

ISSN 2457-8428  
ISSN-L 2457-8428

# REVISTA EDUCATIA AZI

[Despre Revista](#)[Colegiul Redactional](#)[Arhiva Revistei](#)[Numarul Curent](#)[Anul VI](#)[Apel articole](#)[Indexari](#)[Volum Colectiv 2019](#)[Editura Educatia Azi](#)

POPESCU ANCA-TIȚA

e-mail: cranga\_anca@yahoo.com

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3 MANGALIA + COLEGIUL NAȚIONAL "MIHAI EMINESCU" CONSTANȚA

## O NOUĂ ȘANSĂ LA EDUCAȚIE STUDIU DE CAZ

**Rezumat:** În acest studiu de specialitate am ales să prezint un parteneriat educațional ce poate fi utilizat la clasă, fiind foarte important în contextul actual, întrucât rolul acestuia este de a preîntâmpina comportamentele atipice la copiii din multe cauze, cum ar fi: tutunul, violența, bullyingul, violența în familie, starea materială. Parteneriatul are rolul ca părțile implicate să primească sprijin de specialitate, consiliere psihologică, asistență pe plan familial și educațional.

**Cuvinte cheie:** egalitate, protecție socială, comportament, dialog, prevenire, dezvoltare, progres.

Am ales să prezint **parteneriatul educațional "O nouă șansă la educație"** pentru clasa a IV-a. Acesta are drept scop îmbunătățirea relației familie-copil-școală prin susținerea egalității de șanse a tuturor copiilor, indiferent de mediul din care provin, inclusiv a celor din sistemul de protecție socială. Totodată, are în vedere crearea unui mediu favorabil și propice atât în unitatea de învățământ, cât și acasă, pentru o bună dezvoltare fizică, psihică, emoțională a copilului care să prevină un comportament atipic al acestuia în societate.

Parteneriatul propus contribuie la diminuarea abandonului școlar, la prevenirea delincvenței juvenile, prin conștientizarea riscurilor la care se expun copiii cu ocazia consumului de țigări, alcool. Prin acest proiect educativ, se va înregistra o creștere a stimei de sine. Se vor identifica principalele cauze care determină comportamentul atipic al copilului atât de către familie, cât și de către școală și instituțiile implicate (Poliție, DGASPC). Parteneriatul va avea o **durată** de un an școlar, cu câte șapte întâlniri pentru fiecare semestru. **Locul de desfășurare** va fi școala. **Grupul țintă** îl reprezintă clasa a IV-a și familiile elevilor.

Pentru parteneriatul educațional "O nouă șansă la educație", mi-am propus următoarele **obiective**: eliminarea violenței și a bullyingului din școală; combaterea consumului de tutun în rândul copiilor; prevenirea comportamentului violent din familie, prin întâlniri regulate cu psihologul școlar; creșterea încrederii prin realizarea de activități extrașcolare în funcție de nevoile și de aptitudinile copilului; conștientizarea agresivității din familie; combaterea absenteismului școlar; prezentarea de către Poliție a riscurilor la care sunt supuși copiii, precum și sancțiunile care le pot fi aplicate atunci când săvârșesc fapte antisociale (furt, distrugere); evitarea site-urilor cu conținut inadecvat vârstei copiilor, prin monitorizarea acestora de către părinți; stabilirea cauzelor și prevenirea disparițiilor copiilor din mediul familial, ca urmare a neînțelegerilor dintre membri; creșterea gradului de încredere al copilului în familie, unitate de învățământ sau Poliție, atunci când se confruntă cu probleme ce vizează integritatea fizică a acestuia.

**Rezultatele așteptate** sunt următoarele: eliminarea violenței atât în familie, cât și în școală, precum și în centrele de protecție socială; eliminarea bullyingului din unitatea de învățământ; consolidarea relației familie-copil-școală-Poliție în rezolvarea problemelor întâmpinate cu ocazia întâlnirilor de lucru.

Parteneriatul educațional "O nouă șansă la educație" va avea ca **modalități de desfășurare**: întâlniri de lucru între doamna învățătoare de la clasa a IV-a și familie, copii, psiholog școlar, asistent medical, Poliție, reprezentanți de la Protecția Copilului, din raza teritorială a școlii sau de la Centrul de Protecție Socială (atunci când copilul nu are familie), reprezentanții Centrului Antidrog, direcțiunea școlii; dialog continuu între toți partenerii implicați în proiect; vizionare de documentare despre: efectul de bullying, consumul de țigări, violența în familie, abandon școlar; realizarea de postere / lucrări manuale (origami, colaje, desene) între copii, părinți, cu colaborarea psihologului școlar și a profesorului din învățământul primar; aplicarea de chestionare copiilor și părinților; activități didactice variate: Controlarea emoțiilor; Mă simt anxios; Vrei să fii prietenul meu?; Familia mea; Bine sau rău?; Gândesc bine?!; la care vor participa toți membri parteneriatului (familie-copii-școală-instituții partener).

În ceea ce privește **activitățile parteneriatului educațional** "O nouă șansă la educație", acestea vor fi defalcate pe cele două semestre ale anului școlar.

Astfel, **activitățile care se vor desfășura în semestrul I vor fi planificate după cum urmează**: Spune "NU" tutunului!; Evită violența!; Victima bullyingului poate fi chiar prietenul tău; Responsabilitățile elevilor și ale părinților; Nu sunt trist, fiindcă familia mă înțelege acum; Fac fapte bune atât cu familia, cât și cu colegii; Înțeleg riscurile la care sunt supus și evit faptele antisociale.

**Activitățile** care se vor derula în cel de-al doilea semestru vor fi: Am învățat să nu am încredere în străini, mai ales cei din mediul online; Stop violenței în familie!; Nu voi părăsi școala sau familia, orice s-ar întâmpla; Părinții sunt prietenii mei; Orice problemă are o rezolvare, atunci când discut cu familia și cu doamna învățătoare; Să fim respectuoși cu cei din jur! ; Copii fericiți, părinți și profesori mulțumiți.

**Popularizarea proiectului** (mediatizarea acestuia) se va realiza în mediul online (site-ul școlii, pe pagina de Facebook), prin promovare la radio, la televiziunile locale, în cadrul emisiunilor de profil, în ziare și reviste.

**Resursele umane:** elevii din clasa a IV-a, părinții acestora, profesorul din învățământul primar, psihologul școlar, asistentul medical, directorii unității de învățământ, reprezentanți ai Poliției, ai Centrului Antidrog, ai Protecției Sociale. **Resursele materiale:** laptop, videoprojector, foi de flipchart, carioci, acuarele, markere, tablă magnetică, cartoane, foi colorate, materiale utilizate la activitățile desfășurate. **Resurse financiare:** ONG-uri, Asociația de Părinți a școlii.

**Diseminarea rezultatelor** se va face prin postere, afișe, articole de specialitate în ziare și reviste, prezentarea în cadrul întâlnirilor la nivelul cercurilor pedagogice sau la nivelul Inspectoratului Județean.

**Evaluarea** este elementul reglator al procesului instructiv-educativ, oferind informații calitative despre eficiența activităților întreprinse. Se va pune accent pe încurajarea progresului elevului, pe dezvoltarea competențelor, a abilităților și a atitudinilor, dar și pe relația cu școala, familia, Poliția și celelalte instituții partenere. Se vor organiza concursuri tematice, expoziții cu produsele unicat realizate în timpul activităților practice, portofoliul final, publicații în revista școlii și ziare locale.

**În concluzie**, parteneriatul educațional "O nouă șansă la educație" consolidează relațiile dintre participanți, prevenind comportamentele atipice ale copilului prin realizarea de activități comune între școală și familie, copii, instituțiile partenere. Susține dialogul permanent și colaborarea membrilor cu diverse instituții, vizând crearea unui plan managerial amănunțit de intervenții prin responsabilizarea familiilor și a copiilor, punând accent pe **toți actorii procesului educativ: elevi, părinți și profesori, în așa fel încât să se asigure starea de bine și progresul școlar.**

## BIBLIOGRAFIE

Pănișoară, I.-O., Manolescu, M. (2019), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I-II. Iași: Editura Polirom.

*Constituția României*

*Legea Educației Naționale – legea nr.1 /2011*, cu modificări și completările ulterioare, implicit actele normative subsecvente acesteia

*Legea nr.272 /2004*, privind protecția și promovarea drepturilor copilului, republicată și actualizată în 2016.

POPESCU ANCA-TIȚA

e-mail: cranga\_anca@yahoo.com

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3 MANGALIA + COLEGIUL NAȚIONAL "MIHAI EMINESCU" CONSTANȚA

## IMPORTANȚA EDUCAȚIEI FORMALE PENTRU AUTOEDUCAȚIA COPILULUI STUDIUL DE CAZ

**Rezumat:** În acest studiu de specialitate vom aborda rolul educației formale în procesul de promovare a independenței copilului în activitatea de învățare și inițierea demersului de autoeducație, prin raportarea la activități specifice, care să stimuleze capacitatea de autoînvățare și autoevaluare. Pornind de la general către individual, vom inventaria argumentele ce susțin aplicabilitatea educației formale încă din perioada preșcolară, când copilul are o minte absorbantă.

**Cuvinte cheie:** comportament, autocunoaștere, activitate, emoții, activism nativ, independență, educație.

**Educația formală** include ansamblul acțiunilor intenționate educative, organizate și realizate în mod planificat, sistematic în cadrul instituțiilor școlare și universitare, prin intermediul sistemului de învățământ, structurat și ierarhizat în trepte școlare și ani de studii.

