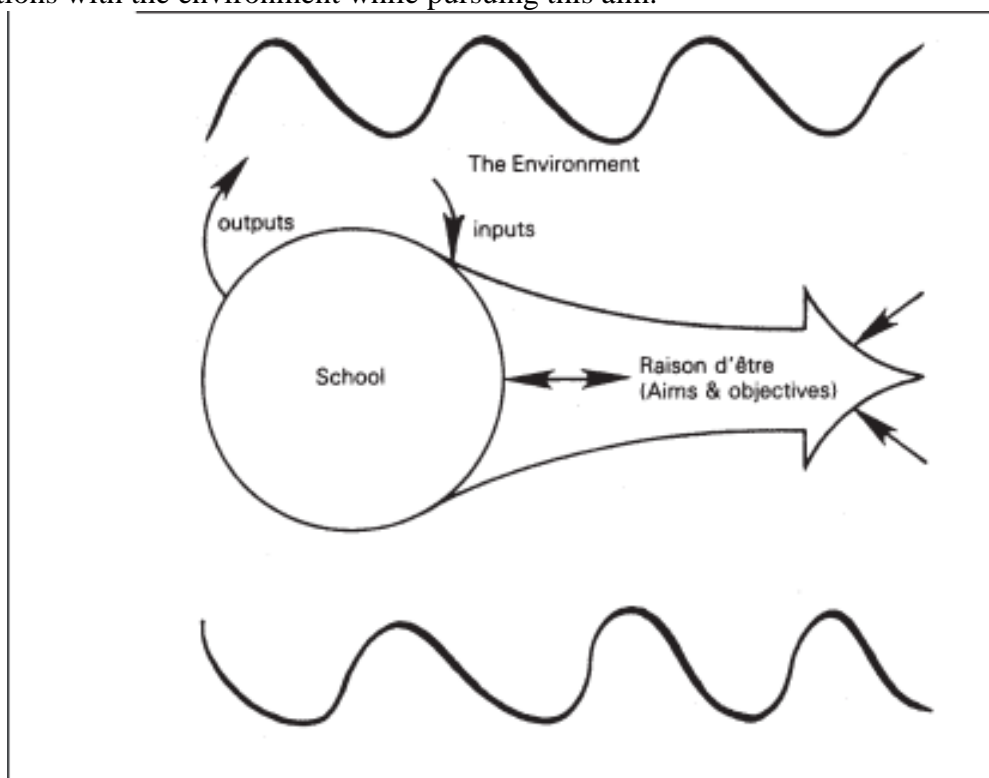


Fig.1. A school in its environment (Everard,2004, p.166)

The drawing reveals the following ideas: there is a basic aim which provide a sense of purpose and direction, and then there is the effect of the interactions with the environment while doing so. The simple external arrows on the right mean that the turbulent environment may divert from the school's central purpose fulfilment, the double arrow in the middle shows the feedback mechanism enabling the organization to know how its aim pursuing is going and how to steer it.

As for defining the characteristics of an *effective school management* concept the same author explains that there are a number of key factors to consider: human management, organizational management and change management. His conclusions on *effective school management* includes the following: a good leader/ management that motivates people in

⁴ Cutlip, S.M., Center, A.H. & Broom, G.M. (2005). *Effective Public Relations*, 9th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.

⁵ Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage. ISBN 1-4129-0048-4 ISBN 1-4129-0049-2 (pbk),p 166, 319p.

educational organizations, smart staff management, teamwork, management of interaction intensity in educational environment, and good conflict management. In short, effective communication creates positive school cultures in which staff members can easily adjust and embrace change.

For this reason, communication management in an educational organization is something that must be considered for the effectiveness of the organization. Communication helps the implementation of managerial planning effectively, managerial organizing is carried out effectively, and managerial actuating and managerial oversight are implemented effectively (Porwani, 2014).⁶

School is an educational institution in which there are a number of components including teachers, students, education staff, each of whom has a specific task in carrying out the program. As a formal institution, schools are required to produce quality graduates. For example, these graduates must have certain academic abilities, skills, attitudes, mental or other personalities. It is these indicators that characterize a school that is said to be effective.

(Nurdin, 2011)⁷ considers a school to be effective if it can achieve what has been planned. Effective schools are related to the formulation of the organization, namely what is planned and what has been achieved.

Schools need to have frequent and consistent two-way communication with other schools, families and community members. Standard methods include website information, text messages, written notes, e-mails, phone calls, printed materials, and face-to-face meetings. Additionally, families and community members should have access to multiple platforms (e.g., school websites and hotlines) where they can ask questions, provide comments and concerns, and suggest improvements to district and school administrators with rapid response times. Effective website communication also relies on a district's capacity to provide this information in multiple languages, according to the needs of the community.⁸

Nowadays, there are various communication channels that helps schools ensure successful inschool and outschool communication with similar staff, teachers, and employees. In particular, staff portals on the district or school website are valuable places for staff, teachers, and other employees to access centralized information strictly pertinent to them (e.g., internal announcements, e-mails, technical support, support and coaching, and performance reviews). Video e-mails, collaborative blogs, voice messages, weekly updates, and face-to-face communication are other significant internal communication channels that allow districts and schools to streamline information and foster positive working relationships.⁹

Conclusions

An effective school is a school that has good management standards, is transparent, prone to communicate, responsible and accountable, is able to empower school components both internally and externally in order to achieve the school's vision and mission objectives effectively and efficiently. The school assessment model is an instrument that is expected to

⁶ Porwani, S. (2014). Peran komunikasi dalam fungsi manajemen pada PT. Astra International-Honda Tbk Plaju Palembang. *Orasi Bisnis: Jurnal Ilmiah Administrasi Niaga*, 12(2).

⁷ Nurdin, N. (2011). Manajemen sekolah efektif dan unggul. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.17509/jap.v13i1.6387>.

⁸ Mann, M. "Coronavirus (COVID-19) Guidance for Schools." National Association of Independent Schools, July 29, 2020. <https://www.nais.org/articles/pages/additional-covid-19-guidance-for-schools/#website> [2] "COVID-19 Resources for Maryland Schools: Guidance, Resources and Updates for Maryland Schools and Communities." Maryland Department of Education. <http://marylandpublicschools.org/newsroom/Pages/COVID-19/index.aspx>

⁹ "Good Ways to Communicate with Teachers." Educational Leadership, April 2015. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/apr15/vol72/num07/Good-Ways-to-Communicate-with-Teachers.aspx>

be. Thus, our approach focused on how school leaders and other staff members involved in these forms of communication carry out four management strategies through: planning, organizing, implementing, and controlling.

The results of our study are important in seeking to understand the patterns of interschool relationships, on how they involve in networks, how they are inextricably bound to fundamental interprofessional relationships and behaviours, ranging from those of administration staff, education providers, and the mentioned beneficiaries as well.

BIBLIOGRAPHY

1. Cutlip, S.M., Center, A.H. & Broom, G.M. (2005). *Effective Public Relations*, 9th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
2. Kools, M., and L. Stoll. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD
3. Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage. ISBN 1-4129-0048-4 ISBN 1-4129-0049-2 (pbk), p 166, 319p
4. Mann, M. "Coronavirus (COVID-19) Guidance for Schools." National Association of Independent Schools, July 29, 2020. <https://www.nais.org/articles/pages/additional-covid-19-guidance-for-schools/#website> [2] "COVID-19 Resources for Maryland Schools: Guidance, Resources and Updates for Maryland Schools and Communities." Maryland Department of Education.
5. Nurdin, N. (2011). Manajemen sekolah efektif dan unggul. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.17509/jap.v13i1.6387>, apud Ayu Usada Rengkaningtias
6. Porwani, S. (2014). Peran komunikasi dalam fungsi manajemen pada PT. Astra International-Honda Tbk Plaju Palembang. *Orasi Bisnis: Jurnal Ilmiah Administrasi Niaga*, 12(2).
7. Robinson, G., Gallagher, T., Duffy, G. and McAneney, H. (2020). At the boundaries: school networks in divided societies. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 183-197. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2019-0033>
8. Saputra, F. (2021). Leadership, communication, and work motivation in determining the success of professional organizations. *Journal of Law, Politic and Humanities*, 1(2), 59-70.
9. How Two-Way Communication Can Boost Parent Engagement." Waterford.Org, November 8, 2018. <https://wasaoly.org/WASA/images/WASA/6.0%20Resources/Hanover/Hanover%20Research---Communication%20Strategies%20for%20Districts%20and%20Schools.p>

THE IMPACT OF ORAL (VERBAL) INSTRUCTIONS ON THE PERFORMANCE OF ACTIVITIES BY STUDENTS WITH AUTISM

Maria Gurcova

PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The article discusses the impact of communication skills, especially speech recognition, as well as the development of verbal instructions when performing physical activities by students with autism, allow through „oral and verbal speech”, through the conversion into inner speech- to get the speech content and meaning of the activity performed. In the case of autism, the process of internalization is difficult to predict, since oral and verbal instructions are aimed not only at memorizing the methods of performing an action, but also at mastering the control of its adjustment, which entails the parallel development of mental functions. The result of observations of students with autism in auxiliary school nr. 6 in Chisinau (Moldova), where the leading role was given to oral and verbal instructions, allows us to state a positive transfer of acquired skills and abilities, students became much more aware of their actions, and most importantly, they learned to verbalize their needs, which affected their psychomotor development in general.

Keywords: autism, autistic spectrum disorder, communication skills, performance, physical activity, cognitive functions.

In the modern world and scientific community and society, there is no doubt about the specifics and prevalence of autism and autism spectrum disorder. The cause of this mental developmental disorder in children is associated with multiple factors, for example, the problem of the neurological brain malfunction caused by neurological, genetic, metabolic developmental disorders, which leads to general asynchrony and retardation.

Communication skills are presented as a complex of tools available to an individual, with the help of which a person can communicate and interact with others through the exchange of information in verbal (speech) and non – verbal (gestures, facial expressions, body movements) ways of general performance of communication.

In the case of children with ASD there are problems in the formation and assimilation of communication skills. It is well known by the delays in speech development with a complex, generative scheme, system of presented disorder. In this context, the process of socialization of autistic children is a labor – intensive multioperational – stage process, which involves an individually - oriented approach, optimization of the main interacting parties in the rehabilitation and educational process: "Parent – Child – Specialist" well known as triad of successful development of communication skills with subsequent social adaptation. [3, p. 59-63].

Speaking of communicative skills that cannot be limited only to verbal means of speech. According to the author M. Lisina, communicative activity (performance) cannot be limited to speech way of communication. She also considers and highlights expressive – mimic means, which include facial expressions, smile, gaze, hand movements, etc., and subject – effective, including subject and locomotor movements [5, p. 78-79].

Taking into the consideration all the scientific discovering by Lebedinskaya and O.S. Nikolskaya we still note the most basic features of communication skills disorders encountered in a child with autism spectrum disorder: 1) non-communicativeness of speech; 2) its distortion: a combination of underdevelopment of various components that serve interaction around, aimed at autostimulation; 3) affective acceleration often the presence of a kind of verbal giftedness; 4) mutism or disintegration of speech [6, p. 9]

It is also worth considering the frequently encountered in children with autistic disorder spectrum disorders of communication skills, echolalia and mutism. Echolalia is an echo symptom,

that is, uncontrolled repetition of heard words or phrases. Echolalia can be delayed, that is, the repetition of a speech heard occurs with an indefinite delay. And also echolalia can be immediate, that is, the repetition of the heard speech occurs almost immediately [7, p. 784]

The fact that a child with an autism spectrum disorder appears may indicate the performance of the speech motor system. Echolalia speech can be both a positive factor indicating the potential for the development of speech, and the presence of the most limiting barrier in the child in constructing his own statements due to echolalia itself. Echolalic children are more likely to realize the importance of communication than children who do not have this means of communication.

We admit that the development of the potential of communication skills through echolalia is possible, but under the condition of working with children, teaching them to use words and phrases adaptively to the situation. Mutism is common known as the absence of speech. In children with autism spectrum disorder, mutism can be caused by regression that can occur in up to two years of age. Because of what there was a loss of words. Another reason may be typical mental retardation. In some cases, mutism does not mean a complete loss of speech. A child with an autism spectrum disorder may try to reproduce words outside the communication process, through intonation or vocalization.

When working with a specialist, children with autism spectrum disorder, with targeted training, exercises, are able to master adaptive communication skills. That is, by themselves, children with ASD may have stereotypical speech tied to the child's personal associations. The presence of this speech makes it possible to work and develop communication skills

However, it should be understood that in the process of studying, developing communication skills, simpler grammatical constructions should be used, since their children with autism spectrum disorder are more likely to use than complex sentences, etc.

It is also worth understanding that even with a correctly formed plan of correctional work and the identification of an autism spectrum disorder at an early stage, including accurate diagnosis of symptoms, to cope with all violations of communication skills, such as spontaneous statements, coherence of statements with an actual situation, in most cases fails [4, p. 110 -111].

Previously in our practical research that was conducted in auxiliary school nr. 6 in Chisinau, working with students with autistic disorder (21 respondents), we encountered and acknowledged the difficulties in performing all types of activities. Automatisation of certain components of action in students with autistic disorder displaces the object of conscious regulation as autostimulation. The stereotyping of the performance of actions puts forward in the circle of consciousness not their common goals, but only changes the conditions for their implementation, in other words there is a distortion of control and evaluation of the results of these actions.

In our survey in 2022 we came to the conclusions that the *negative transfer of skills (motor and communication skills)* were obvious in most of its cases in boys diagnosed with autism. We assumed that the *positive transfer* of motor skills to performance skills is primarily associated with the transition from one level of skill development to the highest, as well as the fact that a *verbal and visual explanation* of the motor material studied by the student could serve as a core to motor activity. The results obtained in the year of 2022 indicate that the development of motor activity and the formation of motor skills are higher than the formation and development of communication skills. [2, p.52]

This year of 2023 and at this stage of scientific study, a special correctional and developmental program is being developed not only for rehabilitate and increasing the potential of communication skills in children with ASD and autism, but also for motor skills and acts for performing actively the activities of basic adaptation and academic activities, as well as known *full functioning* of children with autistic spectrum disorder in the society [1, p. 131]

Our methodology and creation of special correctional programm was especially directed to increase level of communication skills of students with ASD and autism in special auxiliary school nr. 6 in Chisinau (Moldova). The number of participants is 12 children diagnosed with autism and ASD). For this reserch we used psychodiagnostical methods:

1) assessment of communication skills in children with ASD and autism (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) [8]

2) adapted motor movement assessment battery (Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007)

The psycho correctional program we developed especially for children with autism and ASD on their *orientation* (according to the concept of P. Galperin), where the process of analyzing the situation in which the action unfolds, in order to select the grounds for the action and subsequently guide its execution, was the main goal of our study. In the context of the theory of the gradual formation of mental actions, four groups of conditions are distinguished that are necessary for mastering a new mental action: the presence of motivation; error free execution of an action in an external form; the acquisition by the action of generalization and reasonableness; transfer of action to the internal plan.

Based on the research of L.S. Vygotsky, A.R. Luria in the concept of development of praxis (complex actions and their programming) the meaning of the word and pointed to the most important role of oral (social), and then internal speech for the implementation of motor acts, as a result of which movements receive speech content and acquire meaning.

Summarizing all of the above, namely the position of psychological cognition, in the case of children with autism, it is important to note and emphasize once again that "activity connects the subject with the outside world, influencing it and obeying its objective properties." And the question of internalization, where the gradual transformation of external actions into internal ones, as well as the implementation of actions, where mental processes play a major role in the performance of activities, where the action takes place in the mind of the child and is of fundamental importance for understanding the nature of the formation of the psyche and skills for performing activities.