Educația formală contribuie la asimilarea permanentă a cunoștințelor și are ca rol fundamental dezvoltarea aptitudinilor și introducerea școlarului în societate. Aspectul esențial al educației formale este evaluarea. Aceasta este realizată în cadrul acestui tip de educație și are în vedere dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor. Capacitatea de autoevaluare se dezvoltă în timp. Fiecare acțiune educațională urmărește o serie de obiective, evidențiind anumite competențe generale/specifice. Educația formală îl pregătește pe elev pentru autoeducație. Școlarul este îndrumat și ghidat să își descopere pasiunile, să își dezvolte aptitudinile, astfel încât să progreseze. Pe lângă aspectul intelectual și profesional, educația formală intervine și în cadrul comportamentului moral-civic, latură deosebit de importantă.

**Autoeducația** începe ca proces în perioada preșcolară. Elevul, îndrumat de cadrul didactic, va fi capabil să dezvolte o serie de abilități pentru a învăța, conferindu-i astfel independență și autonomie. Va putea să învețe din propriile-i greșeli, atunci când își asumă un risc; de exemplu, când va participa la o activitate extrașcolară și va avea de memorat un rol pentru serbarea de Crăciun, va fi încurajat de profesorul din învățământul preșcolar să fie expresiv, să respecte un anumit ritm al interpretării teatrale, inițiind în acest fel singurul proces de învățare.

**Un prim argument** prin care putem să evidențiem importanța educației formale pentru pregătirea școlarului pentru autoeducație este crearea unui climat favorabil învățării, autodescoveririi personalității și trăsăturilor de caracter. În acest sens, profesorul din învățământul primar poate realiza la disciplina Dezvoltare personală diferite activități de autocunoaștere, conducând la formarea unor trăsături pozitive ale elevilor, la consolidarea deprinderilor, sprijinindu-i în demersul educativ. Propunem o activitate care va consta în încurajarea elevilor și creșterea stimei de sine. Utilizând la început brainstormingul, elevii vor nota pe câte un cartonaș colorat ce îi face să se simtă importanți (note bune, iubirea familiei, respectul celor din jur, unicitatea propriei persoane, succesul, reușitele pe plan sportiv). Apoi vom organiza elevii în grupe de

câte 4-5, în funcție de reușitele și eșecurile școlare (grupe mixte). Vor avea de conceput o planșă colorată în care să reprezinte grafic emoțiile, responsabilitățile de la școală și de acasă, relațiile cu cei din jur (colegi, profesori, părinți). La final, lucrările vor fi expuse, iar prin turul galeriei vor putea fi apreciate de ceilalți. Totodată, această activitate va avea discuții finale din care elevii vor înțelege că imaginea de sine este modul în care ne simțim și gândim, acceptându-ne limitele și cunoscându-ne potențialul.

**Cel de-al doilea argument** care contribuie la rolul educației formale în procesul de promovare a independenței elevului în activitatea de învățare și inițierea demersului de autoeducație este reprezentat de stimularea dezvoltării activismului nativ, a capacităților volitive și a dezvoltării deprinderilor de organizare a vieții și activității proprii. Propunem următoarea sarcină de lucru pentru elevii din învățământul primar: *dacă veți fi activi, atenți, receptivi și vă veți implica pe parcursul activității la toate exercițiile propuse, veți obține calificativul FB pentru întreaga activitate desfășurată în cadrul acestei ore.*

Elevii vor fi inițial motivați de recompensă, apoi vor înțelege că pentru obținerea calificativului trebuie: să respecte regulile clasei, să mențină ordinea pe parcursul activității, să manifeste interes pentru activitate, implicându-se activ, să recunoască emoțiile de bază în situații simple, familiare; să identifice regulile de comunicare în activitatea școlară; să recunoască emoțiile de bază: bucuria, tristețea, frica, furia; să exemplifice situații în care au trăit emoții diverse.

Elevii vor avea de identificat emoțiile simțite de personajele din povești/desene animate. Pentru fiecare emoție recunoscută, elevii ridică simbolul corespunzător: "În lumea poveștilor/desenelor animate" Ce au simțit personajele din povești? \*Albă-ca-Zăpada a rămas singură în pădure. (frică) \*Păcălit de vulpe, ursul a rămas fără coadă. (furie) \*Cenușăreasa a rămas acasă când surorile ei au plecat la bal. (tristețe) \*Scufița Roșie a fost salvată de vânător. (bucurie)

Elevii sunt solicitați să descopere câte o soluție corespunzătoare pentru fiecare emoție reprezentată în următoarele enunțuri (exercițiul intitulat "Eu încep, tu continuă!"): \*Băiatul a colorat un desen frumos și este...bucuros (copilul bucurat va fi feliicitat). \*Fetița a spart o vază și este...speriată. (cea speriată va fi încurajată) \*Bunica a plecat, iar nepoțica este...supărată. (nepoțica tristă va fi consolată) \*Costel a fost învins la tenis și este...furios. (furiosul va fi calmat).

În concluzie, educația formală are un rol esențial în pregătirea copilului pentru autoeducație, contribuind la creșterea stimei de sine, a motivației pentru învățare, a independenței și a creativității, implicându-i pe toți actorii procesului educativ: elevi, părinți și profesori.

## **BIBLIOGRAFIE**

Antonovici, Ș. (2006). *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*. București: Editura Humanitas Educațional.

Cerghit, I. (1979). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație (Copilul și curriculumul, Școala și societatea, Experiență și educație)*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

POPESCU ANCA-TIȚA

e-mail: cranga\_anca@yahoo.com

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3 MANGALIA + COLEGIUL NAȚIONAL "MIHAI EMINESCU" CONSTANȚA

## **ABORDAREA PERSONAJELOR FELIX-OTILIA-PASCALOPOL DIN PRISMA FEMINISMULUI ROMÂNESC STUDIUL DE CAZ**

**Rezumat:** În studiul de față ne propunem să investigăm personajul feminin din romanul "Enigma Otiliei" de G. Călinescu, pe Otilia Mărculescu, protagonistă pe care o vom analiza în raport cu alte personaje semnificative: Felix Sima și Leonida Pascalopol. Ne vom centra atenția asupra următoarelor aspecte care se referă la cele trei personaje: date fizice, statutul social, statutul psihologic, aspirații, mentalitate, condiționare istorică, rațiune / sensibilitate, masculinitate /vs/ feminitate.

**Cuvinte cheie:** modernism, balzacianism, eleganță, intermezzo adolescentin, aristocrație, enigmă.

Vom avea ca text-suport următorul fragment: "Otilia îl surprinsese de la început [pe Felix] și n-ar fi putut spune ce sentiment nutrea față de dânsa, dar simțea că are încredere în ea. Fata părea să aibă optsprezece-nouăsprezece ani. Fața măslinie, cu nasul mic și ochii foarte albaștri, arăta și mai copilăroasă între bucle și gulerul de dantelă, însă în trupul subțiratic, cu oase delicate de ogar, de un stil perfect, era o mare libertate în mișcări, o stăpânire desăvârșită de femeie[1]."

Lumea romanului gravitează în jurul singurului personaj cu adevărat viu: Otilia. Ea impresionează prin complexitatea sufletului, imprevizibilul care o învăluie, farmecul și delicatețea sa. Ca personaj, Otilia cea zglobie stă sub semnul dramei feminine, aducând gânduri furtunoase pline de neîmpliniri nemăturisite, de singurătate, de zâmbete frânte sau valuri ale unui timp ajuns la țarm. Impulsivă, delicată, ocrotitoare, fata domină totul prin generozitate și printr-o superioritate șlefuită de-a lungul generațiilor. Otilia fixează, adesea, cu o notă voluntară, aparte, departe de inocența cu care îi obișnuise pe cei din jur, statutul lui Felix. Pentru acesta, ea este o ocrotitoare și o prietenă admirabilă. Otilia derutează, fiindcă trece brusc de la o stare la alta. Felix o consideră tandră, inteligentă, sensibilă și copilăroasă.

Din punct de vedere fizic, Otilia este unică pentru perioada sa, deoarece are un aspect "balcanic" prin tenul măsliniu, dar și o "tentă" aristocratică prin culoarea albastră a ochilor. Elegantă și rafinată, adoptând mereu un stil vestimentar modern, ea oscilează între Felix Sima și Leonida Pascalopol, căutând cu luciditate alternativele: deși îl iubește pe Felix, simte că nu este o parteneră potrivită pentru un tânăr ambițios și capabil de sacrificii, ca să realizeze performanța în lumea științifică medicală; după câteva tribulații sentimentale, se va căsători cu Leonida Pascalopol, care-i oferă ocrotirea calmă a bărbatului matur, trecut de furtunile vieții, bunăstarea materială, satisfacerea cu delicatețe a capriciilor și obișnuința de a fi ocrotită de acesta încă din copilărie.