One motor assessment exercise that had multiple psychological goals of development was based on the performance of the proposed activity, namely a physical activity with verbal instruction, where *verbal instruction* is the key foundation of this exercise. The development of laterality and understanding where the *left and right sides* allow a student with autism and ASD to navigate in space, as well as the *close – far distance* develops a sense of space, and objects, such as multi – colored balls, with which the student operates, allow them to convert the received sensations into performance tasks meaningfully, due to verbal instructions.

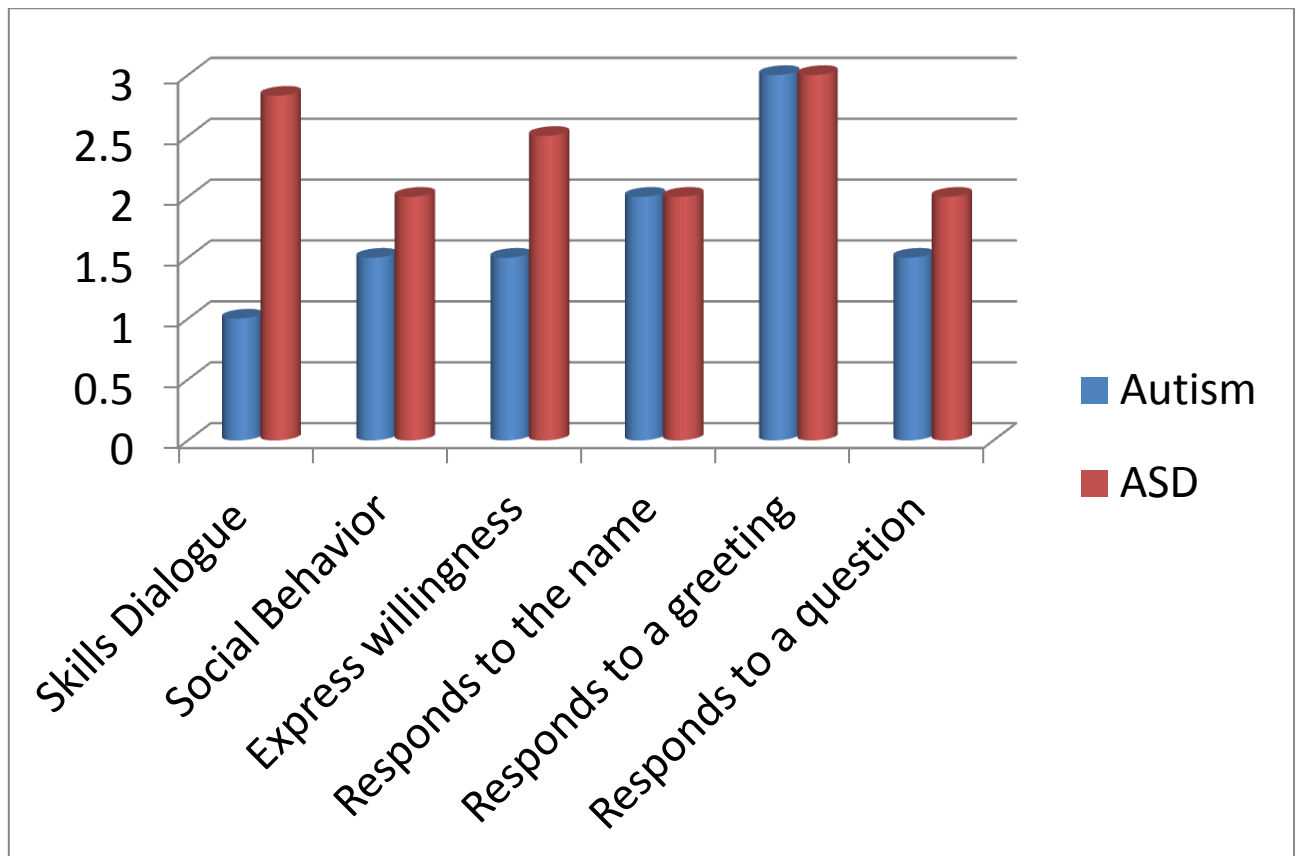
As a result of a psycho diagnostic study using a questionnaire, assessments of communication skills in children with autism and ASD before the start of the test allow us to interpret the results obtained at the end of the test. The questionnaire is large and we took several parameters for our study, since the age of the participants is from 7 and 8 years old, namely:

1) the ability to express requests / requirements. 2) the formation of a social response. 3) the ability to express feelings, emotions, talk about them. 4) formation of social behavior. 5) formation of dialogue skills.

Before and at the end of the test examination the respondents who took part in the study (survey) in 2023 are presented as follows: 1) *age*: a) 7 years old – 3 students (25%); b) 8 years – 9 students (75%); 2) *gender*: a) boys – 66,7% (8 students) ; b) girls – 4 (33,3%);

The test results before and after the psycho correctional program revealed the following results: both groups are presenting the lowest indicators in the possession of *dialogue skills*, only 2 students have communication dialogue skills *partially formed* (16,7%), and the majority of students do not possess communication skills especially verbal ones (83,3%). This can be explained by the fact that *understanding of addressed speech* is also impaired. Only 4 children understand addressed speech, 5 children – partially understand, and 3 children do not understand the addressed speech, that allows us to state that students confront with difficulties of social and emotional interaction that does not lead them to perform social and academic activities on daily bases.

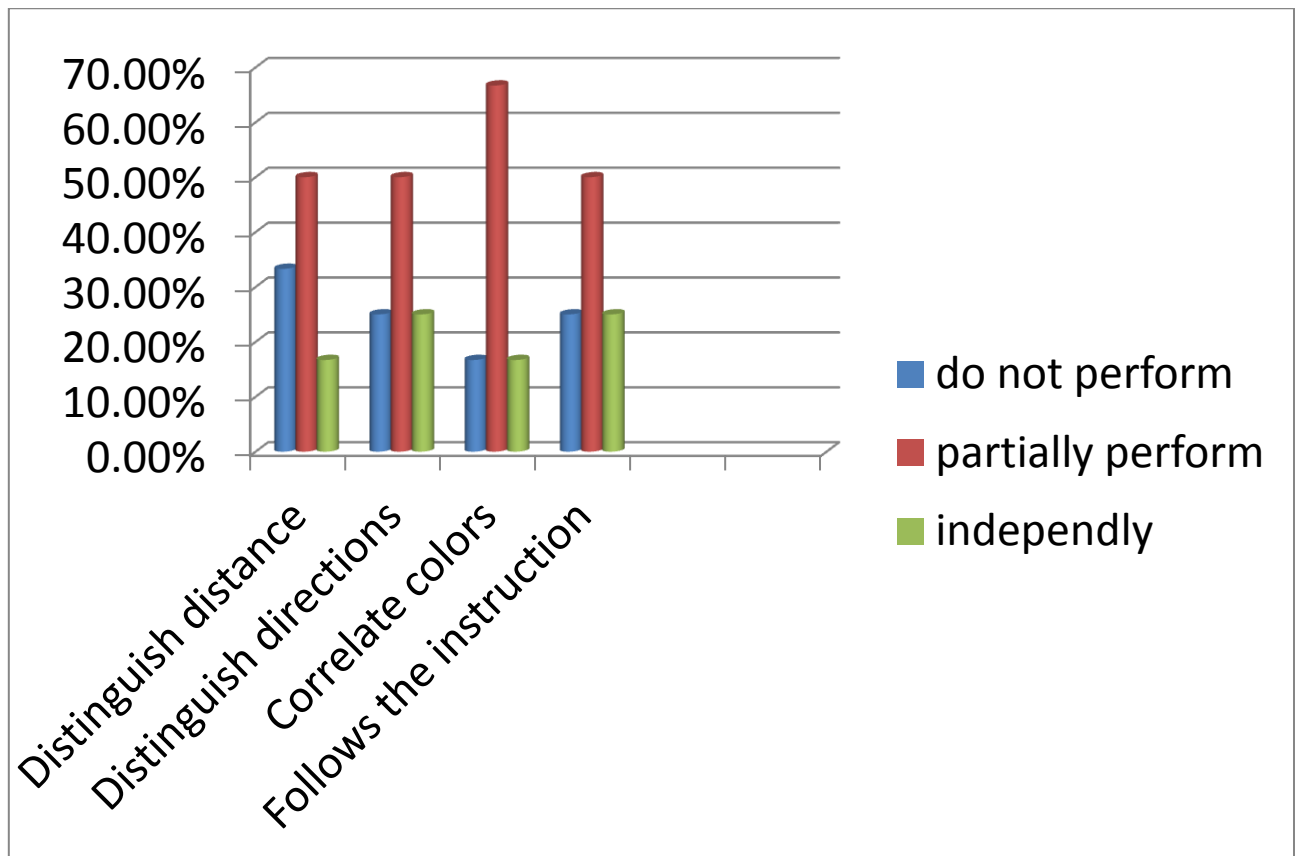
Fig. 1 Average indicators of social interaction depending on diagnoses



As it seen in fig.1 and according to the survey of students, we admit that difference between two diagnoses is obvious the severity and severity of developmental disorders in students with autism and ASD play a key role in the formation of communication skills, that has an impact on the psycho-emotional development and their adaptation and integration into society.

It should be noted that according to the parameter of the formation of a social response, generally speaking students respond to their name (10 students), 2 students (16,7%) express a rejection of the new proposed activity (not verbally), 8 students (66,7%) do not express a rejection and only 2 students (16,7%) do not understand the task. All students respond to greetings (alternative communication, for example, shake hands), 5 students (41,7%) do not answer simple personal questions, express consent, the same number students partially answers and only 2 students (16,7%) respond to private questions.

Fig. 2 Way of performing task or activity



It should be noted from Fig. 2 indicator of the performance of various types of activities, the formation of motor capacity, in general, students perform it as follows: a) partially perform – 54%, b) do not perform – 26%, c) independently – 20% on average for 4 tasks that are presented.

We can interpret the following results as follows: a) 6 students (50%) partially follows the instructions, distinguish directions and distance. b) 3 students (25%) independently follow the instructions and distinguish directions. c) 2 students (16,7%) independently distinguish distance. d) 8 students partially correlate colors (66,7%), 2 students (16,7%) correlate colors independently and 2 students (16,7%) do not correlate colors.

Conclusion.

We can state with a high degree of probability that the correctional impact and the psycho correctional program we have created have not only a positive impact on the communication skills and communication of students with autism and ASD, but also on psychomotor development in general. From our research, we see that all students respond to their name, respond to greetings and follow verbal instructions, and also do not express refusal of the proposed activity. We believe that this is the main indicator of the readiness of a student with autism and ASD to maintain contact with people and the outside world.

In this study, verbal content in the performance of correctional tasks was a key aspect, we see this from the results of the studied parameters as: a) they distinguish the distance "close – far". b) they distinguish the directions "to the right – to the left", and also distinguish the colors of objects. According to the data gained from experiment, all these actions are performed by all students partially (with help). The scores of students diagnosed with ASD differ from those of students with autism - that's a fact.

Conducted examinations of children diagnosed with autism and ASD at the initial (pre-testing) and final stages (post-testing) prove that this psycho-corrective program is adequate. It should also be noted that the above results and provisions require further experimental research and study of the impact of oral instruction in the performance of activities by students with autism and ASD.

BIBLIOGRAPHY

1) ANTIBOR, L., GURCOVA, M. Multidisciplinary approach in teaching functional praxis (skill) to children with autism at school. In: Asistența complexă a copiilor cu cerințele educaționale speciale în mediul educațional incluziv: materialele conf. șt. intern., 10 dec. 2020. Chișinău: UPSC, 2020. pp. 126-133. ISBN 978-9975-46-480-2

2) ANTIBOR, L., GURCOVA M. The influence of motor and communication skills on transfer activity techniques of students with autism and autistic spectrum disorder. *Proceedings of the 2 International Conference of Applied Psychology Current Affairs and Perspectives in Psychological Research. Chisinau, November 29-30 2022.* Chișinău: CEP USM 2022. - 500 p. ISBN 978-875-159-99-9

3) METLYAEVA, Yu.V. Peculiarities of the development of communication skills in children with ASD in the conditions of a social service institution. *Actual tasks of pedagogy: materials of the X Intern. scientific conf. St. Petersburg, January 2019.* St. Petersburg: Own publishing house, 2019. pp. 59-63

4) MOROZOV, S.A. Fundamentals of diagnosis and correction of autism spectrum disorder: educational and methodological manual for students of the system of advanced training and professional training of educators / S.A. Morozov. - M: Good Age, 214. - 448 p

5) LISINA, M. I. Communication, personality and the child's psyche. - M.: Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NPO "MODEK", 2001. - 384 p

6) LEBEDINSKAYA, K.S. Diagnosis of early childhood autism. - M.: Enlightenment, 1991. - 96 p

7) TIGANOV, A.S., SNEZHNEVSKY, A.V., ORLOVSKAYA, D.D. Guide to psychiatry in 2 volumes. - M.: Medicine, 1999. - p. 784. ISBN 5-225-04394-1.

8) QUILL, K.A., BRACKEN, K.N., FAIR, M.E., FIORE, J.A. DOWATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. - Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2002. - 410 p.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE ACTIVITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Nicoleta Croitoriu

PhD Student, State University of Moldova

Abstract: Inclusive education involves all teaching staff in the educational process, assuming new roles and activities for each activity carried out in the classroom. In order for mainstream schools to face the challenges related to the inclusion of students with SEN, the teaching staff must benefit from permanent support in class activity. Integration is a long and costly process, therefore not every state can afford to spend years of funds for these persons with SEN.

Keywords: professional burnout, education, students with SEN, school, education, staff didactic

Rolul profesorului de sprijin în acordarea asistenței educaționale specializate copiilor cu CES. Educația incluzivă implică toate cadrele didactice procesului de învățământ, asumându-și roluri și activități noi pentru fiecare activitate desfășurată la clasă. Pentru ca școlile din învățământul de masă să facă față provocărilor legate de incluziunea elevilor cu CES, personalul didactic trebuie să beneficieze de sprijin permanent în activitatea la clasă.

Armonizarea rolurilor învățătorului de la clasă și experiența didactică permite, în noul context al educației integrate, lucru cu ceilalți membri ai echipei: profesorul de sprijin, logopedul, părintele, medicul, asistentul social și directorul școlii.

Educația integrată, este o alternativă a învățământului special și permite acordarea serviciilor de sprijin pentru elevi cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, elevi care acum sunt orientați către școala specială. Dar trebuie menționat că există elevi care nu pot face față acestei integrări și care sunt obligați să rămână în învățământul special, datorită diagnosticelor în care sunt încadrați.

În școlile de masă, serviciile educaționale specializate sunt asigurate de către cadrele didactice de sprijin. Activitatea profesorului de sprijin este strâns legată de activitatea cadrelor didactice și, împreună, aceștia încearcă să alcătuiască un plan de intervenție pentru elevul cu nevoi educaționale speciale.

Cadrul didactic de sprijin are un rol major în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul integrat. Elevii cu cerințe educaționale speciale beneficiază de acest serviciu pe întreaga perioadă a școlarizării. Cadrul didactic de sprijin este o persoană pregătită în domeniul educației speciale și care, împreună cu educatorul, învățătorul, profesorul din școala de masă, formează o echipă omogenă, răspunzătoare de procesul învățării elevilor. Pentru marea majoritate a elevilor din clasă, profesorul care predă o disciplină respectă un anumit standard privind conținuturile și modul de comunicare a acestora către elevii clasei, standard cerut de programa și manualele acelei discipline. Pentru elevii din clasă care nu pot răspunde standardelor cerute este problema. Acești elevi se identifică ușor și de cele mai multe ori **sunt marginalizați** de către profesori și colegi. Acest lucru se întâmplă din mai multe motive. Lipsa personalului pregătit pentru a face față cerințelor de acest fel; numărul mare de elevi la clasă în care se află și elevi cu CES; diferența dintre programele școlare și exemplele ar putea continua.