În ceea ce privește statutul social al Otiliei, ea este fata vitregă a lui moș Costache, este studentă la Conservator, ceea ce denotă pasiunea pentru artă, frumos, estetic, sublim. Într-o lume meschină, Otilia este singura care însuflețește prin bunătațe, spiritul ei boem, rațiunea, sensibilitatea și plăcerea cu care trăiește fiecare moment. Leonida Pascalopol este protectorul Otiliei, neputându-se hotărî dacă sentimentele pentru fată izvorăsc din instincte părintești sau mature. El este tipul aristocratului rafinat, descris de scriitor prin puternice contraste: "Leonida Pascalopol era un om cam de vreo cincizeci de ani, oarecum voluminos, totuși evitând impresia de exces, cărnos și rumen ca un negustor, însă elegant prin finețea pielii și tăietura englezească a mustății cărunte. Părul rai, dar bine ales într-o cărare care mergea din mijlocul frunții până la ceafă, lanțul greu de aur cu breloc la vestă, hainele din stofă fină, parfumul discret în care intra și o nuanță de tabac, toate acestea reparau cu desăvârșire, în apropiere, neajunsurile vârstei și ale corpolenței[2]."

*Otilia* este devotată lui *Felix* și moșierului, pe care îi răsfăță prin temperamentul său vulcanic. Este frumoasă, are o fire artistică, fiind conștientă de sentimentele celor doi pentru ea. Personajul feminin este cochet, expresiv, receptiv la modă, splendid, grațios, fiind o sursă neprețuită de ajutor moral. *Felix* este un tip activ, athletic, ia repede decizii, competitiv – când vine vorba de *Pascalopol* -, nu renunță ușor la dragostea *Otiliei*. *Pascalopol* își asumă responsabilitățile financiare, câștigă mulți bani, are încredere în forțele proprii, este perseverent și tenace.

Personajul feminin își asumă destinul tragic, fiind pentru toți o enigmă. Ea dorește să rămână cu *Felix*, dar nu-i poate îngădi acestuia dreptul la o carieră excepțională. Matură și rațională, ea preferă să trăiască alături pe *Leonida Pascalopol*, lângă care are parte de confortul material cu care se obișnuise. Astfel, povestea vieții *Otiliei* devine o povestire a vieții: “*Povestirea vieții este o proiecție și o reflecție mai mult sau mai puțin elaborată asupra propriei existențe[...] ; povestirea vieții dezvăluie un întreg univers de cunoștințe și credințe, de imagini prin care cursul de evenimente (al propriei existențe în primul rând ) poate fi citit și semantizat[3]*”.

*Otilia* “respectă” mitul frumuseții feminine, deoarece comportamentul ei gravitează în jurul caracterului autentic. Ea este construită ca :”*autonomie și rezistență la cultura dominantă, rezistență marginalizată însă de invizibilitatea femeii în istorie[4]*”.

Pentru *Felix*, *Otilia* rămâne o proiecție ideală a fericirii, o enigmă a eternului feminin și prima iubire, pe care n-o va uita niciodată.

Încorsetată într-un cadru anumit de viață și recăsătorită cu un conte din Spania sau America, *Otilia* înfățișează – în fotografia oferită lui *Felix de Pascalopol* – o imagine de nerecunoscut, aflată la antipodul ființei pline de viață, îndrăgite de el. Inefabilul tinereții se risipise și *Otilia* se adaptase la monotonia uniformizantă a vieții cotidiene, păstrând, poate, în sufletul ei amintirea aceluia intermezzo adolescentin, care răscumpără – prin frumusețe – toate eșecurile existențiale de mai târziu.

În ceea ce privește dihotomia **feminin / vs / masculin**, remarcăm în *Dicționarul de simboluri* [5] câteva asemănări și deosebiri: sufletul este o combinație de principii masculine și feminine (*Felix*, *Otilia*); masculinul emite puterea vieții (*Pascalopol*), acest principiu de viață este supus morții. Femela (*Otilia*) este purtătoare de viață, ea însuflește; la nivel mistic, spiritul este considerat drept masculin (*Felix*, *Pascalopol*) și sufletul care animă trupul drept feminin (*Otilia*); “masculin” și “feminin” reprezintă două aspecte complementare sau perfect unificate ale ființei, ale omului, ale lui Dumnezeu.

**În concluzie**, *Otilia* este “*eroina lirică*” (G.Călinescu) de mare clasă, capabilă de sentimente profunde și alese; devine memorabilă, monumentală prin complexitatea și numeroasele defecte și calități pe care le posedă.

## **BIBLIOGRAFIE**

- Călinescu, G., *Enigma Otiliei*, Chișinău, Editura Litera Internațional, 2001.  
Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, vol.II, E-O, București, Editura Artemis, 1995.  
Dragomir, Otilia; Miroiu, Mihaela, *Lexicon feminist*, București, Editura Poliron, 2002.

- 
- [1] Călinescu, G., *Enigma Otiliei*, Chișinău, Editura Litera Internațional, 2001, p.22.  
[2] Op.cit., p.18.  
[3] Dragomir, Otilia; Miroiu, Mihaela, *Lexicon feminist*, București, Editura Poliron, 2002, p.291.  
[4] Idem, Dragomir, Otilia; Miroiu, Mihaela, *Lexicon feminist*, București, Editura Poliron, 2002, p.148.  
[5] Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, vol.II, E-O, București, Editura Artemis, 1995, pp.276-277.

POPESCU ANCA-TIȚA

e-mail: cranga\_anca@yahoo.com

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3 MANGALIA + COLEGIUL NAȚIONAL “MIHAI EMINESCU” CONSTANȚA

## **RELATIA DINTRE JOC SI ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ**

**Rezumat:** *Jocul este centrul universului copilului, fiind o formă de percepere a realității din perioada preșcolară, culminând cu educarea copiilor, disciplinarea acestora și autoeducarea. Constituie o modalitate atractivă de învățare atât la vârsta preșcolară, cât și în etapa școlărității mici, marcând dezvoltarea fizică și mentală a copiilor. Prin joc, copilul comunică, interacționează, socializează, dobândește cunoștințe într-o manieră captivantă, însușindu-și mai repede elementele constitutive ale realității și reușind, totodată, să particularizeze universul din care face parte.*

**Cuvinte cheie:** *învățare, modelare, metode, memorie, limbaj, creativitate, ludic.*

Consider că **între joc și învățare există o relație de interdependență**, deoarece această activitate are o puternică valență educativă, fiind o amplă interogație asupra educației. Jocul se circumscrie procesului învățării, punându-l în centrul procesului instructiv-educativ pe copil (preșcolar, școlar mic). Încă din perioada preșcolărității se conturează profilul de formare al copilului, valorificând cunoștințele, abilitățile și atitudinile prin observarea sistematică a comportamentului său. **Jocul reprezintă premisa de învățare**, de receptare a lumii, de construire a propriei personalități într-un mod dirijat de profesorul pentru învățământul preșcolar, marcând o **resursă vastă de accesare la conținuturi** în vederea atingerii scopului urmărit pentru preșcolarii mici.

**La vârsta preșcolară**, a se juca este sinonim cu a învăța sub atenta îndrumare a profesorului. **Jocul** implică un contact permanent cu mediul înconjurător (obiecte, fenomene ale naturii, forme, culori, anotimpuri, floră, faună etc.), dar și cu persoanele din jur, rezonând cu nevoia de cunoaștere și, implicit, cu **dorința subversivă de învățare**. La **vârsta școlară mică**, odată cu descoperirea fascinantei lumi a literelor și a cifrelor, elevul parcurge în mod involuntar obiective complexe, astfel că jocul devine o prelungire a învățării, a corelării noțiunilor teoretice cu cele practice, aplicabile. Prin intermediul dramatizării, deci a jocului de rol, școlarul mic accesează “laturii” cognitive nebănuite, îmbogățindu-și bagajul de cunoștințe prin creativitate, cooperare, comunicare, gândire critică.

Perioada vârstei preșcolare reprezintă prima “interacțiune” a copilului cu grădinița, marcând cea dintâi treaptă pe scara evoluției personalității, caracterului,

sensibilității, întrucât acum se pun bazele formării cognitive, afective și motivaționale. În această etapă, preșcolarul primește stimuli cognitivi necesari modelării structurii intelectuale, fizice și morale. În timpul jocului de la grădiniță, copilul se joacă și învață să manipuleze jucării, obiecte, interacționează cu alți copii și reușește să respecte reguli, devenind disciplinat. În același timp, jocul are valoare simbolică, pentru că stimulează imaginația, dorința și îl motivează pe cel mic să descopere noi maniere de joacă prin intermediul acestei activități. Astfel, “jocul didactic a devenit una din principalele metode active, atractive, extrem de eficace în munca instructivă cu copiii.” (Cerghit, I., 1979, p.18)

Dacă la **vârsta preșcolară** (3-6/7 ani), jocul “este activitatea fundamentală a copilului, pe care se sprijină toate tipurile de activități de învățare” (Curriculum pentru Educația timpurie, 2019, p.9), la **vârsta școlară mică** (6-10/11 ani), acesta capătă o altă însemnătate, prin complexa sarcina didactică, prin modul de acțiune, conținutul său și elementele de joc, care au în vedere competiția dintre copii. Procesul instructiv-educativ are în vedere predarea-învățarea integrată la ciclul preșcolar și școlar mic, pentru că în acest fel activitățile întreprinse le captează mai ușor atenția copiilor, iar prin jocul didactic vor finaliza sarcinile de lucru într-o manieră plăcută: “Jocul este cea mai eficientă formă de învățare integrată datorită naturaleții cu care copilul învață.” (Ghid de bune practici pentru educație timpurie, 2008, p.37)