Integrarea este un proces de durată și cu costuri mari, de aceea nu orice stat își permite să cheltuiască ani de zile fonduri pentru aceste persoane cu CES.

Potrivit prevederilor Ordinului nr. 5574/2011, profesorul de sprijin este: „cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psihopedagogic care desfășoară activități de învățare, stimulare,

compensare și recuperare cu persoanele cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu toți factorii implicați;”

Legislația în vigoare prevede că posturile de profesor de sprijin sunt normate în învățământul special, norma didactică este de 16 ore pe săptămână pentru o grupă de 8 – 12 elevi cu deficiențe ușoare sau moderate și de 4 – 6 elevi cu deficiențe grave sau profunde, elevi școlarizați în învățământul de masă, începând cu învățământul preșcolar, pe toată durata școlarizării.

Condițiile necesare [1] pentru a deveni profesor de sprijin, conform aceluiași ordin privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă, sunt:

a) absolvirea cu diplomă a studiilor universitare de licență, cu calificarea în psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie;

b) absolvirea unui master didactic cu durata de 2 ani, cu una din specializările din domeniul psihopedagogic;

c) efectuarea unui stagiu practic, cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, în funcția didactică corespunzătoare studiilor, sub îndrumarea unui profesor mentor cu experiență în educația specială.

d) posturile de profesor de sprijin pot fi ocupate și de absolvenții unei instituții de învățământ superior, studii de lungă durată, cu calificarea în psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie.

Scopul activității cadrului didactic de sprijin este dezvoltarea și promovarea asistenței educaționale a elevilor cu cerințe educaționale speciale asigurând progresul în dezvoltarea elevului, compensarea și remedierea dificultăților de învățare.

Rolul profesorului de sprijin la clasă este pentru integrarea eficientă a elevilor cu nevoi educaționale speciale în școlile de masă. Astfel au fost dezvoltate o serie de servicii specializate de care să beneficieze atât elevii integrați, cât și cadrele didactice.

Rolul principal al profesorului de sprijin este să desfășoare activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare pentru elevii cu nevoi educaționale speciale, integrați în învățământul de masă.

Rolurile îndeplinite de profesorul de sprijin sunt:

a. colaborator – în vederea evaluării și orientării școlare a elevilor cu dificultăți de învățare și comportamentale.

b. facilitator – prin realizarea de materiale didactice adaptate.

c. consilier - al elevilor care participă în programul de sprijin, precum și al părinților acestora.

d. mediator - atunci când apar diferite situații sociale dificile pentru elevul cu CES .

Activitățile profesorului de sprijin

a. participă în timpul orelor de predare la activitățile desfășurate în clasă de către cadrul didactic.

b. organizează activitățile de intervenție personalizată la clasă precum și în afara acestora.

c. dezvoltă planuri de intervenție personalizate, în funcție de dificultățile de învățare ale elevului.

d. adaptează curricula școlară în colaborare cu cadrul didactic de la clasă.

e. evaluează rezultatele aplicării programelor curriculare adaptate.

f. îl orientează către comisii specializate pe toți acei elevi care prezintă dificultăți în procesul de învățare, dar nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

Avantajele intervenției profesorului de sprijin pentru elevi

a. menținerea elevilor cu CES în clasă, pentru evitarea perturbării activităților din clasă sau din școală.

b. evitarea stigmatizării, etichetării și discriminării elevilor cu CES.

- c. familiarizarea cadrelor didactice din învățământul de masă cu metode specifice de învățare pentru elevii cu CES.
- d. implementarea de tehnici specifice de gestionare a comportamentelor dificile ale elevilor cu CES.
- e. dezvoltarea unui bun dialog între școală, echipa terapeutică și familie sau centre de plasament.

Principalele instrumente ale profesorului de sprijin sunt:

- *Adaptarea curriculară* – corelează conținuturile curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia;

- *Programul de intervenție personalizat* – instrument de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice, folosit pentru eficientizarea activităților de intervenție;

- *Teste de evaluare diferențiată, lucrări și teze adaptate la nivelul de dezvoltare a elevului.*

Profesorului de sprijin joacă un rol ce reprezintă o combinație între un profesor consultant și un tutore pentru elevii cu cerințe speciale incluși în programe de integrare. Un asemenea cadru didactic acționează într-una sau mai multe școli dintr-o comunitate/zonă bine delimitate și asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice de la școala obișnuită, evaluarea curriculară, precum și participarea directă la procesul instructiv-educativ al elevilor cu cerințe educaționale speciale.

În concluzie, putem spune că în procesul de transformare a școlilor de masă în școli incluzive, rolul profesorului de sprijin nu este doar acela de a acorda asistență educațională individualizată elevilor cu cerințe educaționale speciale, ci și acela de a furniza consultanță și sprijin cadrelor didactice, părinților și membrilor comunității, din care face parte elevul. În acest an școlar CJRAE Suceava are un număr de 71 de profesori de sprijin repartizați în tot județul Suceava în învățământul de masă (învățământul incluziv). De curând s-au mai scos la concurs un număr de 63 de posturi de profesor de sprijin datorită cerințelor din ce în ce mai mari.

Diferența dintre profesor psihopedagog-profesor educator-profesorul de educație specială este:

-*profesorul educator* are ore numai de după amiază și desfășoară diferite activități cu întreaga clasă, există o programă pentru fiecare din aceste activități;

-*profesorul de educație specială* sau de psihopedagogie specială are ore la clasă numai în programul de dimineață, acesta predă fie singur fie în parteneriat cu profesorul de specialitate, disciplinele cuprinse în curriculum-ul de bază adică limba română, matematica etc;

-*profesorul psihopedagog* este de fapt profesorul psiholog specializat pe probleme de psihopedagogie specială respectiv desfășoară într-un cabinet special amenajat cu un elev sau doi activitate de psihodiagnoză(testare psihologică), consiliere psihologică și activități pentru stimularea/dezvoltarea limbajului sau corectarea tulburărilor de limbaj, de comportament, etc.

O altă deosebire este aceea ca profesorul psihopedagog trebuie sa fie licențiat în psihologie, psihopedagogie specială, pedagogie, psihosociologie, în timp ce profesorul educator poate fi licențiat în orice domeniu, în plus va trebui să aibă un certificat de educație specială sau de pedagogie curativă care îi dă dreptul de a lucra în învățământul special.

Planificarea activităților de terapii și programe de intervenție se va face prin intermediul planului de intervenție personalizat (P.I.P.), coordonat de profesorul psihopedagog și elaborat în colaborare cu toți ceilalți specialiști implicați în educația elevului, precum și prin consultarea familiei elevului. În urma evaluării inițiale, se vor identifica o serie de obiective pe termen lung (nivel/ciclu școlar) precum și obiective pe termen scurt (o săptămână până la 6 luni).

De preferat este ca proiectarea activităților și stabilirea anumitor obiective să se facă ulterior momentului în care toate abilitățile premergătoare au fost însușite corect și complet, evitând astfel lacune majore și regres accentuat.

Profesorul kinetoterapeut este o meserie despre care mulți oameni încă nu știu cu exactitate ce presupune această profesie și care sunt atribuțiile unei persoane care lucrează în acest domeniu. Un kinetoterapeut este un specialist care are cunoștințe teoretice despre anatomie, fiziologie, neurologie sau deficiențe fizice, dar și unele practice, în spitale sau diferite centre de

sănătate. Meseria de *kinetoterapeut* este una care necesită o pregătire de specialitate extrem de complexă, care nu constă doar în oferirea de suport persoanelor care trebuie să se recupereze. De fapt, un kinetoterapeut profesionist este capabil de a schimba viața unei persoane și de a-i reda acesteia dreptul la o viață normală.

Kinetoterapia este un ansamblu de tratamente pentru redarea funcției unor părți ale corpului prin mobilizare, la persoanele accidentate sau bolnave; este un serviciu educațional oferit elevilor cu nevoi speciale, cu scopul de a prezenta dificultăți de adaptare, de a facilita accesul la activitățile instructiv-educative. Rolul kinetoterapeutului care lucrează în școală este să:

- contribuie la creșterea capacității elevilor cu cerințe educaționale speciale de a se deplasa între diferite zone ale școlii (săli de terapii specifice, toaletă, curtea școlii, cantina) ;
- contribuie la ameliorarea dizabilităților locomotorii care împiedică participarea la activitățile instructive-educative .

Datorită faptului că, în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Suceava, avem elevi cu deficiențe medii și severe, normarea presupune doi profesori kinetoterapeuți, cu câte un cabinet de kineto fiecare, profesori ce se ocupă de acești elevi. A fost necesar acest lucru pentru că a crescut numărul de elevi cu aceste tipuri de cerințe și este în continuare în creștere.

Învățământul la domiciliu, altă modalitate de școlarizare care se practică în ultimii ani. Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava, școlarizează la domiciliu peste 250 de elevi, care au certificate de orientare școlară și profesională pentru învățământul la domiciliu eliberat de către CJRAE Suceava. Avem un număr de 35 de cadre didactice specializate și calificate în acest sens, care predau la domiciliu, în tot județul Suceava, fiind singura unitate de învățământ din județ care oferă aceste servicii elevilor cu CES. Profesorii care predau la domiciliu, sunt profesori încadrați pe catedra de profesori itineranți (învățământ la domiciliul elevului).

Învățământul la domiciliu se aplică pentru elevii nedeplasabili, cu boli cronice, cu sau fără alte deficiențe sau elevii aflați în stare de convalescență de lungă durată, după afecțiuni/traumatisme care au necesitat sau nu intervenții chirurgicale, tratamente spitalicești, etc.

Învățământul la domiciliu se face conform legislației în vigoare (Legea nr. 1/ 2011–(art.52 alin.3 și art.361 alin.6); OMECTS nr. 5575/07.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind școlarizarea la domiciliu, H.G.1251/2005, Ordinul 5079/31.08.2016, Ordinul nr. 5573/07.10.2011, Ordinul nr.600/2018).

Școlarizarea la domiciliu are scopul de a le acorda elevilor aflați în imposibilitatea frecventării școlii de masă șansa de a atinge un nivel de educație corespunzător particularităților individuale, premisă a unei bune integrări sociale și profesionale. Specificul școlarizării la domiciliu este reprezentat de adaptarea desfășurării procesului instructiv educativ la posibilitățile de educație individuală ale fiecărui elev și la mediul în care se desfășoară acest proces.

Obiectivele urmărite prin școlarizarea la domiciliu sunt:

- Asigurarea continuității școlarizării, care să permită elevului să promoveze anul de studiu în curs sau să participe la evaluările organizate pentru finalizarea unui nivel de învățământ;
- Crearea și dezvoltarea unei bune relații de comunicare între mediul școlar și cel al elevilor/tinerilor școlarizați la domiciliu;
- Asigurarea cadrului de acțiune comună a cadrelor medicale și a cadrelor didactice implicate în recuperarea și educația elevilor, aflați la domiciliu.
- Beneficiază de școlarizare la domiciliu, pe o perioadă determinată, elevii nedeplasabili, cu boli cronice, cu sau fără alte deficiențe asociate și elevii aflați în stare de convalescență de lungă durată, după afecțiuni/traumatisme care au necesitat sau nu intervenții chirurgicale, tratamente spitalicești, etc.

Concluzii:

Activitatea cadrelor didactice în contextul incluziunii, este costisitoare pentru stat, epuizantă pentru profesor și de lungă durată pentru elevul cu CES. Chiar dacă activitatea didactică este considerată o profesie cu multe beneficii, consecințele lucrului cu elevi cu diferite afecțiuni(CES), în clase din învățământul de masă, este dificilă, iar aceste situații duc la scăderea calității procesului didactic.

BIBLIOGRAPHY

1. ORDIN Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă
- 2.UNESCO, 2005, Guidelines for Inclusion Ensuring Access to Education forAll, Paris
- 3.UNESCO, 2009, Incluziunea în educație. Ghid de politici, Paris
- 4.Vrășmaș, Traian, Învățământul integrat și/ sau incluziv, Ed.Aramis, 2004
- 5.Vrășmaș, Traian, Școala și educația pentru toți, Ed. Miniped, 2003
- 6.Vrășmaș, Ecaterina, Introducere în educația cerințelor speciale, Ed. CREDIS, 2006
- 7.*** Local Authorities, Schools, Health and Social Services in England. Statutory Guidance, nov. 2001, Inclusive schooling. Children with Special Educational Needs.

ECOLOGICAL EDUCATION AT PRESCHOOL AGE

Roxana Gavriliuț

PhD Student, „Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova

Abstract : Ecological education must be transmitted by parents, then by teachers at preschool age through various activities that encourage children to preserve a healthy, natural environment, to protect and respect nature.

Moreover, children, starting from preschool age, must be trained, through ecological education, to respect and preserve nature, in its purest form. For children of preschool age, ecological education can be achieved more at the level of skills formation and affective experiences.

Keywords: ecology, ecological education, environment, learner, education

Problema formării culturii ecologice la copiii preșcolari a fost studiată în pedagogia preșcolară națională în detaliu și din diferite puncte de vedere. A fost luată în considerare atitudinea copilului față de natură și au fost studiate mijloacele de promovare a atitudinilor umane (literatură, joc, exerciții fizice, muncă) în familie și în mediul preșcolar.

Formarea deprinderilor ecologice a copiilor preșcolari este formarea unei atitudini corecte și conștiente față de natura însăși în toată diversitatea ei, față de oamenii care creează valori materiale și spirituale pe baza bogățiilor sale. Este o atitudine față de sine ca parte a naturii, înțelegând valoarea vieții și a sănătății și dependența lor de starea mediului înconjurător. Cultura ecologică este una dintre noile direcții ale pedagogiei preșcolare - familiarizarea copiilor cu natura.

Pe parcursul analizei teoretice a literaturii de specialitate am identificat condițiile pedagogice necesare pentru formarea deprinderilor ecologice a preșcolarilor și anume: dezvoltarea ecologică a mediului fizic, orientarea ecologică a diferitelor tipuri de activități pentru copii, dezvoltarea sentimentelor estetice (capacitatea de a vedea și de a simți frumusețea naturii, de a o admira, dorința de a o conserva). [1, p.167]

Procesul de formare a deprinderilor ecologice ar trebui să aibă ca scop dezvoltarea cunoștințelor copiilor despre lumea înconjurătoare a plantelor, animalelor, insectelor, păsărilor și peștilor și ar trebui să se bazeze pe activitățile proprii ale copiilor, în cadrul cărora ei înșiși caută noi cunoștințe. Astfel, în prezența cunoștințelor, a observației și a activității, copiii vor dezvolta un sentiment de receptivitate, empatie față de toate animalele și o atitudine atentă față de mediul înconjurător.

În organizarea activităților educative se folosesc jocuri didactice. Scopul principal al jocurilor este de a le oferi copiilor cunoștințe despre ecologie într-un mod distractiv. Jocul didactic este inclus în conținutul lecțiilor ca unul dintre mijloacele de realizare a obiectivelor programului.

În procesul de educație ecologică a copiilor din grupa preșcolară se folosesc astfel de tipuri de jocuri didactice: jocuri cu obiecte, jocuri de societate și jocuri didactice.

Jocurile care folosesc diferite obiecte din natură: frunze, conuri, semințe, pietricele etc., se numesc jocuri cu obiecte și îi învață pe copiii preșcolari să înțeleagă calitățile și proprietățile obiectelor din natură.

Vârsta preșcolară este cea la care copilul înregistrează un progres enorm față de perioada precedentă. Dezvoltarea personalității copilului sub aspect intelectual, moral și estetic este un proces complex și de durată, la care trebuie să participe toți factorii educativi responsabili.

De aceea, educația preșcolară reclamă o preocupare deosebită din partea factorilor implicați în această dificilă misiune - familie, grădiniță, societate - în direcția dezvoltării cadrului optim pentru formarea și educarea cetățeanului de mâine.

Particularitățile educației ecologice la vârsta preșcolară sunt evidențiate din definiția conceptului: preșcolarul trebuie să conștientizeze și să-și asume responsabilități în ceea ce privește mediul în care trăiește, să vină în contact cu natura, iar educația ecologică să fie privită ca un "mod de viață".

Astfel ajungem la concluzia clară că educația ecologică trebuie să înceapă de la cei mici, adică de la preșcolari, iar școala, cea în care se formează viitoarea generație de adulți, este cea care trebuie să facă primul pas în formarea deprinderilor ecologice.

Educația ecologică trebuie să înceapă încă din grădiniță, să-i învățăm pe copii să fie noii locuitori ai acestei planete.

Programul de educație ecologică inițiat la nivel național, vine în sprijinul efortului poporului nostru în protejarea și ocrotirea mediului înconjurător.

Scopul acestei laturi a educației a fost înarmarea copiilor cu *deprinderi ecologice*, de protejare a naturii, concretizate în capacități de investigare a naturii, de transfer și valorificare a cunoștințelor în situații noi de utilizare a unui limbaj ecologic. În acest sens s-a urmărit alegerea unui conținut adecvat, alegerea de mijloace și strategii comportamentale și de abordare corectă a diferitelor probleme ecologice.

Obiectivele programului de educație ecologică au vizat sensibilizarea copiilor pentru a deveni participanți activi la ocrotirea mediului, aplicând normele și regulile de protecție, valorificarea cunoștințelor, priceperilor și *deprinderilor ecologice* prin participarea la concursuri, expoziții, drumeții și excursii ecologice, conștientizarea părinților privind rolul lor în raportul om - natura, pentru menținerea echilibrului ecologic, esența vieții pe pământ, implicarea factorilor de decizie și educaționali pentru susținerea ideii de educație ecologică. [2,p.103]

În cadrul programei existente a activităților din grădiniță, la fiecare domeniu se pot realiza și aspecte ale educației ecologice. Pot fi utilizate cu deosebită eficiență observările asupra mediului, jocuri distractive, povestiri, filme, plimbări, drumeții, vizite, discuții libere și convorbirile organizate. Toate acestea sunt mijloace prețioase de a-i educa pe copii pentru cunoașterea mediului înconjurător, pentru formarea deprinderilor ecologice, prezentându-le relația dintre plante, animale și om.

În educarea *deprinderilor de atitudine ecologică* față de mediul înconjurător și natură, educatoarele vor avea rolul de a urmări împreună cu preșcolarii câteva aspecte: păstrarea curățeniei în curtea grădiniței, în parcuri, grădini, păduri cu diverse prilejuri, întreținerea spațiilor verzi, plantarea de pomi, de flori și îngrijirea lor, să participe practic la protejarea mediului.

Prin *observările cu teme despre plante*, copiii văd și înțeleg că aceste plante au nevoie de aer, apă, căldură și lumină, pentru a se menține în viață. Cunoașterea animalelor și a mediului lor de viață sunt subiecte interesante pentru copii. Înțelegerea comportamentului animalelor în scopul reglării comportamentului uman față de ele constituie o cerință importantă.[3,p.98]

Prin *convorbiri libere* la activitatea de educație ecologică s-a arătat grija permanentă a oamenilor pentru asigurarea celui mai benefic element pentru viață - aerul, precum și grija lor pentru animale.

Jocurile de rol, organizate la groapa de nisip le-au dat posibilitatea copiilor să amenajeze ronduri cu flori, straturi de legume și zarzavaturi, pe care le-au săpat, le-au udat, le-au îngrijit, cum au știut mai bine manifestând o atitudine critică față de cei care au încercat să le distrugă grădina.

Activitățile artistice și estetice vizează, de asemenea, formarea deprinderilor ecologice a preșcolarărilor în procesul de: desenare a unui peisaj, confecționare de obiecte de artizanat din materiale naturale, descoperirea unor combinații speciale de obiecte naturale care le fac unice, irepetabile, care provoacă rezonanță emoțională, empatie, inventarea de povești, povestiri, poezii despre mediu, exprimarea sentimentelor de unitate, armonie cu lumea naturală, conștientizarea vulnerabilității acesteia.

Desenele reprezintă o modalitate de reprezentare grafică a cunoștințelor. Prin ele copiii au redat multe spații verzi, flori, pomi, lacuri, munti, etc.

Cele mai frumoase activități sunt *povestirile create de copii*.

Aceste povestiri reprezintă un real suport de verificare a cunoștințelor, a deprinderilor ecologice, a modului în care copiii percep și interpretează realitatea înconjurătoare. Conținutul lor este în concordanță cu gradul de dezvoltare al imaginației și volumului de cunoștințe acumulat.

În concluzie putem spune că nu există activități anume pentru educația ecologică ci prin toate activitățile și acțiunile ce le desfășurăm în grădinițe, copiii își pot însuși numeroase deprinderi, noțiuni și cunoștințe despre problematica ecologiei. Să luăm ca motto al activității noastre, afirmația lui Piaget: „Copilul trebuie lăsat să descopere el însuși adevărul acționând în mod practic, deoarece scopul școlii este de a forma creatori, inventatori, și nu de a forma indivizi care să repete ceea ce au învățat generațiile precedente.”

Educația ecologică este un proces care are scopul să îmbunătățească calitatea vieții prin asigurarea oamenilor cu modalitățile de care au nevoie pentru a rezolva și împiedica problemele de mediu. Educația ecologică poate ajuta oamenii să câștige cunoștințe, deprinderi, motivații, valori și angajamentul de care au nevoie pentru a gospodări eficient resursele pământului și de a-și asuma răspunderea pentru menținerea calității mediului.[5,p.378]

În grădiniță putem realiza educația ecologică prin: activitățile de cunoașterea mediului (observări, lecturi după imagini, convorbiri, povestiri, jocuri didactice), prin desene, prin plimbări și vizite, prin discuții libere, spontane, prin activități practice în natură, prin dramatizări și scenete.

Un rol deosebit, ca modalitate de însușire a deprinderilor ecologice, îl au observările. Prin aceste activități se urmărește antrenarea tuturor copiilor și pe lângă sistematizarea cunoștințelor despre părțile componente, mod de viață, adăpost, foloase, la sfârșitul activității ei sunt încurajați să discute despre modul în care pot proteja natura. Permanent se apelează la experiența de viață a copiilor, la modul în care au reacționat în diferite situații, cum au avut grijă de animale, de plante. Li se cere să dea exemple pozitive și negative de comportamente față de natură. Prin participarea activă a copiilor se realizează reținerea informației științifice și reținerea unor scheme logice de acțiune și gândire specifice anumitor categorii de obiecte din mediul înconjurător și orientarea pe baza lor, în situații noi.[6, p.77]

Copiii observă căderea frunzelor – toamna, copacul fără frunze – iarna, înmugurirea, înflorirea pomului și formarea fructelor – primăvara, coacerea fructelor – vara și culegerea fructelor – toamna.

Prin aceste modalități de desfășurare a activităților copilul este pus în situația de a căuta, de a pune întrebări, și de a găsi răspunsuri corecte. Curiozitatea copilului este atrasă nu numai de obiectele pe care le percepe, ci și legăturile interne, cauzale care există între obiectele și fenomenele percepute. Întrebările pe care le pun copiii dovedesc interesul de cunoaștere al acestora manifestat prin întrebări variate. Astfel ei își îmbogățesc orizontul de cunoaștere și înțeleg că plantele au nevoie de anumite condiții pentru a se dezvolta.

Pentru a se obișnui să observe natura care-i înconjoară se poate organiza un moment de povestire: „Drumul de acasă până la grădiniță” și „Drumul de la grădiniță până acasă”.

Prin activitățile de cunoașterea mediului se urmărește cu precădere: familiarizarea preșcolariilor cu problemele de mediu, *formarea deprinderilor ecologice* și obișnuințelor necesare de cunoaștere, grijă, descoperire și protejare a naturii, dobândirea și consolidarea cunoștințelor despre natură, antrenarea în acțiuni sociale utile (îngrijirea plantelor, amenajarea grădinilor, plantarea de pomi), să-și formeze dorința și deprinderea de a petrece timpul liber în mijlocul naturii.

Alte modalități de însușire a deprinderilor ecologice sunt ieșirile cu copiii în natură ori de câte ori permite timpul și de fiecare dată educatoarea trebuie să fie alături de ei pentru a le arăta, îndruma și răspunde la întrebările puse în legătură cu mediul.

Deprinderile dobândite de copii în timpul activităților îi vor ajuta, atunci când observă procesele și fenomenele care au loc în natură, să efectueze propriile cercetări, să generalizeze

materialul; să promoveze un comportament ecologic, sigur pentru natură și pentru sănătatea umană.. Este necesar să se utilizeze cele mai eficiente forme, metode și mijloace de formare a deprinderilor ecologice a copiilor de vârstă preșcolară, care împreună contribuie la formarea tuturor componentelor structurale ale culturii ecologice a copiilor.

BIBLIOGRAPHY

1. Botnariuc N., Vădineanu A. Ecologie. București: Didactică și Pedagogică, 1982, 438 p., ISBN 0419 146601. 67.
2. Breben S. ș. a. Metode interactive de grup. București: Arves, 2006, 425 p., ISBN: 973-8904-26-9.
3. Breben S. ș. a. Cunoașterea Mediului-Ghid pentru învățământul preșcolar, București: Radical, 2001, 212 p., **ISBN** 973-8419-13-1.
4. Cucoș, Constantin și colaboratorii. 2006. Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 2006, 310 p, ISBN: 978-973-46-1403-5.
5. Dinu V. Mediul înconjurător în viața omenirii contemporane. București: Ceres, 1979, 512 p, ISBN 978-606-562-339-2.
6. Dumitru C. Management și Marketing ecologic – o abordare strategică. Iași: TehnoPress, 2009, 220 p., ISBN 978-973-702-964-

THE PARTICULARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL HEALTH IN PRE-SCHOOL CHILDREN CORRELATED WITH THE TYPE OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Mihaela Sandu

PhD Student, „Ion Creangă” University of Chişinău, Moldova

Abstract: The training of psychophysical health focuses on healthy behaviors that children can become aware of during activities in the school environment, but are certainly strengthened in the family environment. Preschool is the period when the child's personality is forming and developing at a rapid pace. The importance of this period leads to the need for an individual and differentiated approach to the child for an effective observation of the stages of development in correspondence with the consolidated behaviors. In this regard, I applied H. Gardner's Theory of Multiple Intelligences, which provided new effective ways of training psychophysical health for 5-6-year-old children according to the dominant intelligence of the child.

Keywords: psychophysical health, differentiation, preschoolers, multiple intelligences.

Sănătatea este percepută ca o stare de normalitate a organismului, menținută prin păstrarea constantă a parametrilor structurilor și funcțiilor sale. Starea de sănătate exprimă funcționarea normală a mecanismelor homeostatice, care asigură integralitatea organismului prin autoreglare, menținând parametrii acestuia în echilibru dinamic [1, p. 60].

Factorii principali care constituie teme în favoarea menținerii stării de sănătate psihofizice sunt practic comportamente sanogene pe care copiii le pot conștientiza în cadrul activităților din mediul școlar, dar cu siguranță se consolidează în mediul familial. Alimentația echilibrată, practicarea exercițiului fizic, respectarea orelor de somn, petrecerea timpului liber, menținerea ordinii și a curățeniei în locuință sunt comportamente care se dobândesc la vârsta preșcolară. [2, p.460].

Preșcolăritatea este o perioadă în care personalitatea copilului este în formare și dezvoltare într-un ritm rapid. Importanța acestei perioade conduce la necesitatea unei abordări individuale și diferențiate a copilului pentru o observare eficientă a stadiilor de dezvoltare în corespondență cu comportamentele consolidate. Chiar dacă eforturi consistente converg spre așezarea copilului prin unicitatea sa în centrul activităților desfășurate pe Domenii în Curriculum pentru Educația Timpurie, practica se dovedește mai eficientă prin diferențiere care permite gruparea copiilor în funcție de un criteriu dorit.

În acest sens, am aprofundat Teoria Inteligențelor Multiple scrisă de H. Gardner, cu scopul de a găsi noi căi eficiente de formare a sănătății psihofizice pentru copiii de 5-6 ani în funcție de inteligența dominantă a copilului.

Conform Teoriei Inteligențelor Multiple, elaborată de H. Gardner, există șapte tipuri de inteligență: lingvistică, muzicală, spațială, logico-matematică, kinestezică, interpersonală și intrapersonală. Autorul consideră că relevanța acestei teorii pentru practica școlară se poate concretiza în: redimensionarea, extensia concepției profesorilor despre inteligență, despre modalitățile de predare și evaluare (evaluare contextualizată) în „Inteligențe multiple. Noi orizonturi”. În acest sens, am aprofundat Teoria Inteligențelor Multiple scrisă de H. Gardner, cu scopul de a găsi noi căi eficiente de formare a sănătății psihofizice pentru copiii de 5-6 ani în funcție de inteligența dominantă a copilului. Setului original de inteligențe “i se adaugă „inteligențele recent identificate”: inteligența naturistă și inteligența existențială, aceasta din urmă

neacceptată integral: „menționez această inteligență – candidat în trecere. Așadar, H.Gardner vorbește despre 8, ½ inteligențe”[3, p.36].

Copiii își dezvoltă treptat „capacitățile de informare -procesare -numite inteligențe” - care să le permită să soluționeze sau să creeze produse [4, p.34]. Prin cuvinte, jocuri, de rol, gesturi, desene și altele, copilul probează fațetele rolurilor de mamă și copil, medic și pacient, polițist și tâlhar, profesor și elev, astronaut și marțian. Experimentând aceste roluri copilul nu doar ajunge să înțeleagă tipul de comportament asociat cu aceste persoane ci și câte ceva despre ce simte ocupând nișele lor caracteristice. Totodată, copiii ajung să coreleze comportamentul și stările altor persoane cu propriile trăiri. Identificând ceea ce este pozitiv sau negativ generator de anxietate sau relaxant, puternic sau neputincios, copiii fac un pas important în definirea a ceea ce sunt și nu sunt, a ceea ce își doresc să fie și ar prefera să evite.

Există metoda Spectrum cu abordare influențată de TIM, ale cărei ore sunt atât de bogat înzestrate cu materiale proiectate să stimuleze diferitele inteligențe -cu exponate științifice, animale vii, materiale artistice și muzicale, jocuri și puzzle- de parcă un muzeu al copiilor ar fi fost adus la o oră dintr-o creșă sau grădiniță. Pe parcursul unui an copiii sunt încurajați să interacționeze cu toate materialele și în acest fel să-și exerseze diferitele inteligențe. Dacă se întâmplă să nu fie prea încântați să lucreze cu anumite materiale, profesorii încearcă să „concilieze, adică ei insistă pe materialele care i-au plăcut mai înainte copilului pentru a ușura trecerea la obiectele neutrăgătoare. Familiile primesc un document în care sunt descrise punctele slabe și punctele forte ale unui copil și sugerează activități care pot fi realizate acasă sau în comunitate pentru a încuraja pe diferite căi dezvoltarea personală a copilului. [4, pp. 111-112].