Încă din preșcolaritate, copilul asimilează cu rapiditate informații din mediul familial și cel educativ, imitând exemplele care i se dau, căci: “vârsta preșcolară este vârsta maximei receptivități față de cerințele integrării copilului în viața socială.” (Avram, I., 2006, p.24) . La vârsta preșcolară, activitatea de joc constă în consolidarea cunoștințelor și verificarea acestora, cu precădere la grupa mijlocie, mare și pregătitoare. Instruirea într-un domeniu de cunoaștere presupune și reactualizarea informațiilor anterioare, distincția sau deosebirea dintre obiecte prin utilizarea jocului ca mijloc principal de învățare în așa fel încât copilul să “își dezvolte capacitatea de judecată, formulând verbal atât realul, cât și imaginarul”. (Dumitrana, M., 1999, p.9)

În ceea ce privește **vârsta școlară mică**, se observă preferința pentru jocul cu reguli, întrucât acesta implică respectarea sarcinilor de joc, a regulilor jocului, stimulând competitivitatea și dorința de autodepășire a copiilor. Privit ca **macrosemn educativ**, jocul este **pilonul central al devenirii viitoare**, construind progresiv personalitatea școlarelor și însușindu-le acestora dorința de comunicare, încheșgând astfel grupul. Elevii sunt încurajați să participe la jocuri de tip exercițiu la discipline precum: Comunicare în limba română, Matematică și Explorarea Mediului, Muzică și Mișcare, ca experiențe autonome de învățare. O altă modalitate prin care se poate performa un joc o reprezintă “jocurile cu material didactic natural sau confecționat: jucării, jocuri de masa, imagini, diafilme, materiale din natură.” (Pânișoară, I.-O., Manolescu, M., 2019, p.629)

Există o pluralitate de jocuri didactice, dintre care amintim: jocuri matematice, muzicale, simbolice, motrice, de memorie, de educare a limbajului. Un joc didactic are o structură bine definită, având: un scop pertinent, o sarcină didactică, elemente de joc prestabilite, reguli, material didactic conform cu vârsta copiilor, momentele jocului. Totodată, este foarte importantă organizarea mobilierului din sala de grupă, explicarea și exemplificarea jocului, complicarea acestuia și finalitatea jocului.

**În concluzie**, vârsta preșcolară și școlară mică sunt strâns legate de joc ca activitate primordială de învățare, acesta fiind o provocare intelectuală ce stârnește interesul copiilor prin forma sa variată de aplicare. Totodată, adaptat vârstei copiilor, gradului lor de percepere a realității, jocul valorifică idei transmise într-o manieră ludică, atractivă, contribuind la modelarea continuă a personalității, caracterului, gândirii. Astfel, jocul i se subordonează învățării, fiind o prelungire a acesteia într-o variantă fascinantă, asigurând **creșterea stimei de sine, a motivației pentru învățare, a independenței și a creativității**.

## **BIBLIOGRAFIE**

- Avram, I. (2006). *Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact.
- Breben, S., Gongea, E. (2002). *Metode interactive de grup*. Craiova: Editura Arves.
- Cerghit, I. (1979). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dumitrana, M. (1999). *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Comunicare orală*. Vol.I. București: Editura Compania.
- Pânișoară, I.-O., Manolescu, M. (2019). *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I-II. Iași: Editura Polirom.
- \*\*\*Curriculum pentru Educația timpurie (2019).
- \*\*\*MECTS (2008). *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani*.

Ionescu Cristina Ioana  
e-mail: [yoanalungu@yahoo.com](mailto:yoanalungu@yahoo.com)  
Liccul Tehnologic "Lazăr Edeleanu", Ploiești

## **Ion Vianu – un psihiatru în bibliotecă**

**Rezumat:** *Ion Vianu vorbește despre relația dintre scriitor și psihiatru. Din punctul de vedere al psihiatrului, literatura pare a avea un avantaj față de psihiatrie. Romanul recurge la concepte general – umane, spre deosebire de psihanaliză în care morala este redusă la analiza individuală. Reflecțiile provocate de re-lectura romanului *Idiotul ascund în spatele lor idei mult mai profunde despre influența religioasă asupra procesului de creație. Toate aceste dezgoliri ale substraturilor românești demonstrează că autorul eseului nu este doar în calitate de psihiatru prezent într-o bibliotecă, ci mai ales este un cititor capabil să dezvăluie valențe nebănuite ale lecturilor sale.**

**Cuvinte – cheie:** *Mășkin, medic, scriitor, filozofie, religie.*

Dacă la prima vedere s-ar putea crede că nu există o relație concretă între două profesii în care numai cei care le exercită din pasiune pot excela, o reflecție mai aprofundată asupra legăturii dintre ele conduce la observația că atât medicul, cât și scriitorul trebuie să fie, în primul rând, fini observatori ai condiției umane. Ambele domenii au ca prim numitor comun credința în mai bine, fără de care medicul nu ar putea profesa, iar scriitorul nu ar putea să-și proiecteze în operele sale alte universuri. De aceea,

literatura cuprinde o serie de exemple de medici care au devenit scriitori celebri, iar "literatura română a fost ilustrată [...] prin autori medici de notorietate ca Vasile Voiculescu, Victor Papilian, Sașa Pană, Aurel Baranga, Ion Biberi, Dan Tărchilă, Emil Brumaru, Augustin Buzura, C. D. Zeletin". [1].

Ion Vianu, fiul distinsului critic, estetician și istoric literar Tudor Vianu, își începe studiile ca filolog. Totuși, așa cum va explica ulterior și în romanul *Amor intellectualis*, medicina este cea care îi va marca destinul profesional, într-o "carieră de psihiatru care a durat exact 40 de ani" [2].

Universul operei literare a scriitorului Ion Vianu îmbină, într-un mod incitant și care îndeamnă la reflexie, formația sa de medic cu înclinația spre filozofie. Ca și în cazul altor scriitori (nu neapărat medici) se poate observa o relație intimă între viața și opera creată. În cazul scriitorului Ion Vianu există o mai mare complexitate a legăturilor dintre planul realității trăite și cel al ficțiunii create. Probabil acesta este și unul din motivele pentru care, atunci când reflexiile din eseurile domniei sale se referă la o altă operă ficțională, relația cu aceasta devine una personală.

Relația dintre cititorul care are o anumită specialitate și cartea pe care o citește este diferită în funcție de formația intelectuală a celui care descoperă cartea; în cazul unui psihiatru, relația cititor – carte depășește limitele firului narativ al acesteia și se dilată spre înțelegerea resorturilor ascunse care l-au făcut pe scriitor să o scrie. Nu este vorba aici doar de o simplă căutare (și descoperire) a motivației de a scrie acea carte ci mai degrabă de o complexă revelație a psihologiei scriitorului.

În una dintre cele mai recente scrieri ale sale, eseu *Psihiatrul în bibliotecă. Mășkin ca terapeut*, Ion Vianu vorbește despre relația dintre scriitor și psihiatru: "prin definiție, cel dintâi construiește o povestire. Ea nu este niciodată pe deplin inventată: în grade ce e drept diferite, romancierul sau dramaturgul se bizuie pe fapte trăite, fragmente de viață care posedă pentru el un sens, înădându-le cu alte fragmente trăite sau cu unele imaginare, dar verosimile, el construiește o povestire, sub forma unui roman, a unei compoziții dramaturgice... asemănător se petrec lucrurile în consultația psihiatrică: pacientul vine cu o poveste, a suferinței lui, plasată în cadrul mai larg al vieții lui. Prin dialogul cu psihiatrul, această povestire se corectează, accentele se mută, apar evenimente semnificative uitate, alte fapte se dovedesc subsidiare și fără interes. Încetul cu încetul povestea devine alta decât cea inițială" [3].

Eseul pornește de la ideea că personajul central al romanului *Idiotul*, Mășkin, a fost gândit de Dostoievski ca "pe Hrist însuși" (p. 150). Dacă în eseu *Un sceptic nemângâiat* scriitorul afirmă că "Iisus este atât de real încât nu ar putea fi conceput, de un scriitor, ca personaj! [4] și că "Mășkin (conceput de Dostoievski ca un "Christus redivivus") este "literar" față de figura evanghelică a nazarineanului!" (idem), aici demonstrează că, deși doar un personaj de roman, el se apropie cel mai mult de figura emblematică a creștinismului: "Misiunea pe care și-o prescrie Dostoievski depășește ambiția romancierului. [...] Dovada: faptul că ceea ce ne apare azi un fel de truism (ecuația: Mășkin egal Iisus) nu a fost percepută decât după publicarea "Caietelor." [5]

În felul acesta, personajul Mășkin pare a depăși cadrul predefinit al unui personaj tipic de roman; el devine un ideal, situându-se dincolo de conceptul de personaj. Prin el, Dostoievski dorește să reprezinte "un om pozitiv frumos" (așa cum precizează într-o scrisoare din 1/13 ianuarie 1968, notație făcută de Ion Vianu, p. 149) – de aici necesitatea de a vorbi, defini, sau îngrădi noțiunea de frumos, frumusețea însăși fiind "marea dezbatere care străbate romanul." [6]