Este adevărat că o abordare a educației de tip bufet suedez -dacă aruncăm spre elevi suficiente materiale, unele vor ajunge la ei și se vor lipi. Asta nu înseamnă că o asemenea abordare nu are meritele ei. Totuși, teoria inteligențelor multiple oferă oportunitatea, ca să spun așa, de a merge dincolo de simpla varietate și selecție. Putem examina un subiect în detaliu pentru a determina *care* dintre informații, *care* analogii și *care* exemple au cea mai mare probabilitate de a atinge aspectele importante ale subiectului și de a interesa un număr semnificativ de elevi. [7, p. 202].

Este adevărat că o abordare a educației de tip „bufet suedez - dacă aruncăm spre elevi suficiente materiale, unele vor ajunge la ei și se vor lipi. Asta nu înseamnă că o asemenea abordare nu are meritele ei. Totuși, teoria inteligențelor multiple oferă oportunitatea, ca să spun așa, de a merge dincolo de simpla varietate și selecție. Putem examina un subiect în detaliu pentru a determina *care* dintre informații, *care* analogii și *care* exemple au cea mai mare probabilitate de a atinge aspectele importante ale subiectului și de a interesa un număr semnificativ de elevi.[7, p. 202].

Formarea sănătății psihofizice este un obiectiv complex. Combinarea unui obiectiv complex cu o modalitate de atingere a acestui obiectiv cu același grad de complexitate – diferențierea prin inteligența care primează din Teoria Inteligențelor Multiple a venit ca o soluție nu doar ca o provocare.

Ne vom orienta către Domeniul dezvoltării fizice, a sănătății și igienei personale din Curriculum Educației Timpurii din [9], vom aminti comportamentele vizate pentru fiecare dimensiune a dezvoltării (Fig.1)

Dimensiunea dezvoltării: Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare	Dimensiunea dezvoltării: Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării	Dimensiunea dezvoltării: Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală
<ul style="list-style-type: none"> •Comportament: Își poziționează corpul și membrele în mod corespunzător pentru a imita ceva/ pe cineva sau pentru a executa o mișcare (a merge, a alerga, a prinde/a arunca o minge etc.). •Comportament: Participă activ în jocuri, dansuri, jocuri în aer liber etc. •Comportament: Utilizează mâinile și degetele în manipularea corespunzătoare a unor obiecte/instrumente (tacâmuri, creion, pensulă, puzzle, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> •Comportament: Imită animale prin mișcare, onomatopee, înfățișare etc. •Comportament: Explorează și utilizează texturi și suprafețe diferite când se joacă (nisip, apă, frunze, pluș, plastic, burete). •Comportament: Își coordonează mișcările în funcție de stimuli vizuali, ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii. 	<ul style="list-style-type: none"> •Comportament: Face diferența între lucruri care se mănâncă și cele care nu se mănâncă. •Comportament: Identifică produsele de îngrijire a corpului (săpun, șampon, pastă de dinți etc.). •Comportament: Acordă atenție indicațiilor privind situațiile periculoase (ex.: Dă-mi, te rog, mâna când traversăm strada!). •Comportament: Solicită ajutorul adultului la nevoie/ când se simte în pericol.

Figura 1. Dimensiunile dezvoltării copiilor corelate cu aspecte comportamentale.

Pentru centrarea conținuturilor învățării pe copil, trebuie, în primul rând, să-i cunoaștem particularitățile psihofiziologice, ceea ce înseamnă cunoașterea temperamentului, nivelul de priceperi și deprinderi, interesele, potențialul intelectual, trăsăturile de personalitate etc. Foarte importantă este și cunoașterea eredității socio-culturale cu care copilul vine din familie.

Propunându-ne să realizăm diferențierea copiilor prin gruparea lor în funcție de inteligența dominantă, vom puncta câteva caracteristici ale inteligențelor.

Dacă ne vom referi la **inteligența lingvistică** abordarea dimensiunilor va fi concentrată pe limbajul verbal exprimat prin diferite mijloace ca povestirea, lectura educatoarei, memorizarea, ghicitori, dramatizări și jocuri de rol, asocierea onomatopeelor cu mimări de acțiuni importante pentru menținerea igienei sau a altor condiții de formare a sănătății psihofizice. Poveștile le considerăm cele mai importante, mai ales poveștile terapeutice care aduc în atenția preșcolarilor moduri în care se pot întâlni cu situații periculoase, dar și prietenii cu care pot învinge în aceste situații. Privit ca un „instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copilului cu cei din jurul său și în același timp un instrument de organizare a vieții psihice” și alături de vorbirea situativă se dezvoltă vorbirea contextuală. [10, p.79.]

Pe lângă limbajul verbal, limbajul non-verbal este și el important în special pentru copiii care au dezvoltată **inteligența vizual-spațială**. De aceea atitudinea și gesturile vor constitui repere pentru acești copii în receptarea mesajelor. Cu o viziune de ansamblu, intuiție și sensibilitate la auz acești copii înțeleg mai ușor dacă noțiunea este asociată cu imagini, hărți (corpul uman în reprezentări vizuale) dar și relațiile care se creează între noțiuni sau între noțiuni și mediul înconjurător. Sunt copiii care formulează concluzii care se rețin ușor, de aceea e bine să fie stimulați în acest sens.

În perioada preșcolarității copiilor li se dezvoltă latura artistică a personalității și vor fi atrași de poezii, cântece și dans. Muzica poate avea drept efect ameliorarea suferințelor la nivel somatic și psihic, precum și efect sanogenetic, menit să crească rezistența la stres și să scadă intensitatea impactului psihosomatic, în cazul în care totuși agenții stresori nu au putut fi evitați. Complexitatea muzicii, care nu se reduce numai la melodie, are implicații psihologice complexe date de ritmul, armonia și culoarea timbrală. [11, p 22].

Inteligența muzicală se asociază prin redarea conținuturilor sau a mișcărilor cu o linie melodică atractivă sau un ritm în concordanță cu starea de spirit. Muzica este o cale de comunicare directă, infraverbală (vorbește fără cuvinte) între ceea ce ea sugerează sau evocă și ascultător. După J. Gaillard [1995], impactul psihosomatic al muzicii asupra ascultătorului se realizează sincron cu

derularea sonoră și se manifestă în două planuri intercorelate: psihic și somatovisceral . Psihic, ea are efect catartic, purificator și relaxant, de stimulare psihică multiplă: sensorială, intelectuală, voliționare și de favorizare a comunicării umane. În plan somatovisceral muzica accelerează bătăile inimii și ritmul respirației, incită la mișcare (impulsul de a bate măsura, mișcările corpului care acompaniază muzica audiată , culminând cu dansul, adevărata artă a expresiei corporale susținută de muzică)[12, p.86.]. Iată că prezența muzicii are triplă importanță: este parte integrantă din menținerea sănătății psihofizice și ajută în formarea noțiunilor pe copiii cu inteligență muzicală, deja amintită dar constituie un ajutor și pentru preșcolarii care au o **inteligență corporal-kinestezică**.

Dansul este una dintre o multitudine de modalități de exprimare a noțiunilor alături de exercițiul fizic – element de bază în formarea sănătății fizice, construcțiile, jocul de rol, decupează, pliază, labirint.

Inteligența mișcării așa cum mai este denumită **inteligența corporal kinestezică** este în strânsă legătură cu celelalte inteligențe. Minte și corpul conlucrează pentru a aduna și procesa informațiile. Din altă perspectivă a conexiunii minte-corp ajută la rezolvarea problemelor și obținerea ideilor creative pentru că se poate „ să gândești “ cu corpul. [13, p.112].

Activitatea motrică introduce și consolidează informații esențiale despre identitatea și capacitatea bio-psihică a individului. Modelele sociale, mai ales cele verbale care dau amprenta umană, pot fi reproduse numai în momentul în care capacitatea psihomotrică a realizat o dezvoltare necesară și suficientă. Activitatea motrică precede celelalte tipuri de activități fiind , din momentul elaborării acestora, în mod logic și necesar legată de activitatea verbală și limbaj (sistem specializat în vehicularea informației). Trecerea de la cuvântul rostit „motric”-extern, la discursul „intern-subiectiv (bazat pe imagini și simboluri personale) este în opinia lui Tudos Șt.[2001] momentul decisiv în dezvoltarea psihică și organizarea personalității.

Ajungem astfel să ne ajutăm de vocile interioare pe care cu precădere copilul cu o **inteligență intrapersonală** le conștientizează pentru memorarea unor noțiuni de igienă și sănătate , pentru încurajarea adoptării unui comportament când noutatea nu este pe placul copiilor. Construcția interioară a personalității este cea care oferă stabilitate în asimilarea comportamentelor pe o perioadă cât mai lungă. Referindu-ne aici la comportamente care formează sănătatea psihofizică, ne gândim la practicarea activităților fizice, la un stil de viață echilibrat și o alimentație sănătoasă.

Copilul mic este o ființă inerent socială și de aceea el se uită la alții pentru a vedea schemele lor interpretative și le folosește pe acestea ca mijloc preferat de a descoperi și a înțelege acea persoană prin propria piele. În vreme ce viziunea **intrapersonală** despre copilăria timpurie pornește de la un individ izolat care ajunge să cunoască alte persoane (și eventual să țină la ele) viziunea **interpersonală** presupune orientarea către alți indivizi și cunoașterea treptată a acestora ca unic mijloc disponibil pentru a descoperi în cele din urmă natura propriei persoane (5, p. 544).

Inteligența interpersonală ajută preșcolarii să asimileze comportamente proprii laturii sociale ale sănătății. Alături de faptul de a fi conștienți de propriile sentimente, de autocontrol, de capacitatea de a stabili un scop și de empatie, este important să știm cum să ne purtăm eficient în relațiile cu ceilalți. Aceasta presupune deprinderi sociale cum ar fi comunicarea și rezolvarea problemelor. Pentru a comunica, nu este suficient să ne exprimăm clar, ci trebuie să știm cum să ascultăm și să oferim răspunsuri constructive. Un alt set de aptitudini are în vedere apartenența la grup. A învăța să-i ascultăm pe ceilalți cu atenție, să vorbim atunci când ne vine rândul, să ne armonizăm diversele simțăminte, să ajungem la un consens și să exprimăm ideile cu claritate reprezintă doar o parte a noianului de aptitudini sociale care ne ajută să lucrăm mai bine într-un grup.[15, p. 37], Prin metodele interactive, copiii își exersează capacitatea de a selecta, combina, învăța lucruri de care vor avea nevoie în viață. Ele stimulează creativitatea, comunicarea și formarea capacităților ca: găsirea unor idei active, rezolvarea sarcinii de învățare, independență în gândire și acțiune. Fiind prezente ca niște jocuri de învățare, de cooperare, distractive, metodele interactive învață copiii să rezolve probleme ce țin de modul sănătos de viață cu care se confruntă, să ia decizii în grup.[16, pp 11-27].

Pentru sublinierea interdependenței inteligențelor vom reveni la procesele psihice superioare care pe lângă limbaj, gândirea, memoria, imaginația, atenția prin restructurări succesive ajung să fie conturate în stadii de dezvoltare care pot fi evaluate și în felul acesta, stabilită starea sănătății copilului.

Inteligența logico-matematică ca dominantă pentru un preșcolar va fi atrasă de jocuri didactice de diferențiere a mărimilor, formelor și culorilor și generalizare cantitativă precum și logică practică a relațiilor consolidate frecvent prin desen, modelaj și construcții. Noțiuni de mărime, cantitate, spațiu, întreg, succesiune, simultaneitate, comparație vor stimula acest tip de inteligență și formarea sănătății psihofizice va fi mai accesibilă pentru acești preșcolari. Intercalarea unor cerințe care vizează numerația va constitui o captare a atenției și un prim pas pentru memoria voluntară. [17, pp 71-75]

Inteligența naturală nou apărută între tipurile de inteligență împreună cu inteligența existențială. Chiar dacă i se acordă doar jumătate din importanța celorlalte, în formarea sănătății psihofizice ne este de un real folos. Ne bucurăm împreună de ieșirile în mediul înconjurător în care copiii înzestrați cu o astfel de inteligență pot face legătura între starea vremii și felul în care ne îmbrăcăm, sunt fascinați de încolțirea plantelor în urma însămânțării, realizează similitudini în privința condițiilor menținerii vieții la plante și animale și mai ales manifestă comportamente de ecologizare a mediului.

În scopul formării sănătății psihofizice la copii din perspectiva învățării diferențiate în baza criteriilor inteligențelor multiple am realizat chestionarea copiilor de 5-6 ani (42) în baza chestionarului readaptat pentru vârsta preșcolară (inspirat /adaptat după modelul pentru adulți publicat în lucrarea „Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid”[19, pp.51-53] se adresează preșcolarilor din grupa mare, pregătitoare pentru școală și elevilor din clasele I-IV.

În urma aplicării chestionarului am determinat predominarea unui anumit tip de inteligențe la copii (Fig. 2).

De menționat, că la 14,28% din copii s-a evidențiat predominarea la același nivel a mai multor tipuri de inteligențe multiple (exemplu: spațială, lingvistică și intrapersonală).

Ulterior pentru formarea sănătății psihofizice în corelare cu tipurile inteligențelor multiple ne-am axat pe activitatea de grup, care este stimulativă, generează un comportament contagios și competitiv; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru descoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare.

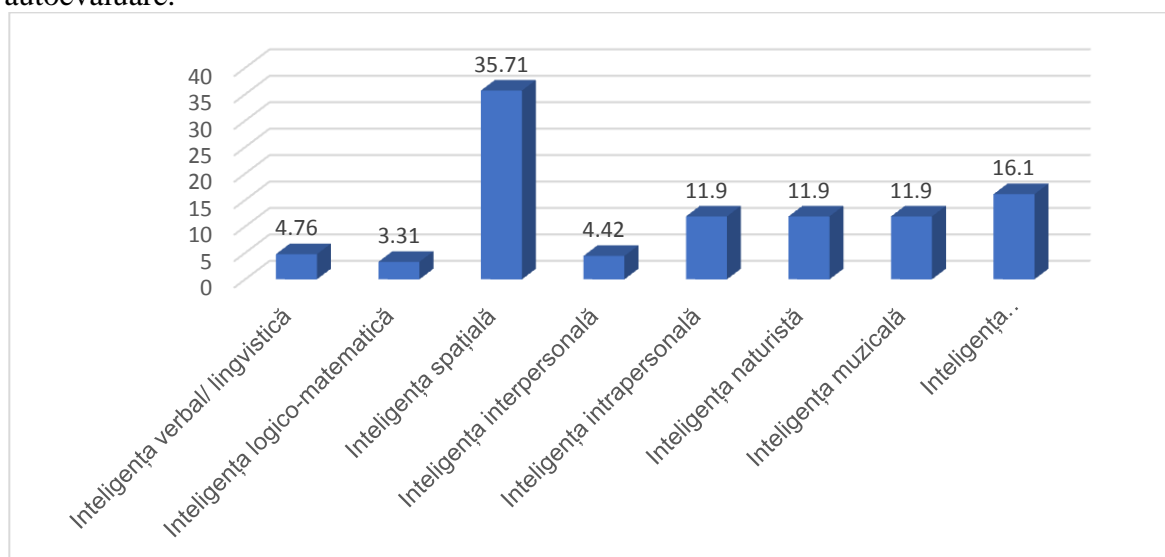


Figura 2. Distribuția copiilor conform tipului dominant al inteligențelor multiple.

Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe. În conformitate cu predominarea uneia dintre inteligențele multiple după Gardner am identificat și aplicat metode interactive care să faciliteze formarea/consolidarea sănătății psihofizice.

Tabelul 1. Tipul de inteligențe multiple corelate cu metode interactive orientate spre formarea sănătății psihofizice.

Inteligența verbal/ lingvistică	Metoda „Mozaic” – dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă și rezolvare de probleme. Tehnica „ Lotus”- dezvoltarea abilității de a folosi efectiv limba pentru a-și aminti informații și a crea idei noi. Metoda „Pălăriilor gânditoare” încurajează și exersează capacitatea de comunicare a gânditorilor. Metoda Philips 6/6 facilitează obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților.
Inteligența logico-matematică	Metoda „Schimbă perechea “- dezvoltă capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și a investiga științifice, de a face deducții Metoda „Pălăriilor gânditoare” încurajează gândirea laterală, gândirea constructivă, complexă și constructivă.
Inteligența spațială	Tehnica 6/3/5 – dezvoltă capacitatea de a percepe spațiul de lucru prin preluare și predarea lucrărilor și integrarea corectă a propriilor idei. Tehnica poate fi utilizată și în Educația plastică și dezvoltă creativitatea privind crearea spațiului plastic.
Inteligența interpersonală	Metoda „Schimbă perechea” - creează oportunități în munca colectivă. Metoda „Mozaic” – elevii trebuie să fie capabili să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța și pe colegii lor, se anihilează efectul Ringelman sau „ lenea socială”. Interdependența dintre membrii și individualizarea aportului fac din metoda „Mozaic “ un remediu sigur împotriva acestui efect, Metoda „Piramidei” dezvoltarea spiritului de echipă și întrajutorare. Tehnica „Lotus” -capacitatea de a înțelege intervențiile, motivațiile, dorințele celorlalți. Brainstorming - dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă. Metoda „Pălăriilor gânditoare” dezvoltă capacitățile sociale ale participanților, de intercomunicare și toleranță reciprocă, de respect pentru opinia celuilalt.
Inteligența intrapersonală	Metoda „Piramidei” – sporește încrederea în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual. Tehnica „Lotus”- capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații.
Inteligența naturistă	Tehnica „Lotus”- face omul capabil să recunoască, să clasifice și să se inspire din mediul înconjurător

Inteligența muzicală	Redarea unor ritmuri și linii melodice asociate cu felul în care profesorul expune tema principală a unei metode active ar putea fi sarcina pentru dezvoltarea capacității de a se exprima prin limbajul sunetelor și de a reprezenta acest lucru pe un portativ.
Inteligența corporală/kinestezică	În cadrul metodelor interactive se poate organiza și o secvență de mișcare în funcție de spațiu, ca o ștafetă sau un leit motiv cu rol al captării atenției copiilor cu inteligență corporală/kinetică și dezvoltării capacității de consolidare a cunoștințelor conținute în tema principală a activității.
Inteligența existențială	Metoda „Pălăriilor gânditoare” este folosită pentru a determina indivizii să-și schimbe perspectiva de gândire, să ia în considerație și alte puncte de vedere. Metoda „Studiului de caz” dezvoltă capacitatea de a găsi soluții, „familiarizându-I cu o strategie de abordare a factorului real” [19, p.206]

Deci, putem concluziona că atenția oferită unui copil la vârsta preșcolară se va reflecta asupra adultului de mâine care va ști cât de importantă este menținerea propriei sănătăți după o privire generală, iar în mod particular, când se vizează formarea sănătății psihofizice ar trebui să fie bine elucidate anterior inteligența care primează pentru educabil și care sunt formele de abordare în care putem folosi cât mai eficient particularitățile sănătății psihofizice.

BIBLIOGRAPHY

1. COJOCARI, L. *Teorii și metodologii avansate în didactici particulare: (sănătate și motricitate)*. Suport de curs. Ch.: S.n. (Tipogr. „Garomont-Studiol”), 2019.
2. SANDU, M. *Metodologia formării reprezentărilor sănătății psihofizice la nivelul educației timpurii*, Conferința UPSC 2020, vol. II, p.459 -464.
3. GARDNER, H, *Inteligențe multiple.Noii orizonturi*, Editura Sigma, 2019, București, ISBN 978- 606-727- 0631, 320 p.
4. GARDNER, H, *Tratat de răzgândire*, Editura ALLFA, 2006, București, ISBN 978-973-724-007-1, 272 p.
5. GARDNER, H, *Perspective ale minții*, Editura Curtea Veche Publishing, 2022, București, ISBN 978-606-44-1177-8, 892 p.
6. GARDNER, H, *Mintea disciplinată*, Editura Sigma, 2005, București, ISBN 973-649-117-X, 320 p.
7. ILLERIS, K., *Teorii contemporane ale învățării*, Editura Trei, 2014, București, ISBN 978-606-719-059-5, 421 p.
8. FRUMOS, F., *Didactica fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, 2008, Iași, ISBN 978-973-46-1242-0, 212 p.
9. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, *Curriculum Educației Timpurii*, București, 2019
10. RĂDUȚ-TACIU, R. *Jocul didactic -teorie și aplicații , curs*, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș- Bolay, 2000, 75 p.
11. CARAMAN-FOTEA, D., CONSTANTINESCU,G., SAVA I., *Ghid de balet*, Editura muzicală, București, 1973, 377 p.
12. DRĂGULIN, I., *Mișcare pentru sănătate psiho-fizică*, București, Editura Printech, 2004, ISBN 973-652-928-2, 104 p.
13. ARMSTRONG, THOMAS, *Ești mai inteligent decât crezi - Un ghid al inteligențelor multiple, pentru copii*. București: Editura Curtea Veche, 2011, ISBN 978-606-588-154-9, 210 p.

14. TUDOS, ȘT., *Concepte psihologice de bază.Perspectivă genetică și funcțională*, București, Editura Globus, 2001, ISBN 978-606-8294-15-5, 193 p.
15. MAURICE, E, STEVEN ,T., BRIAN, F, *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche, 2012, ISBN 978-973-669- 834-7, 302 p.
16. COJOCARI, L., SANDU, M , *Valorificarea metodelor interactive în educația pentru sănătate a copiilor de vârstă preșcolară* .În: Materialele conferinței naționale din România ”Proiectarea lecției din perspectivă curriculară și managerială”; referent șt. prof. univ. dr. Sorin Cristea. Piatra Neamț: Editura ALFA a Casei Corpului Didactic Neamț, 2020, pp. 11-27. ISBN 978-606-667-188-0
17. SANDU, M., *Jocul didactic – mijloc de evaluare a sănătății psihofizice a preșcolarului de 5-7 ani*. In: Materialele Conferinței din Republica Moldova, „Calitate in educatie -imperativ al societatii contemporane”, Chisinau, 4-5 dec. 2020, vol I, pp.71-75, ISBN 9975-46-482-6
18. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, ISBN 9789733053934
19. DRAGU, M., DUMITRU, I., *Cartea inteligențelor multiple*, Târgoviște, Editura Gimnasium, 2012, ISBN 973-7992-05-9, 83 pp.

FACILITATING TEXT READING USING LISTENING SKILLS AND DIGITAL TECHNOLOGY IN THE PRIMARY GRADES

Liliana Scînteii

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: In the PIRLS Encyclopedia 2016 it is shown that there is a direct relationship between literacy activities in the pre-literacy period and the results obtained by students in the 4th grade in the reading comprehension test. Thus, those children who have been involved since the preschool period in activities of listening to stories, telling stories using pictures and retelling the text listened to have achieved better performance in the PIRLS International Testing in 2016. Also, through listening, children develop their vocabulary from a quantitative point of view, but especially qualitatively, knowing that oral language, used in family or informal group interactions, is not an important source for learning words outside the basic vocabulary of the language, figurative meanings or literary expressions. Many students have difficulties in reading and decoding written text, but are more advanced in listening even in the first part of the secondary school cycle.

The natural conclusion is that the skills of listening and comprehension of the text read aloud by adults need to continue to be developed in the primary classes as a source for enriching the vocabulary and a resource for ensuring an optimal development of the competence of receiving the written text. In this sense, we propose the use of a didactic strategy based on listening and comprehension, using digital tools, to make it possible to practice reading skills in the cycle of fundamental acquisitions, both in school and in the family.

Keywords: listening, the ability to receive the written message, comprehension, strategy, digital tools

Ascultarea poveştilor citite cu voce tare, de către adult, nu este o practică des întâlnită la clasele din ciclul primar. O dată cu intrarea în şcoală, accentul cade pe formarea capacităţii de citire corectă şi conştientă. Chiar şi părinţii renunţă să le mai citească copiilor poveşti seara, la culcare. Această obişnuinţă, intelectuală şi afectivă în acelaşi timp, este înlocuită: copilul primeşte cărţi adaptate pentru cititorul începător, propria lui lampă de citit şi permisiunea (adeseori obligaţia) de a sta „mai târziu” pentru a citi. Formarea deprinderii de a citi este un proces important pentru dezvoltarea şcolarului mic, deoarece abilităţile de citit-scris au ulterior un impact semnificativ asupra performanţelor şcolare la toate disciplinele, pe orice treaptă de învăţământ. În ciclul achiziţiilor fundamentale, accentul cade pe procesul de învăţare a citit-scrisului, activitatea de ascultare a textului literar fiind slab reprezentată şi considerată potrivită mai degrabă pentru perioada preşcolară. Cu toate preocupările educatorilor, legate de formarea şi dezvoltarea optimă a capacităţii de a citi şi înţelege un text, mulţi copii nu reuşesc să atingă un nivel funcţional de alfabetizare.

Analizând rezultatele obţinute la testul de evaluare a înţelegerii textului scris la sfârşitul ciclului primar, în Enciclopedia PIRLS 2016 se arată că există o relaţie directă între activităţile din perioada prealfabetară şi rezultatele obţinute de elevii din clasa a IV-a la testul de înţelegere a textului scris. Astfel, copiii care au fost implicaţi în perioada preşcolară în activităţi de ascultare a poveştilor, povestire după imagini şi repovestirea textului ascultat au obţinut performanţe mai bune la Testarea Internaţională PIRLS din 2016. În ultimele decenii, cercetătorii au observat că ascultarea poate fi o modalitate eficientă şi plăcută de a-i pregăti intelectual şi afectiv pe copii în vederea dobândirii deprinderilor de citit-scris. Ascultarea poate fi folosită pentru formarea abilităţilor de a citi şi înţelege un text, mai ales în ciclul achiziţiilor fundamentale (clasele I – II) şi chiar în ciclul de dezvoltare, atunci când copilul se confruntă cu dificultăţi de citire şi înţelegere a textului.

În acest demers, de evidenţiere a rolului ascultării în formarea deprinderilor de receptare a textului scris, ne bazăm pe abordări teoretico-praxiologice care au investigat problemele

conceptualizării competenței de ascultare, orientate spre înțelegerea relevanței ei în plan pedagogic, la vârsta școlară mică. Abilitățile lingvistice orale, incluzând vocabularul și înțelegerea în ascultare sunt critice pentru înțelegerea textului scris: A. Biemiller, 1999; Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., Lynch, J. S., 2009; THE BENEFITS OF OUTDOOR LEARNING ACTIVITIES ON PRESCHOOLERS' COGNITIVE DEVELOPMENT K. Cain, 2012; T. Hogan, S. Adlof, C. Alonzo, 2014, J. S. Hutton, K. Phelan, et.al. 2017; J. Trelease, 2021; M.C. Gurdon, 2022. În aceste lucrări se argumentează faptul că ascultarea este o modalitate eficientă de dezvoltare a vocabularului, de recunoaștere și înțelegere a cuvintelor noi prin deducerea sensului din context, de dezvoltare a anumitor abilități de decodare. Ascultarea favorizează dezvoltarea atenției, memoriei și imaginației, procese care vor sprijini ulterior formarea competențelor de receptare și producere a mesajului scris.

Cel mai popular model de ascultare competentă este numit “ascultare activă” și provine din lucrarea psihologului C. Rogers „Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory”, publicată în 1951. Conceptul de ascultare activă a fost preluat și dezvoltat în multe domenii, inclusiv în educație, ca o abilitate importantă în comunicare. Comportamentul de ascultare activă este acea manifestare exterioară prin care ascultătorul se exprimă, semnalată prin comportamentele vizibile nonverbale (înclinarea capului, înclinarea corpului, păstrarea contactului vizual, gesturi sau mimică) și comportamentele audibile care semnalează atenția (parafrizare, reflectarea sentimentelor, verificarea ipotezelor și adresarea întrebărilor). Fiind un model comportamental, el poate fi învățat și dezvoltat. Ascultarea activă ajută copiii să se concentreze mai bine și mai mult timp asupra textului pentru a înțelege ideile și mesajul transmis. În timp ce ascultă o poveste citită de altcineva, copiii își dezvoltă nu doar vocabularul, ci și abilitățile de comunicare nonverbală și paraverbală. Ei înțeleg mai bine contextul și își construiesc o hartă mentală a textului, iar aceste abilități sunt transferate ulterior în înțelegerea textului citit. De asemenea, ascultarea poveștilor îmbunătățește capacitatea de concentrare a atenției pe perioade mai lungi de timp, dezvoltă imaginația și stimulează creativitatea.

În studiul „Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children” (Hutton et.al, 2017) a fost analizată prin RMN funcțional activitatea creierului unor copii preșcolari în timpul activității de lectură partajată. Cercetătorii arată că citirea este o abilitate nouă în evoluția omului pentru care nu există la nivelul creierului uman o zonă sau o rețea specifică responsabilă, de aceea, „începând din copilărie, unele rețele cerebrale, cum ar fi cele adaptate pentru limbaj, imagini vizuale, atenție și memorie de lucru sunt integrate treptat ca răspuns la expunerea sau practicarea lecturii, acest proces neurobiolog stând la baza alfabetizării emergente.” Astfel, limbajul expresiv este descris ca principalul beneficiu al lecturii partajate, stabilindu-se o corelație pozitivă între calitatea lecturii făcute de mamă și activarea unor zone cerebrale care susțin abilitățile de alfabetizare.

Studiul „Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills.” (Kendeou et. al., 2009) abordează problema predictibilității înțelegerii lecturii la clasele primare, concentrându-se în special pe contribuția limbajului oral și a abilităților de decodare la performanța de înțelegere a lecturii. Autorii definesc înțelegerea ca o familie de abilități de ordin superior, incluzând generarea de inferențe și raționamentul, care permit conectarea evenimentelor din text într-o rețea de conexiuni cauzale. Prin stabilirea acestor legături, cititorul interconectează evenimentele din text formând o rețea mentală a textului. Evenimentele din text care au mai multe conexiuni sunt mai ușor de reținut și sunt considerate mai importante. O dată cu înaintarea în vârstă, copiii sunt capabili să construiască hărți mentale din ce în ce mai complexe, conectând evenimente din părți sau episoade diferite. Cercetarea a arătat că limbajul oral și abilitățile de decodare prezic fiecare, în mod independent, înțelegerea textului scris, la clasa a II-a. O concluzie asemănătoare este formulată și de K. Cain (2012). Fiind vorba de abilități comune pentru înțelegerea celor două forme opuse de discurs (oral și scris), „înainte de a începe învățarea citirii, abilitățile cheie de comprehensiune pot fi stimulate atunci când copiii ascultă un text sau chiar când se uită la filme sau desene animate.”(Cain, 2012, p.160)

Specialiștii consideră că în categoria celor care întâmpină dificultăți de înțelegere a textului citit există trei grupuri diferite de copii (Hogan et.al., 2014):

1. Profilul clasic „dislexic”, descris ca acel grup care prezintă abilități slabe de decodare a textului, dar nu întâmpină dificultăți de înțelegere a mesajului oral; în acest caz, înțelegerea textului scris derivă din dificultățile de decodare.