Pentru cititorul Ion Vianu, lectura romanului dezvoltă, în straturi succesive, multiple posibilități de percepție. Critica literară a dezbătut și analizat valențele gnoseologice al romanului în diverse ipostaze, dar abordarea lui Ion Vianu nu este nicidecum critică, ci mai degrabă filozofică; el aduce în prim plan ideea de absolutizare a unui personaj ideal, chiar dacă îl așază inițial în cadrul tradiției "prometeice" (p. 149) a literaturii românești a secolului al 19-lea. În acest context, este firească prezentarea personajelor romanului ca pe fațete ale aceluiași concept universal – valabil, al frumosului și al fericirii. Alături de analiza personajelor, Ion Vianu abordează tematica lui complexă, dar și geneza acestuia, nelăsând nesodate nici firul epic și conflictele operei. Eseul analizează, într-o manieră extrem de utilă cititorului cărților lui Dostoievski, personajele romanului, oferind o nouă înțelegere a acestora, chiar și după re-lectura cărții, îndemnând la reflecții general – valabile, care, fără a se îndepărta nici de construcția romanescă, nici de intenția scriitorului, devin universal aplicabile în cazul nu numai al altor personaje, dar și al oamenilor din viața reală. Deși precizează că nu acordă "o mare importanță diagnosticului personajelor literare" (p. 156), Ion Vianu le analizează și din punct de vedere psihiatric. Personajul Mășkin este analizat mai ales din perspectiva arhetipală, dar Ion Vianu prezintă și istoria clinică, anamneza acestuia: "a rămas orfan de mic, a fost un timp crescut de o mătușă care, la rândul ei, a decedat. A ajuns la un anumit Palișev, om înstărit, și s-a îmbolnăvit de o boală greu de identificat, un fel de epilepsie sau de coree (nozografia pe la 1850- 60 era încă șovăitoare). În același timp, suferă de o tulburare psihică, de "idioție". Termenul, azi pur depreciativ, desemna o arierație mintală profundă, dar nu cu necesitate înăscută și nici ireversibilă, cum a fost definită mai târziu". (p. 151) În plus, "M. e epileptic, ca și Dostoievski". (p. 160) Epilepsia este o boală pe care scriitorul a întâlnit-o și prin apropierea de fiul "geamănului" său, Matei Călinescu, deci s-ar putea crede că implicarea în descrierea acesteia depășește granițele profesionale, dar detașarea cu care o analizează în contextul analizei personajului se face fără niciun fel de comentarii subiective.

De altfel, din punctul de vedere al psihiatrului, literatura pare a avea un avantaj față de psihiatrie, în primul rând de ordin temporal, căci "romanul și-a găsit tardiva teoretizare în "psihanaliză" (p. 157), cel puțin în ceea ce privește analiza raporturilor familiale. Mai mult decât atât, literatura – romanul în special – "recurge la concepte recunoscute, general – umane: gelozie, bucurie..." (p. 170), spre deosebire de psihanaliză în care morala este redusă "la o chestiune de narcisism sau la psihologia supraacului." (p. 170)

Dar analiza romanului *Idiotul*, chiar dacă prin complexitate și inedit, pare a fi tema principală

a eseului, ascunde în spatele ei reflecții mult mai profunde despre influența religioasă asupra procesului de creație, căci "În ceea ce-l privește pe Dostoievski, exaltarea Vieții este din izvor creștin" (p. 153), dar și despre raportul dintre realitatea istorică și imaginația scriitorului ("Dostoievski este ortodox, este spiritualist, dar nicio clipă nu este un reacționar limitat. Ca și revoluționarii pe care îi reneagă, dar cu alte mijloace, vrea și el transformarea din străfunduri a unei patrii iubite") (p. 165).

Toate aceste dezgoliri ale substraturilor românești demonstrează că autorul eseului nu este doar în calitate de psihiatru prezent într-o bibliotecă în care a ales să "răsfoiască" una dintre cele mai complexe romane ale literaturii universale, ci mai ales este un cititor cu o vastă cultură generală, capabil să dezvoltă valențe nebănuite ale lecturilor sale. Problemele pe care le analizează, referitoare la romanul supus observației, sunt general valabile și întăresc o realitate pe care numai un cititor pasionat o știe și anume faptul că lectura unei cărți se poate derula la infinit, cu aceeași plăcere a noilor descoperiri, pentru că fiecare nouă lectură a aceleiași opere dezvoltă un alt univers, care vine să completeze universurile deja descoperite prin lecturile anterioare.

#### Bibliografie:

1. Constantin, Bogdan; Răzeșu, Virgil, *Hipocrate și arta scrisului, Antologie de autori și texte*, volumul I, Editura Răzeșu, Piatra Neamț, 2015

2) Vianu, Ion – *Autonomia e motivația mea cea mai specifică (notații autobiografice)*, în *Secolul 21 (publicație periodică de sinteză)*, 1 – 6/ 2019 (număr realizat de Ledeanu Alina)

3) Vianu, Ion, *Inedite – special Secolul 21 (două eseuri de Ion Vianu), Psihiatrul în bibliotecă – Mășkin ca terapeut*, în *Secolul 21 (publicație periodică de sinteză)*, 1 – 6/ 2019 (număr realizat de Ledeanu Alina)

[1] Constantin, Bogdan; Răzeșu, Virgil, *Hipocrate și arta scrisului. Antologie de autori și texte*, volumul I, Editura Răzeșu, Piatra Neamț, 2015, p. 6;

[2] Vianu, Ion – *Autonomia e motivația mea cea mai specifică (notații autobiografice)*, în *Secolul 21 (publicație periodică de sinteză)*, 1 – 6/ 2019 (număr realizat de Ledeanu Alina), pag. 13;

[3] Vianu, Ion, *Inedite – special Secolul 21 (două eseuri de Ion Vianu), Psihiatrul în bibliotecă – Mășkin ca terapeut*, în *Secolul 21 (publicație periodică de sinteză)*, 1 – 6/ 2019 (număr realizat de Ledeanu Alina), p. 170 – 171;

[4] Vianu, Ion, *Inedite – special Secolul 21 (două eseuri de Ion Vianu), Un sceptic nemângâiat*, în *Secolul 21 (publicație periodică de sinteză)*, 1 – 6/ 2019 (număr realizat de Ledeanu Alina), p. 92;

[5] Ibidem, p. 150

[6] Ibidem, p.154

Balan Corina

e-mail: corinabalan969@yahoo.com

Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Bănești, Suceava

### VICTIMELE VIOLENȚEI ȘCOLARE - PARTICULARITĂȚI

**Rezumat:** *Victimizarea este rezultatul dezechilibrului dintre potențialul agresor și potențiala victimă. Victima este marcată de slăbiciuni care se pot regăsi pe mai multe paliere: la nivel fizic (prin slăbiciuni asociate corpului), la nivel psihic (sub forma unor caracteristici ale proceselor psihice și conduitei) și la nivel social (prin poziționarea socială și relaționarea cu ceilalți). Cunoașterea procesului victimizării ne oferă șansa de a încerca să ne îndreptăm spre orizontul unei vieți școlare armonioase și plăcute.*

**Cuvinte cheie:** *violență, victimă, agresor școlar*

Violența școlară este un fenomen complex și implică mai mulți actori care interacționează într-un spațiu specific, guvernate de activități și reguli bine definite și unanim impuse. Protagonistii care fac ca acest fenomen negativ să existe sunt victimele și agresorii. Un factor important în organizarea vieții și a interacțiunii sociale, de la cea etatică până la cea a unui grup școlar, este puterea. În violența școlară, puterii îi este asociată tot timpul o constantă esențială: *dezechilibrul puterii dintre victimă și agresor* (Batsche & Knoff, 1994). De cele mai multe ori, dezechilibrul este în favoarea agresorului și în defavoarea victimei.

Potrivit opiniei multor autori, puterea care vine din *dezvoltarea, statutul sau abilitatea* superioară a agresorului (fizică, socială sau psihică) și folosirea ei abuzivă de către agresor contra unor victime inferioare sau lipsite de putere constituie nucleul fenomenului violenței (Batsche & Knoff, 1994).

Profilul victimelor violenței școlare poate fi conturat cu ajutorul caracteristicilor fizice, ale caracteristicilor psihice și ale celor sociale, un factor deosebit de important fiind raportarea la vârstă sau gen.

*Coordonarea motrică insuficientă* reprezintă o primă caracteristică ce trebuie luată în considerare. De regulă, copiii au ritmuri și niveluri de dezvoltare a motricității foarte diferite. Fără a avea însă întâzieri în dezvoltarea fizică, unii sunt mai stângaci sau neîndemânatici decât alții, aspect ce iese în evidență, mai ales, în cadrul orelor de sport, în momentul îmbrăcării sau dezbrăcării echipamentului, în activități care presupun manipularea mingii, cățărutul, înțutul, mersul pe bicicletă sau role. Lipsa coordonării și a îndemânării pot constitui drept pretexte pentru ridiculizarea și tachinarea elevului, deschizând astfel calea către violența de lungă durată. De cele mai multe ori, elevul neîndemânic nu este preferat sau este chiar exclus din jocurile dinamice, suferă, începe să se izoleze și evită anumite contexte în care lipsa lui de coordonare devine vizibilă.

*Puterea fizică redusă* este o altă caracteristică ce trebuie luată în considerare. De obicei, victimele sunt mai puțin puternice din punct de vedere fizic (Rigby, 2002; Olweus, 1997). Slăbiciunea fizică este reflectată prin „*statură relativ mai scundă, constituție filiformă, o masă musculară mai redusă*” (Rigby, 2002; Voss & Mulligan, 2000) și este corelată cu „*slaba experiență de a lupta sau abilitatea scăzută de a rezista în confruntarea fizică*”. Cercetările în domeniu au indicat faptul că slăbiciunea fizică este deosebit de importantă pentru a înțelege victimele-băieți și este mai puțin relevantă pentru victimizarea fetelor.

A treia caracteristică relevantă ține de *vârsta relativ mică* a victimelor. Elevii din clasele inferioare sunt mult mai frecvent victime ale agresiunilor elevilor mai mari. Olweus arată că rata victimizării scade considerabil, chiar se înjumătățește, odată cu vârsta. Pe de altă parte, odată cu maturizarea, se dezvoltă asertivitatea și competențele sociale relevante în evitarea, gestionarea sau stoparea victimizării (Smith, Shu & Madsen, 2001).

*Prezența unor stigmat* constituie cea de-a patra caracteristică a victimelor fenomenului violenței școlare. Stigmatul fizic, vizibil în mod nemijlocit, precum handicapurile fizice, unele malformații corporale sau dificultăți ale aparatului locomotor, dar și stigmatul semnalizat indirect, precum prezența ochelarilor sau a aparatului auditiv, apoi obezitatea sau un fizic neplăcut pot servi drept punct de pornire pentru atragerea agresiunilor (Sweeting & West, 2001).

Normele sociale și cele școlare descurajează în mod evident violența persoanelor stigmatizate, dar, cu toate acestea, stigmatul poate favoriza agresarea elevului, mai ales dacă este singurul pretext la îndemâna celor aflați în căutarea potențialelor victime (Nastas, 2013).

De asemenea, un ultim aspect luat în considerare este cel legat de *gen*, cercetările în domeniu arătând că violența școlară este o „*preocupare preponderent masculină*”, atât agresorii, cât și victimele sunt predominant băieți.

Caracteristicilor psihice care favorizează victimizarea elevilor sunt de ordin afectiv, cognitiv sau comportamental. Primul element distinctiv din această categorie constă în faptul că victimele au *abilități academice reduse și o performanță școlară slabă*, comparativ cu ceilalți elevi. Specialiștii domeniului au subliniat ideea că abilitățile cognitive relevante pentru reușita și performanța școlară sunt relativ mai slab dezvoltate la victimele hărțuirii, lucru reieșit din analiza notelor pe care le au acești elevi (Olweus, 1997).

În al doilea rând, victimele violenței școlare au, de cele mai multe ori, *o inteligență socială scăzută și un deficit la nivelul înțelegerii minții umane*. Aceste curențe îi transformă în ținte vulnerabile în fața unor agresori care pot fi foarte abili în a-i înțelege și a-i influența pe ceilalți (Ma, Stewin & Mah, 2001).

Al treilea factor ține de structura sinelui și de procesele afective asociate acestei structuri. Victimele au, în cele mai multe cazuri, *o concepție despre sine negativă și o stimă de sine scăzută*. Atunci când un individ are o viziune negativă asupra propriei persoane, acest lucru rezultă într-o concepție despre sine negativă. Așadar, o persoană care se percepe negativ și trăiește emoții negative față de sine devine o victimă potențială a hărțuirii, deoarece, prin ceea ce face și cum reacționează, „invită pe ceilalți să o atace” (Egan & Perry, 1998).

*Anxietatea și teama socială exacerbată* reprezintă o altă caracteristică specifică elevilor victimizați. Pentru unele persoane, starea de anxietate este generalizată, însoțindu-le aproximativ tot timpul, fără cauze sau pretexte clare și distincte. Întocmai ca și în cazul stimei de sine scăzute, anxietatea elevilor transpare în comportamentele cu semenii și astfel riscă să ajungă victime sigure. În general, victimele violenței acuză deseori *stări depresive și tendințe suicidale*. În particular, victimele violenței școlare semnalează mult mai multe episoade și simptome depresive comparativ cu ceilalți elevi.

Caracteristicile sociale ale victimelor se referă la particularitățile de poziționare și comunicare interpersonală și de grup. Elevii-victime manifestă o *apropiere mare față de părinți și maturi*, aceasta fiind prima caracteristică socială. Copiii își încep viața prin a fi dependenți de părinți, fizic și psihologic. De nenumărate ori, părinții copiilor-victimă sunt ambivalenți în relația copil – părinte: pe de-o parte sunt afectuoși, dar, în același timp, manifestă respingere. Un atare *stil de atașament* perpetuează simultan menținerea legăturii cu părinții, dar și un fel de antrenament al supunerii față de potențialul agresor.

Cea de-a doua caracteristică socială a victimelor constă în faptul că sunt *izolați și singuratici printre colegi*. Cu toate că tânjesc după o comunicare mai bună cu colegii, victimele violenței școlare nu fac pași spre a se apropia sau a iniția relații interpersonale cu colegii (Bernstein & Watson, 1997).

A treia caracteristică se referă la *absența unei comunicări eficiente cu profesorii*. Deși au probleme relaționale cu agresorii și nu întâmpină dificultăți în a comunica cu maturii, elevii victimizați nu reușesc să beneficieze de un sprijin adecvat din partea profesorilor. Cauzele sunt nenumărate. Pe de-o parte, există o reținere în fața criticii clasei, iar, pe de altă parte, reținerea este față de opinia profesorului, se resimte o teamă de a-i turna pe persecutori și a relata genul de tratamente la care sunt supuși.

Apartenența la anumite grupuri sau categorii sociale poate fi relevantă pentru a prezice victimizarea. Așadar, a patra caracteristică socială se referă la statutul socio-economic inferior. Unele date arată că elevii care provin din medii socio-economice defavorizate sunt mai des supuși victimizării. Ultima caracteristică se referă la *apartenența la o categorie socială minoritară*. Minoritatea, vizibilă sau doar cunoscută, este un factor care poate declanșa violența școlară.

În concluzie, putem spune că victimizarea este asociată cu deficiențe în planul dezvoltării fizice, sociale și psihologice (Slee, 1994). Victimele manifestă comportamente care incită sau întăresc violența.

## BIBLIOGRAFIE

1. Batsche, G. M., & Knoff, H. M., *Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools*, School Psychology Review, 23(2), 1994
2. Bernstein, J. Y., & Watson, M. W., Children who are targets of bullying. Journal of Interpersonal Violence, 12 (4), 1997
3. Egan, S. K., & Perry, D. G., *Does low self-regard invite victimization?* Developmental Psychology, 34(2), 1998
4. Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L., *Bullying in school: Nature, effects, and remedies*, Research Papers in Education, 16(3), 2001
5. Nastas, Dorin, *Victima violenței școlare: caracteristici și clasificări*. În Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013
6. Olweus, D., *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program*. Irish Journal of Psychology, 18(2), 1997
7. Rigby, K., *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley, 2002

Balan Corina

e-mail: corinabalan969@yahoo.com

Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Bănești, Suceava

## GRADUL DE CERCETARE A VIOLENȚEI ȘCOLARE ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE

**Rezumat:** *Violența în școală a devenit o preocupare educațională și socială la nivel mondial, generând studii de ordin științific, social și politic. O analiză a problematicii violenței școlare la nivel internațional arată că acest fenomen are dimensiuni și manifestări diferite de la un sistem de învățământ la altul, însă toate cercetările întreprinse până astăzi nu au condus la elucidarea totală a problematicii, aceasta continuând să aibă repercusiuni asupra formării și dezvoltării tinerei generații.*

**Cuvinte cheie:** *violență școlară, prevenție, programe antiviolență*

La nivel european, problematica violenței școlare reprezintă un interes constant al politicilor contemporane, devenind oficial o problemă pe agenda politicilor educaționale în anul 1997, ca urmare a unei Conferințe a Experților organizată de Comisia Europeană la Utrecht, cu privire la „*dreptul la siguranță*” în relație cu mediul școlar.

Dezbateri și analize privind violența școlară au avut loc în ultimul timp în majoritatea sistemelor educaționale europene. Programele și acțiunile desfășurate în acest context vizează fie centrarea pe politici generale privind securitatea copiilor și a tinerilor (implicit în spațiul școlar), fie pe pachete de măsuri concrete care urmăresc în mod direct violența școlară (proiecte legislative, programe de formare și dezvoltare a competențelor specifice la nivelul diferiților actori educaționali, campanii naționale de informare și conștientizare, planuri de acțiune la nivel local și comunitar).

Literatura de specialitate arată că cercetările având ca obiect violența școlară au debutat prin anchetele realizate de cercetătorul norvegian Dan Olweus, în anii 1980. „În



afară de două rapoarte academice care au fost realizate în 1978 de Lowenstein și Olweus, nu au existat cercetări în această direcție decât abia după 1980” (Thompson, Arora & Sharp, 2002). Autorul a fost preocupat de stabilirea unei definiții pertinente care să coreleze cunoștințele deținute despre fenomen până la acea vreme, dar care să fie tradusă într-un limbaj comun și folosită drept bază de plecare pentru explorarea ulterioară a violenței școlare.

Publicarea primei sale lucrări de amploare pe această temă, *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978), atrage atenția comunității științifice asupra violenței școlare și sensibilizează autoritățile abia în 1982, ca urmare a unor evenimente nefericite (sinuciderea a trei elevi, exasperați de hărțuirea la care fuseseră supuși de către colegii lor). După acest eveniment, Olweus conduce o anchetă mare asupra unei populații de 130 000 de elevi, provenind din 715 școli din Norvegia, constatând că în zona scandinavă 5% dintre elevii pot fi considerați ca implicați total în fenomene de violență școlară și 15% cu o implicare ocazională.

În perioada următoare, studiile asupra violenței școlare s-au extins și în alte țări: Marea Britanie (Stephenson & Smith, 1987; Lane, 1989; Boulton & Underwood, 1992); Olanda (Junger-Tas, 1999); Statele Unite (Perry *et al.*, 1988, Nansel *et al.*, 2001); Japonia (Murakami, 1985; Morita *et al.*, 1999); Canada: (Charachet *et al.*, 1995); Australia (Rigby & Slee, 1991), cele mai multe vizând comportamentul riscant, victimizarea, delicvența și rapoartele unor profesioniști sau părinți ai copiilor implicați.