2. Profilul cu înțelegere slabă, descris ca acel grup care are abilități de citire a cuvintelor, dar întâmpină dificultăți în înțelegerea globală a mesajului scris. De asemenea, acești copii prezintă niveluri mai scăzute de înțelegere a ascultării.

3. Profilul cu dizabilități de învățare a limbii prezintă deficiențe atât în ceea ce privește decodarea textului scris, cât și înțelegerea mesajului ascultat.

Al doilea grup a intrat mai recent în atenția cercetătorilor. Având abilități de citire a cuvintelor, la nivelul vârstei, ei sunt mai greu identificați ca având dificultăți de înțelegere a textului citit, acest aspect devenind vizibil în momentul în care se face trecerea către folosirea cititului ca instrument de muncă intelectuală, pentru învățare și dezvoltare personală. Textele propuse, de exemplu, în manualele de clasa a II-a facilitează înțelegerea prin adaptarea lexicului, sintaxei și structurii narrative la nivelul cititorului începător. De aceea este mai mic procentul copiilor identificați ca având probleme de înțelegere a textului citit la clasa a II-a, comparativ cu clasa a IV-a sau a VI-a. Aceeași autori arată că actul complex de a recepta un text scris poate fi descompus în două componente: recunoașterea cuvintelor și înțelegerea ascultării. La rândul său, înțelegerea ascultării presupune: un nivel dezvoltat al vocabularului, capacitatea de a face inferențe și cunoștințe de bază.

Prin ascultarea textului literar, copilul își construiește propriile imagini mentale ale personajelor și locurilor descrise în text, ceea ce sporește interesul față de lectură și crește motivația pentru a citi independent. Limbajul textului literar pentru copii este bogat și îi expune pe aceștia la modele de enunțuri corecte și frumos construite, la expresii literare sau expresii populare mai rar întâlnite în limba vorbită, ceea ce îi poate ajuta să își îmbunătățească propria exprimare. Mulți copii de clasa a II-a pot asculta și înțelege o astfel de frază, recunosc cuvintele și le pot citi individual, dar întâmpină dificultăți atunci când trebuie să o citească conștient, demonstrând prin mijloace paraverbale că înțeleg ceea ce citesc: „ – Tată, am crescut în palaturile tale, m-am plimbat prin astă grădină de atâtea ori și am văzut roade foarte frumoase în pomul din fundul grădinei, dar n-am putut gusta niciodată din ele; acum a dat în copt, dă-mi voie ca nopțile astea să păzesc însumi, și mă prinz că voi pune mâna pe acel tâlhar care ne jefuiește.” (P.Ispirescu, *Prâslea cel voinic și merele de aur*) Efortul intelectual și fizic al școlarului mic se concentrează în timp ce citește asupra transformării structurilor grafice percepute în „structuri sonore și mintale, transpunere care este legată totdeauna de o semnificație; cuvântul, propoziția sunt purtătoare de informație.” (Șerdean, 2003) Este dificil accesul la informația prezentată în text deoarece copilul nu dispune de suficiente resurse care să-i faciliteze înțelegerea. De multe ori descifrarea cuvintelor și a propoziției nu este urmată de decodare, de pătrunderea sensului. În procesul de înțelegere apar două dificultăți majore:

a) *Înțelegerea situației de comunicare, adică a cadrului, a momentului, a rolurilor și relațiilor cauzale.* Nivelul dezvoltării cognitive și afective, incapacitatea de a înțelege contextul, experiența de viață limitată, apartenența la altă cultură, traiul într-o societate diferită sunt factori care conduc la dificultăți de înțelegere.

b) *Identificarea semnelor de punctuație și folosirea lor în reconstruirea structurii sonore a mesajului.* Intonația, pauzele, ritmul și tonul sunt elemente paraverbale care favorizează înțelegerea. Copiii care citesc „mecanic” nu reușesc să redea intonația, pe baza semnelor de punctuație, ei producând mesaje incoerente în care elementele nu se leagă și nu capătă sens.

La școlarul mic, comprehensiunea se produce mai repede atunci când adultul care citește cu voce tare va folosi elemente paraverbale și nonverbale care să faciliteze conexiunile între ceea ce copilul ascultă și experiența lui de viață. În general, comprehensiunea a fost cercetată în contextul lecturii și se referă la înțelegerea sau cunoașterea profundă, abordarea critică a unui subiect, putând fi obținută printr-un proces continuu, de studiu și analiză, influențat de experiența și atitudinile

personale. Având o înțelegere mai bună asupra unui subiect, omul poate dezvolta abilități de gândire analitică și critică, poate lua decizii mai bune și poate deveni mai eficient în comunicarea interpersonală.

În concluzie, prin ascultare, copiii își dezvoltă vocabularul din punct de vedere cantitativ, dar mai ales calitativ, știut fiind faptul că limbajul oral, folosit în interacțiunile din familie sau din grupul informal, nu este o sursă importantă pentru învățarea cuvintelor noi. Textele folosite în manualele școlare de la disciplina *Comunicare în limba română* sunt adaptate cititorului începător, sunt scurte, având aproximativ 120 de cuvinte, iar cele mai multe sunt narațiuni cu puține conexiuni cauzale și structură sintactică simplă. Dificultățile în citirea cuvintelor apar atunci când cuvântul conține aglomerări de consoane, diftongi, triftongi, vocale în hiat sau când este văzută forma grafică, pentru prima dată. Majoritatea copiilor sunt mai avansați în ascultare decât în citit, iar acest fapt trebuie folosit pentru dezvoltarea optimă a vocabularului și dezvoltarea comprehensiunii.

Modalități de intervenție folosind deprinderile de ascultare și tehnologia digitală, în format blended-learning:

Scopul acestei intervenții a fost de a optimiza competența de receptare a mesajului scris (cititul) în cadrul unui program de recuperare a rămănerilor în urmă la învățatură, după pandemia de COVID-19, în care au fost incluși zece elevi de clasa a II-a. Am utilizat o strategie de susținere pe care am numit-o **A-C-C** (Ascultare – Comprehensiune – Citire). Pentru remedierea dificultăților de receptare a textului scris am considerat oportună utilizarea ascultării și a resurselor digitale pentru că imprimă învățării un caracter atractiv, activ și ludic. De asemenea formatul blended-learning permite implicarea familiilor în procesul de remediere a dificultăților. De aceea am conceput o serie de activități care pot fi reluate de elevi acasă sau în programul afterschool. În conceperea acestor activități am pornit de la câteva concepții științifice care susțin importanța competenței de receptare a mesajului oral în dezvoltarea și chiar precizarea performanțelor la citit. Strategia **A-C-C** (Ascultare – Comprehensiune – Citire) folosește abilitățile avansate de ascultare pentru dezvoltarea cititului. În sălile de clasă, activitățile care vizează comprehensiunea se produc după citirea textului. Pentru remedierea dificultăților, în cadrul acestei strategii am inversat cele două etape, alegând să realizăm comprehensiunea înainte de lectura textului, folosind cititul cu voce tare, atunci când activitățile se desfășurau în clasă, și ascultarea textului înregistrat acasă sau la afterschool. După ce textul este ascultat și înțeles, lectura este corectă și conștientă, iar copiii se simt încurajați de succesul lor și sunt motivați să citească textele propuse. Pentru ascultare am folosit textele originale, iar pentru citire am folosit textele din manual, adaptate pentru cititorul începător. Cele două metode de receptare au fost folosite în mod complementar, fiecare având beneficiile sale specifice. Ascultarea textului în întregime, înainte de a fi citit s-a dovedit, în acest caz, o metodă bună pentru îmbunătățirea abilităților de lectură și înțelegere a textului.

Atelierele dirijate **A-C-C** s-au bazat pe ascultarea textului extins și au parcurs următoarele etape:

I. Activitatea introductivă – exerciții specifice etapei de pre-ascultarea.

II. Activitatea de ascultare.

- Ascultarea textului.

III. Activitatea de comprehensiune a textului ascultat – exerciții specifice etapei de post-ascultare.

- Identificarea elementelor de bază, a informațiilor explicit prezentate în textul ascultat: locul și timpul acțiunii, personajele, problema pe care o întâmpină și rezolvarea ei.

- Analiza și interpretarea: interpretarea și integrarea unor informații pentru realizarea unor conexiuni.

- Concluzionarea și sintetizarea: formularea unor concluzii directe, identificarea ideilor principale, explorarea unor valențe educative ale textului.

- Evaluarea: formularea mesajului global al textului.

IV. Activitatea de citire independentă a textului adaptat cititorului începător (textul din manual).

Scenariul didactic bazat pe strategia **A-C-C** valorifică etapele activității de ascultare și gândire dirijată (Directed listening and thinking activity). Sarcinile de lucru din etapa de pre-ascultare au un important rol, urmărind trezirea interesului pentru receptarea textului. Bazate pe joc și instrumentele digitale, ele sprijină familiarizarea cu vocabularul textului, cu acele cuvinte-cheie fără care înțelegerea nu ar fi posibilă, introduc elevii în context sau solicită realizarea unor predicții pornind de la câteva elemente-stimul. După ascultare, exercițiile de comprehensiune au vizat sarcini de formulare a răspunsului la întrebări închise și deschise, exerciții cu itemi de tip pereche, exerciții cu itemi dihotonici (A/F), completare de spații libere.

Prin intermediul blogului creat special pentru acest program, activitățile au fost distribuite elevilor pentru reascultare și exersare în mediul extrașcolar.

Exemplu de activitate bazată pe strategia **A-C-C** (Ascultare – Comprehensiune – Citire), la lecția „Ziua când toți au șapte ani”, după Octav Pancu-Iași, Manual de comunicare în limba română, clasa a II-a, C. Mihăilescu și T.Pițilă: <https://atelieradda.blogspot.com/2022/03/ziua-cand-toti-au-sapte-ani-de-octav.html>

Pentru conceperea acestor activități am folosit aplicații digitale potrivite fiecărei etape:

Strategia (etape)	A-C-C	Exemple de aplicații digitale folosite	Rolul ei
I. Pre-ascultarea.		Wordwall.net padlet.com	Aplicație care poate fi utilizată pentru a crea exerciții interactive și imprimabile. Aplicație utilizată pentru crearea de postere, hărți (harta textului)
II. Ascultarea textului.		Audacity Loom	Editor digital gratuit. Permite înregistrarea vocii, editarea și exportarea în format mp3. Instrument gratuit pentru crearea de conținut audio-video. Sprijină realizarea de conținut audio de calitate ce poate fi distribuit elevilor pentru reascultare în familie sau afterschool.
III. Comprehensiunea textului ascultat		wordwall.net padlet.com liveworksheet s.com	Aplicație care poate fi utilizată pentru a crea exerciții interactive și imprimabile sau teste. Aplicație folosită pentru crearea unor fișe de lucru ce pot fi rezolvate online.
IV. Citirea independentă a textului adaptat cititorului începător.		Book Creator StoryJumper	Aplicații gratuite pentru crearea cărților digitale. În paginile create se pot introduce elemente ca: text, imagine (decor, personaje) și sunet. Cărțile pot fi folosite pentru exerciții de citire a unui text adaptat, dacă el nu se află în manualul digital școlar. Elevii pot realiza ei înșiși astfel de resurse.
Reascultare și exersare în mediul extrașcolar (familie, afterschool)		blogspot.com	Platformă gratuită deținută de Google pe care poate fi creat gratuit un blog personal și poate fi partajat conținut. Este conectat la conținutul

Tabelul 1.1 Instrumente digitale folosite în programul de recuperare**Concluzii:**

În cadrul programului de recuperare a rămânerilor în urmă la învățătură am constatat că înțelegerea auditivă are un rol semnificativ în înțelegerea textului citit. Sunt necesare însă multe activități de ascultare prin care copiii să își îmbogățească vocabularul, capacitatea de a face inferențe și să își dezvolte cunoștințele de bază din diverse domenii. Este important să le fie comunicat copiilor scopul pentru care ei ascultă. Motivația îi determină să se concentreze pentru a înțelege, a procesa și a interpreta informațiile auzite. După înțelegerea textului, copiii se implică mai încrezători, cu mai mult entuziasm în activitatea de citire. Cercetătorii vorbesc despre beneficiile pe care ascultarea le poate aduce, iar în cazul copiilor care întâmpină dificultăți de citire și înțelegere a textului citit este importantă ascultarea textului, deoarece va ajuta la dezvoltarea vocabularului și a abilităților de înțelegere a textului. În clasele din ciclul achizițiilor fundamentale, activitățile de ascultare a textului literar în întregime, cuprinzând povești, povestiri, legende, poezii, ar trebui să fie prezente cât mai des, atât prin lectura făcută de cadrul didactic, cât și de părinți. Cu toate acestea, ascultarea și citirea trebuie să fie utilizate în mod complementar, ascultarea având rolul de a face mai ușoară și eficientă trecerea către citirea independentă.

BIBLIOGRAPHY

1. Biemiller, A. (1999) *Language and reading success*. Londra: Editura Brookline Books.
2. Cain, K. (2012) *Abilitatea de a citi: dezvoltare și dificultăți*. (trad. de Ionescu, T., Sidor, A., Vasc, D.). Cluj-Napoca: Editura ASCR.
3. Gurdon, M.C. (2022) *Ora fermecată: puterea miraculoasă a cititului cu voce tare în epoca neatenției* (trad. din engleză de Călin, A.). București: Editura Humanitas.
4. Hogan, T., Adlof, S., Alonzo, C. (2014) *On the importance of listening comprehension*. *International journal of speech-language pathology*, 16(3), 199–207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
5. Hutton, J.S., Phelan, K., et.al.(2017) *Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children*. În: *Journal Pediatric*, nr.191, 204-211.e1. DOI: [10.1016/j.jpeds.2017.08.037](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037)
6. Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., Lynch, J. S. (2009). *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills*. În: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 101. nr. 4, pp 765–778. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015956>
7. Mullis, I., Martin, M.O. (2016) *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
8. Șerdean, I. (2003) *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint.
9. Trelease, J. (2012) *Manualul lecturii cu voce tare* (trad. de I. Diaconu). București: Editura Litera.

THE BENEFITS OF OUTDOOR LEARNING ACTIVITIES ON PRESCHOOLERS' COGNITIVE DEVELOPMENT

Brîndușa Iftimia

„Ion Creangă” University of Chișinău, Moldova

Abstract: Cognitive development of preschoolers is the main goal of early education. This cannot be separated from socio-emotional and physical development, but in a constantly changing world with a multitude of challenges, it is necessary to involve children in activities that have the task of solving problems and making decisions. Encouraging preschoolers to get involved in outdoor activities contributes to the early development of thinking, memory, language and attention - processes on which cognition is built - an essential element in understanding the world and adapting to the environment.

Keywords: outdoor learning environment, cognitive development, language, memory, attention

O problemă actuală a educației la nivel mondial o reprezintă formarea personalității armonioase a copiilor, un proces complex care presupune colaborarea și implicarea activă a întregii societăți. O societate în care exemplele negative se propagă rapid și cuprinde în tentaculele ei copii cu vârste fragede, trebuie să acționeze în vederea stopării acestui fenomen, printr-o educație de calitate; școlii îi revine sarcina de a pregăti adaptarea la realitățile complexe ale societății prin organizarea unui mediu de învățare favorabil dezvoltării sub aspect cognitiv și socio-emoțional.