Ca programe care au în vedere și prevenția, nu numai studierea fenomenului în ansamblu, *Kiva* este un program antiviolență (antibullying), bazat pe cercetare, care a fost dezvoltat la Universitatea din Turku, Finlanda, cu finanțare de la Ministerul Educației și Culturii. Printre obiectivele acestui program se precizează: creșterea gradului de conștientizare a rolului pe care un grup îl joacă în menținerea agresivității; creșterea empatiei față de victime; promovarea de strategii pentru a sprijini victima; întărirea autoeficacității pentru copii de a utiliza aceste strategii; creșterea abilităților copiilor pentru a face față atunci când sunt victime.

La nivelul politicilor educaționale din România, problematica violenței ca subiect de cercetare sistematică a apărut relativ recent, fiind investigate formele de manifestare, frecvența actelor, diferențieri în funcție de anumite variabile, precum genul, vârsta sau alte aspecte conexe (Șoitu & Hăvârneanu, 2001; Sălăvăstru, 2003; Jigău *et al.*, 2005, Cocoradă, 2008). Deși se pot constata unele progrese (conceptuale și metodologice), există și zone în care cercetarea nu a avansat și nu a produs soluțiile de care practica educațională ar fi avut nevoie, spre exemplu în domeniul prevenției și intervenției.

Din perspectivă conceptuală, în studiile realizate, se constată depășirea treptată a modelului provenit din teoria învățării sociale (Albert Bandura) după care, prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv, fiind fie recompensat direct sau observând cum alții sunt recompensați pentru conduită agresivă. Astfel, s-a trecut pe parcurs, de la preocupările pentru simpla „agresivitate” a copilului școlar (studiul Șoitu, 2001) la cercetarea violenței școlare propriu-zise.

Orientarea majoritară a cercetărilor din România rămâne cea psihologică, puține studii au adoptat paradigma sociologică și lipsesc aproape în totalitate cele în domeniul pedagogiei (cu excepția unei teze de doctorat: *Violență simbolică*, Bujoreanu, 2017).

Studiul *Violența în mediul școlar*, coordonat de Laurențiu Șoitu și Cornel Hăvârneanu, 2001, concluzionează că educația civică poate reprezenta o formă de educație pentru toleranță pentru că formează deprinderi cotidiene de respectare a drepturilor omului, armonizează individul în grup, încurajează asumarea de responsabilități în comunitate, toleranță activă orientată unul către celălalt.

Studiul *Violența în mediul școlar*, realizat de Dorina Sălăvăstru, 2003, a urmărit surprinderea cauzelor sociale ale violenței școlare: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control, inegalitățile sociale, criza valorilor morale din societate, disfuncționalități la nivelul factorilor responsabili cu educația, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație.

Studiul *Violența în școală*, realizat de Institutul de Științe ale Educației și UNICEF România, Jigău *et al.*, 2006, conturează pentru prima dată o imagine fidelă a dimensiunii acestui fenomen la nivelul întregului sistem de învățământ, indicând o incidență ridicată a cazurilor de violență școlară, în special a violenței elev-elev, elev-profesor, profesor-elev, în spațiul școlar propriu-zis și în spațiul proximal unităților de învățământ deopotrivă. Principalele concluzii evidențiază faptul că fenomenul violenței în școală este încă un subiect dificil de abordat pentru unii dintre actorii școlii. Studiul semnalează, de asemenea, nevoia familiarizării, conștientizării și instrumentării cadrelor didactice cu competențe care să le permită abordarea informată și adecvată a fenomenelor de violență în școală. Conform aceleiași cercetări, școlile dezvoltă în puține cazuri programe coerente anti-violență, pornind de la cunoașterea problemelor cu care se confruntă, iar acolo unde există acțiuni destinate prevenției și intervenției, acestea nu contează pe implicarea efectivă a celor vizați, sunt puțin popularizate în rândul celor care ar trebui cu prioritate să le cunoască (autori, victime, elevi cu potențial agresiv, părinți). În puține cazuri, violența în școală este definită ca fiind o problemă instituțională; în multe situații nu există o cooperare reală nici la nivelul unității școlare (între elevi, cadre didactice, părinți, conducerea școlii) și nici la nivel inter-instituțional, care să definească situațiile de violență, să elaboreze strategii de prevenție sau intervenție, să monitorizeze și să evalueze impactul acestora.

Pe baza datelor obținute în urma acestui studiu, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului a elaborat *Strategia cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar* (OMECT nr. 1409/2007), care stabilește principii și recomandări generale referitoare la prevenirea și combaterea violenței în mediul școlar, rolurile și funcțiile instituțiilor din cadrul sistemului educativ și a unor structuri instituționale nou create în acest domeniu de acțiune, precum și un plan operațional de intervenție la nivelul unităților școlare.

Studiul *Tinerii violenți, categorii violente de școlari sau școli violente?*, realizat de Adrian Hatos, reliefează că victimizarea (*bullying*-ul) este una din modalitățile prin care se produce marginalizarea socială între elevi, că elevul agresor provine adesea dintr-un mediu de *middle class*, iar comportamentul „victimizator” este asociat pozitiv cu insatisfacția școlară.

Studiul *Imprevizibilul drum al violenței* (2013), realizat de George Lucian Onofrei, a evidențiat faptul că mijloacele mass-media influențează atitudinile antisociale ale elevilor prin programele difuzate.

Ca limită majoră în cercetarea fenomenului de violență în școală, putem aminti absența studiilor cu privire la implementarea unor programe de formare, coerente și consecvente, adresate elevilor și cadrelor didactice, deopotrivă.

## BIBLIOGRAFIE

- Jigău, Mihaela; Liiceanu, Aurora; Preoteasa, Liliana, (coord.), *Violența în școală*, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF, Editura Alpha MDN, Buzău, 2006
- Jigău, Mihaela (coord.), *Prevenirea și combaterea violenței în școală. Ghid practic pentru directori și cadre didactice*, Editura Alpha MDN, Buzău, 2006
- Sorin Mitulescu, S., (coord.); Scoda, A. D.; Șandru, I.; Zambeta, E. *et al.*, *Violența școlară: cercetări, politici, recomandări – Un proiect european*, Institutul de Științe ale Educației, 2015, disponibil la adresa: <http://www.ise.ro/addressingviolence-in-schools>

## DIMENSIUNEA TEORETICĂ A ELEVULUI AGRESOR

**Rezumat:** *Dinamica puterii fizice în combinație cu trăsăturile psihologice, cu mediul de proveniență precar, pecum și cu participarea, activă sau nu, a celorlalți colegi transformă elevul agresiv într-un personaj complex, surprinzător și ale cărui comportamente sunt foarte greu de prevenit, iar pericolul extinderii acestora și în alte medii, asupra altor persoane decât colegii de clasă este unul previzibil.*

**Cuvinte cheie:** *elev agresor, agresor școlar, comportament agresiv*

Școala este mediul în care elevii își petrec o mare parte din timpul lor, dar este și mediul în care ar trebui să se formeze ca indivizi, unde socializarea și dinamica interindividuală sunt mai importante decât aportul informațional al procesului instructiv-educativ.

În acest micro-univers al școlarii apar, de cele mai multe ori, acte de violență, oferind elevilor posibilitatea de a observa și de a înțelege agresivitatea, dar și normele sociale și consecințele propriilor acte. Atunci când actele de violență școlară devin fenomene repetitive care se manifestă uneori spre amuzamentul sau cu acordul altor actori implicați, acte care corespund unor tachiării, porecliri sau, chiar, unor excluderi sociale, ne confruntăm cu fenomene majore cu implicații psihosociale mult prea mari pentru a fi considerate în limitele normale.

Portretul agresorului școlar poate fi conturat cu ajutorul caracteristicilor fizice, psihologice sau socio-demografice, dar și ca rezultat al interacțiunii dintre un număr de trăsături, caracteristici, situații și spații propice dezvoltării și manifestării unor comportamente agresive față de colegii de școală.

În momentul în care copilul începe școala, primele aspecte pe care le observă actorii implicați în procesul educativ (profesorii și colegii) sunt legate de înfățișarea lui fizică, arată Rigby într-una din cercetările sale (2007). De cele mai multe ori, astfel de caracteristici fizice pot deveni indicii cu privire la viitorul comportament agresiv al unor elevi. Aceștia „sunt mai mari și mai puternici decât majoritatea celor de vârsta lor, agresivi, impulsivi, lipsiți de empatie, nepăsători în general și nu cooperează” (Rigby, 2007, p.72).

Între băieții din clasele mai mari și cei din clasele mai mici se stabilește o ierarhie, având la bază forța fizică de care dispun. Încă de la o vârstă fragedă, aceștia conștientizează faptul că succesul și popularitatea în mediul școlar depind, în mare măsură, de puterea lor fizică demonstrată cu ajutorul diferitelor jocuri la care participă: bătaii amicale, îmbrânceli, asumarea unor roluri de adulți recunoscute pentru manifestarea comportamentelor agresive, precum: hoții și polițiștii, supereroii. Ulterior, băieții încep să conștientizeze și puterea agresivității verbale care le asigură o poziție frunțasă în ierarhie (Lazăr, 2013, p. 113).