Perioada preșcolară reprezintă vârsta specifică unor schimbări majore în viața copilului și este, ca atare, perioada în care se stabilesc și chiar se consolidează o serie de trăsături absolut fundamentale care țin exclusiv de personalitatea și de psihicul copilului. Dacă ar fi să sintetizăm contribuțiile acestui stadiu la dezvoltarea cognitivă generală a ființei umane, ar trebui să reținem, mai ales, următoarele aspecte: exuberanța senzorială și motrică- ce favorizează adaptarea la medii diferite; formarea unor priceperi și deprinderi practice, de mânăuire a obiectelor și de autoservire ce determină creșterea autonomiei; dezvoltarea proceselor psihice complexe care schimbă caracteristicile comportamentului copilului, lărgind posibilitățile de anticipare și organizare ale acestuia; curiozitate și dorință de cunoaștere ce îmbogățesc experiența personală; formarea unei conștiințe morale primare care sporește capacitatea copilului de adaptare la mediul social; constituirea bazelor personalității și accentuarea aspectelor individualizatoare. [1, p. 131-132]

Copilul aflat la vârsta preșcolară traversează așadar o perioadă a explorării, prin lărgirea efectivă a contactului ori cu mediul de tip social precum și cultural, din care poate asimila astfel diverse tipuri de modele de viață care determină astfel la rândul acestora o adaptare tot mai activă la condiția umană. Copilul începe să descopere lumea din jurul său și, în cadrul organizat al grădiniței începe să exploreze mediul pentru a-l cunoaște, pentru a stabili relații, conexiuni între caracteristicile obiectelor sau ale ființelor, între fenomene, evenimente și situații, rezolvarea de situații problematice. Toate acestea înseamnă să-l învățăm pe copil să-și construiască astfel cunoașterea încât, pe lângă a-i oferi un set cât mai divers de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, să îi oferim capacități și instrumente de muncă intelectuală.

Dezvoltarea cognitivă este un aspect esențial al dezvoltării copilului în timpul perioadei preșcolare. Copiii își dezvoltă abilitățile cognitive și de învățare, precum și abilitățile lingvistice și de socializare, elemente esențiale pentru adaptarea școlară. Prin intermediul proceselor psihice, precum gândirea, memoria, limbajul, atenția-se construiește cogniția, element esențial al cunoașterii și înțelegerii lumii. Pe lângă dezvoltarea abilităților cognitive de bază, preșcolarii își dezvoltă și abilitățile de gândire creativă și critică, ceea ce îi ajută să învețe să analizeze, să sintetizeze și să soluționeze probleme. Activitățile care încurajează gândirea creativă și critică sunt importante

pentru a ajuta preșcolarii să își dezvolte abilitățile de învățare pe termen lung. Jocurile și activitățile de învățare interactive au un impact deosebit pentru dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor. Aceste activități oferă preșcolarilor oportunități de a experimenta, explora și învăța despre lumea lor într-un mod plăcut și interactiv. În acest fel, preșcolarii își dezvoltă abilitățile de învățare prin intermediul experiențelor tactile, vizuale și auditive. Este important ca preșcolarii să fie expuși la o varietate de experiențe pentru a-și dezvolta abilitățile cognitive.

Dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor poate fi influențată și de organizarea de activități în aer liber, pe terenul grădiniței. Chiar dacă din diferite motive acesta nu poate fi amenajat ca să faciliteze învățarea, explorarea, îngrijirea, relaxarea, se pot organiza parcele, suprafețe mai mici, organizate corespunzător, pe care copiii să le valorifice în procesul de învățare. Prin contactul nemijlocit cu materialele puse la dispoziție copiii învață mult mai ușor despre caracteristicile lumii înconjurătoare, despre transformările care se petrec în natură, despre influența omului asupra mediului. Oricât de corect ar fi amenajate, respectând standardele referitoare la eficiență și siguranță, sălile de grupă nu oferă libertatea de a cunoaște, de a explora, de a experimenta, așa cum o oferă terenul grădiniței.

Ne întrebăm în ce măsură activitățile în aer liber pot influența dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor? La vârsta preșcolară învățarea în aer liber facilitează cel mai bine formarea „sensibilității la stimulii înconjurători, la caracteristicile mediului și la întărirea funcțională a analizatorilor, formarea capacității de orientare sau de adaptare sau de interacțiune după intensitatea acestor stimuli informaționali” [2, p.2] Dacă mediul de învățare în aer liber permite dezvoltarea senzațiilor, care „reprezintă tratarea precoce, cu atât mai mult va permite și diversificarea percepțiilor, ca prelucrare profundă a informațiilor.” [6, p.86]

Mai mult, învățarea în aer liber poate intensifica și alte mecanisme de tratare a informațiilor, cum ar fi: „explorarea perceptivă (de căutare, analiză, comparare, orientare, relaționare a unor obiecte numeroase cantitativ sau diversificate calitativ sau cu semnificații diferite pentru subiect), gruparea pe criterii variate (al proximității, al similarității, al continuității, al simetriei, al stabilității, al generalizării, al constanței), apoi anticiparea, schematizarea, organizarea câmpului perceptiv.” [3, p.87]

Educarea copiilor preșcolari în aer liber va conduce la lărgirea conținutului gândirii care este dat tocmai de „categoriile de informații care sunt vehiculate, prelucrate, structurate. Ele alcătuiesc unitățile de baza, "blocurile de bază" ale activității cognitive abstracte, iar gândirea nu este decât manipularea acestora: imagini (reprezentări) , simboluri (reprezentări abstracte ale obiectelor), concepte (reprezentări ale claselor de obiecte), prototipuri (exemple ilustrative pentru un concept), operații (acțiuni interiorizate pentru formarea conceptelor, rezolvarea de probleme), reguli (reprezentări ale relațiilor între concepte).” [6, p. 240-241] Mai notăm și faptul că mediul natural dezvoltă gândirea științifică, prin activități de descoperire, investigare, combinarea explicației cauzale cu cea probabilistică, etc.

Învățarea în mediul natural are origini ancestrale. Din cele mai vechi timpuri oamenii au învățat în aer liber, în mijlocul naturii, iar evoluția noastră ca specie s-a produs în acest mod. Modelul de învățare în aer liber este unul vechi.

În Grecia Antică, idealul educațional (Kalokagatia) se atingea prin obținerea armoniei omului cu natura și mediul exterior. Aristotel, studentul lui Platon și profesorul lui Alexandru cel Mare, preda cunoștințele în aer liber, școala lui fiind organizată în 3 peșteri, cu vegetație luxuriantă, cu cărări întortocheate, pâraie reci care izvorau din munți.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a exprimat foarte concis ideea că natura reprezintă un model de învățare pentru copii; acesta consideră că între 2 și 12 ani se produce o educație a simțurilor prin contactul nemijlocit cu natura. Vorbește despre „marea carte a naturii” ca sursă inepuizabilă de cunoaștere. Din punctul său de vedere, educația trebuie să se facă în mediul natural, copilul fiind liber, doar supravegheat de un preceptor. [5,p. 73]

Froebel a considerat că jocul și activitățile în aer liber sunt esențiale pentru dezvoltarea copiilor, deoarece acestea îi ajută să învețe prin experiență și să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale; el a creat jucării și materiale didactice speciale, blocuri de construcție și jocuri de ghicit

forme geometrice, pentru a ajuta copiii să învețe prin experiență și explorare, într-un mediu natural, apropiat de experiența cotidiană. [5]

Maria Montessori (1870-1952), explorează și descoperă o nouă pedagogie, „pedagogia științifică” și propune ca mediul de învățare să fie dotat cu materiale didactice corespunzătoare fiecărui simț în parte, care să încurajeze experimentele și descoperirile pozitive. În viziunea sa, mediul de învățare trebuie să fie stimulativ, copilul să fie liber și să învețe în mod spontan, fără să depună un efort mare pentru a învăța.

John Dewey a argumentat că prin activitățile în aer liber, copiii învață cum să coopereze, cum să comunice și cum să-și dezvolte gândirea critică și creative, pot învăța despre lumea înconjurătoare și pot dobândi abilități și cunoștințe care îi vor ajuta pe termen lung în viața lor.

Ellen Key a subliniat importanța explorării naturii în educație și a susținut că aceasta poate ajuta la dezvoltarea simțului estetic și creativ al copiilor. Ea a considerat că activitățile în aer liber pot ajuta la dezvoltarea imaginației și a gândirii critice, la îmbunătățirea sănătății fizice, mentale și emoționale a copiilor.

Analizând concepțiile pedagogilor referitoare la modul în care se realizează educația, remarcăm că în secolul pe care îl parcurgem, educația s-a retras în săli cu lumină artificială, iar standardele se referă la cât de multe informații acumulează copilul, mai puțin cum își poate aplica competențele în contexte variate. Așadar, completarea educației în sală de grupă cu cea în aer liber nu este un act de curaj, ci un exemplu de bună practică.

Învățarea în aer liber reprezintă un tip de educație care câștigă tot mai multă popularitate și se implementează în sistemele de învățământ din întreaga lume, respectând caracteristicile fiecărei țări (culturale, sociale, economice). De-a lungul timpului, acest concept a cuprins noțiuni ca : educație pt. natură, „forest school”, educație în afara clasei, educație outdoor, educație experiențială sau educație ecologică. În unele țări, educația în aer liber este sinonimă cu învățarea în aer liber, și presupune conceptul de educație pentru natură. În contextul actual al schimbărilor sociale, al contextului epidemiologic, învățarea în aer liber devine o necesitate și practica pedagogică va demonstra pe măsură ce se va folosi mai mult spațiul din afara sălilor de grupă, eficiența în dezvoltarea cognitivă, socială și afectivă a preșcolarilor.

Completarea activităților din sala de grupă cu activități de învățare în aer liber reprezintă o soluție agreată de toți factorii implicați în procesul educațional: profesori, părinți, copii; este o formulă de învățare eficientă din punctul de vedere al conexiunii directe cu natura, al menținerii sănătății copiilor, al conexiunii sociale, al relațiilor umane. Pentru preșcolari și școlari, acest tip de învățare constituie o completare a învățării tradiționale, o formă valoroasă de explorare a realității.

La nivel mondial există un interes deosebit pt. înființarea unor centre de învățare în aer liber; astfel în unele țări latino-americane au fost recunoscute și acreditate grădinițe care folosesc această modalitate de realizare a activităților instructiv educative, în urma rezultatelor foarte bune obținute de copii. Natura, ca parte integrantă a firii umane, nu poate să lipsească din dezvoltarea copiilor; în mijlocul ei și cu resursele pe care le pune la dispoziție, copilul evoluează respectându-i-se ritmul propriu de dezvoltare și îl încurajează să devină autonom, responsabil și implicat în propria sa devenire. [7]

Danemarca este cea mai veche țară care a implementat conceptul de învățare în aer liber, spațiul interior se prelungește în exteriorul școlii, natura oferind oportunități deosebite de stimulare senzorială, experimentare, dobândire de noi cunoștințe nemijlocit, de dezvoltare a relațiilor interpersonale.

Unul dintre modelele valoroase de învățare în aer liber, experimentat în Marea Britanie este „Forest school”- „Școala din pădure”, unde copiii, periodic, vizitează pădurea cu scopul de a-și dezvolta abilități practice și sociale, abilități personale-gândire critică și rezolvare de probleme. În mediul ofertant al pădurii, învățarea acoperă teme integrative actuale: poluare, mediu, specii de plante, faună, defrișare, etc. Valoarea acestui tip de învățare se referă mai ales la aspectul practic-aplicativ, de facilitare a dezvoltării cognitive și a cooperării ca urmare a muncii desfășurate în echipă. Astfel, se încurajează curiozitatea, explorarea prin toate simțurile, motricitatea generală;

copiii sunt mai relaxați, au atenția concentrată, iar cei care au probleme de învățare, probleme de comportament sau deficit de atenție sunt mult mai ușor integrați.

Cum ar trebui să arate mediul de învățare în aer liber în instituțiile de educație timpurie? Cum ar trebui organizat pentru a satisface nevoia de cunoaștere și de socializare a copiilor? Iată câteva exemple: o parcelă de pământ în care să se poată planta/ grădini; o parcelă cu nisip în care să se poată construi utilizând materiale diverse; panouri cu diverse jocuri care dezvoltă abilitățile practice ale preșcolarilor: închidere/deschidere; încuietori/ decorat/ curățat/etc; trasee senzoriale; spații amenajate pentru îngrijirea păsărilor; instrumente de măsurare a timpului și de observare a schimbărilor din natură; o zonă de relaxare cu măsuțe și scaune unde să se poată desena, colora etc.; bănci, pe care copiii să se poată odihni.

Copiii trebuie să învețe să aibă grijă de mediul exterior: să semene, să planteze, să recolteze, să adune frunze, pietricele, să aibă grijă de plante, să folosească un furtun, să plivească, să observe natura (germinarea, mormolocii, păsările, etc).[4, p.56]

Cercetările interdisciplinare realizate la nivel mondial au evidențiat numeroase beneficii ale învățării în aer liber: îmbogățirea vocabularului cu cuvinte și structuri noi, ca urmare a diversității termenilor cu care copiii îi întâlnesc; dezvoltarea abilităților cognitive; gândire divergentă ce conduce la rezolvare de probleme în mai multe domenii; imaginație creativă și memorie fidelă; capacitatea de aplicare în practică a conceptelor însușite afară; o participare activă, angajare a întregului corp, implicare a tuturor simțurilor, angajament, atitudine față de învățare; concentrare mai bună a atenției, auto-control, stare de bine; o bună coordonare motrică, reducerea obezității și a impactului bolilor transmisibile; reducerea anxietății.

În cadrul unui studiu comandat de The Wildlife Trusts și desfășurat la Institutul de Educație al UCL (University College London) despre beneficiile activităților desfășurate în aer liber și apărut în The Telegraph(UK), se precizează beneficii profunde și diverse ale contactului regulat cu natura. Contactul cu mediul sălbatic îmbunătățește starea de bine a copiilor, le îmbunătățește motivația și încrederea.[8]

Un aspect important al învățării în aer liber este concentrarea pe experiențele relevante la care copilul participă și nu pe dotarea spațiilor cu echipamente sofisticate; natura oferă o multitudine de oportunități și depinde de creativitatea cadrului didactic de a valorifica eficient aceste oportunități. Rolul mediului de învățare în aer liber este acela de a personaliza procesul educațional și de a-i oferi o notă de libertate și de originalitate. Desigur, prin libertate nu se înțelege lipsa de reguli și de norme ci se înțelege mai mult libertatea de a alege dintr-un set de metode acele metode adecvate unui copil sau unui grup.

Fiecare copil are dreptul să îi fie respectat dreptul la propriul mod de dezvoltare. De aceea, grădinița trebuie să creeze condițiile cele mai bune de educare și de formare a preșcolarilor, oferind ocazia manifestării individualității și creativității acestora.

BIBLIOGRAPHY

1. Crețu, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-2679-3
2. Frobel, F. (1861). L`education de l` homme. Paris: Editions Ract&C.
3. Joița, E., Educația cognitivă. Fundamente. Polirom, Iași, 2002.
4. Poussin, CH. Pedagogia Montessori explicată părinților. Iași: Editura Gama, 2017
5. Rousseau, J.J., Emil sau despre educație. Dimitrie Todoran. [trad.] Dimitrie Todoran. București :Editura Didactică și Pedagogică, 1973. ISBN: 821.133.1.31.
6. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive, Ed. Polirom, Iasi,1999

RESURSE WEB

7. <https://creeracord.com/tag/invatarea-individualizata/accesat .08.202>
8. <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/11/06/learning-outside-just-one-lesson-week-boosts-learning-behaviour/accesat 31.08.2020>