Înfățișarea elevului agresor nu denotă doar puterea fizică de a-i controla pe ceilalți. „Mai mult decât lipsa anxietății, ceea ce îi protejează pe agresori în fața pericolului de a deveni victime este valoarea pe care o atribuie atractivității fizice și popularității lor”, arată unii cercetători în domeniul (O'Moore & Kirkham, 2001, p. 279). Ca atare, înfățișarea agresorului capătă o dublă funcție: cea de instrument în comiterea actelor de agresiune, dar și cea de scut în fața unor posibile astfel de comportamente.

Elevul agresor poate fi recunoscut nu doar după înfățișarea fizică, ci și după caracteristicile psihice.

Profilul psihologic al agresorului școlar a fost creionat de numeroși cercetători în domeniul care au arătat că acesta are un nivel al stimei de sine scăzut, este nesigur pe el și încearcă să compenseze și să ascundă această nesiguranță prin actele agresive față de ceilalți. În urma unor studii empirice, contrar celor arătate mai sus, alți cercetători au concluzionat că „agresorii au un nivel al anxietății foarte scăzut, sunt foarte încrezători și au stimă de sine crescută” (Olweus, 1994, p. 1186). De cele mai multe ori, aceștia sunt populari și au mulți prieteni care îi înconjoară. Sunt sociabili și leagă relații noi destul de ușor. Au un nivel crescut de inteligență emoțională și abilități sociale dezvoltate. Sunt liderii grupului și își asumă coordonarea acestuia în diferite activități.

Olweus (1994) descrie agresorii școlari ca fiind impulsivi, dominați de nevoia puternică de a deține controlul asupra celorlalți și nu resimt empatie față de victimele lor, făcându-le plăcere să fie percepuți ca atare, considerând acțiunile lor ca fiind justificate.

Angajamentul moral pe care îl resimt și îl declară agresorii reprezintă o altă caracteristică luată în considerare de către cercetători în conturarea profilului lor psihologic. Aceștia au raportat o implicare frecventă în acte de violență și un nivel scăzut de angajament moral (Hymel, Rocke-Henderson și Bonnano, 2005).

În 1993, Zukerman și colaboratorii săi au propus un profil al agresorului școlar alcătuit din cinci trăsături psihologice:

- agresorul școlar caută în mod impulsiv senzații noi: „lipsa planificării, tendința de a acționa impulsiv, căutarea de noi experiențe sau dorința de a-și asuma riscuri de dragul adrenalinei sau al noutății” (Zukerman, 1993, p.759);
- oscilează între *nevrozism* și *anxietate*, resimte supărare și îngrijorare, este indecis și sensibil la critici;
- manifestă *tendințe agresiv-ostile*, prin agresiuni verbale și nepolitete, devenind chiar răzbunător și arrogant;
- este *energic*, incapabil de a se relaxa, simte permanent nevoia de a fi implicat într-o activitate, preferându-le pe cele care presupun efort fizic solicitant;
- este considerat *sociabil*, deschis, petrecăreț și detestă momentele de singurătate sau activitățile individuale și, deși de cele mai multe ori este angajat în activități antisociale, nu duce lipsă de prieteni. Face parte din măcar un grup care îl încurajează și participă alături de el la actele de violență școlară” (Zukerman *et al.*, 1993).

Ultima trăsătură de personalitate vine la pachet cu *popularitatea* care devine un instrument al agresorilor. Aceștia își asigură puterea și respectul printre ceilalți dobândind statutul de *populari* prin angajarea și manifestarea unor comportamente antisociale față de cei mai slabi. Popularitatea semnifică pentru ei faptul că a fost stabilită o ierarhie în fruntea căreia sunt ei, cei care vor avea mereu ceva de câștigat, iar victimele vor pierde în fața lor.

În 2004, Petrescu și colaboratorii, în urma unui studiu realizat la Timișoara, au subliniat că agresorul școlar pare a fi dominant, iritabil, nesigur și labil emoțional. Este extravertit, prezintă tulburări psihosomatice, o ușoară depresie, dar este entuziast, ambițios, orgolios, își dorește să reușească în viață și să fie independent.

Cu privire la posibilitatea ca agresorii să sufere de anumite deficiențe psihologice, studiile au arătat că „tulburările de conduită și nivelul scăzut al stimei de sine sunt predictorii ai apariției comportamentelor agresive în cazul școlarii” (Kokkinos & Panayiotou, 2004, p. 520).

Un impact mare asupra elevilor care comit în mod constant acte de agresiune față de colegii lor îl au efectele negative care includ supărarea, lipsa încrederii de sine, neputința de a accepta criticile, tensiunea, îngrijorarea și frica. Aceste emoții negative capătă de nenumărate ori și valențe comportamentale „atât emoțiile negative, cât și

comportamentele agresive sunt doar efectul unui proces cu multiple stagii, în urma căruii afectele negative sunt eliberate printr-un sindrom numit furie-agresiune” (Marcus, 2007, p. 64).

În prezent, numeroase cercetări își focalizează atenția pe surprinderea relației dintre mânie și agresivitate școlară, pe clarificarea aspectelor cognitive și a celor emoționale legate de această diadă, dar, în egală măsură, și pe stabilirea funcției mâniei ca factor motivant sau mediator.

Având în vedere complexitatea fenomenului în cauză și implicațiile sale asupra celor care iau parte frecvent la astfel de acte violente, încercările de a realiza portretul agresorului școlar tipic nu au ajuns la rezultate unanim acceptate de către cercetătorii în domeniu.

## BIBLIOGRAFIE

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonnano, R.A., *Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents*. Journal of Social Sciences, 8, 2005
- Kokkinos, M. K. & Panayiotou, G., *Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders*. Aggressive Behavior, 30, 2004
- Lazăr, Iulia, *Agresorul școlar: considerații teoretice*. În Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013
- Marcus, R. F., *Aggression and Violence in Adolescence*, Cambridge University Press, 2007
- Olweus, D., *Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. Child Psychology and Psychiatry, 35 (7), 1994
- O'Moore, M., & Kirkham, C., *Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour*. Aggressive behavior, 27, 2001
- Petrescu, C., Băncilă, S. P., Suciuc, O., Vlaicu, B., Doroftei, S., *Profile psihologice și comportamente cu risc întâlnite la tineri*. Revista de Igienă și Sănătate Publică, 54(3), 2004
- Rigby, K., *Bullying in schools: and what to do about it*, Australia: ACER Press, 2007
- Zukerman, M., Kuhlman, D., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M., *A comparison of three structural models for personality: The big three, The big five, and the alternative five*. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1993

Covrig Gabriela Loredana  
e-mail: covriggabriela1988@gmail.com  
Licelul Tehnologic Baia de Fier, Gorj

## Educația permanentă prin „Joc”

### Educația pentru viață

Motto: „Tota vita schola est” (Comenius)

**Rezumat:** „Școala înseamnă joc, jocul înseamnă educație, educația înseamnă viață atât prin metode bine definite cât și în cadrul neorganizat, atât pentru persoanele sănătoase din punct de vedere medical cât și pentru cei defavorizați de viață. Jocul înseamnă implicare, participare și iubire pentru cei din jur.”

**Cuvinte cheie:** joc, școală, educație, elevi, învățământ;

Educația este „drumul sau calea de urmat în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților”(Cocoș C. Psihopedagogie, Polirom 2009) cu scopul informării și modelării sub aspect uman a educaților.

Începem să ne tânguim în existența noastră pământească, copii fiind pe băncile școlii de la clasele primare până la facultate inclusiv, dar educația care începe ca o joacă în grădiniță, și ar trebui să se continue ca o joacă în toată trecerea timpului.

„Copilul râde: înțelepciune și iubirea mea e jocul; tânărul cântă: jocul și înțelepciunea mea este iubirea; bătrânul râde: iubirea și jocul meu este înțelepciunea” (L. Blaga).

Mulți pedagogi și multe tratate de pedagogie au demonstrat că metoda didactică „joc” evidențiată prin diferite tehnici, ca „pălăriile inteligente”, „copacul ideilor” sau pentru clasele mai mari și chiar universitate „teatrul realist”, sau la vârsta senectuții prin jocuri de table sau șah, au demonstrat că jocul și joaca indiferent de vârstă rezultate fantastice prin implicarea beneficiarilor și a specialiștilor.

Jocul, pentru a se desfășura corect trebuie să respecte niște reguli care au rolul să determine câștigătorul sau câștigătorii, dar scopul final nu este câștigul în sine ci, activitatea care implică interacțiune și nevoie de celălalt participant, astfel scoate omul din singurătate și depresie. Jocul nu trebuie să fie rigid ci trebuie să implice plăcere și angrenare pentru minte și spirit, astfel poate fi făcut cu un scop precis sau doar pentru destindere.

Educația permanentă trebuie să implice interacțiune, colaborare și cooperare pentru ca în joc ne începem educația și în joc trebuie să finalizăm, pentru ca omul este „un animal social” care are nevoie de cei din jur pentru a se „înțelege” pe sine și pe ceilalți.

Prin educație permanentă, uneori se înțelege greșit, că educația, trebuie să se desfășoare obligatoriu, până la finele vieții, ea desfășurându-se în orice moment al vieții, în excursii, în vacanță, în cadrul unor simple plimbări relaxante sau prin completarea unor rebusuri/aritmografuri.

În această perioadă, de restricții sanitare, jocul se poate desfășura inclusiv prin intermediul platformelor care să angreneze coerent activitatea educaților indiferent de vârstă și de scop, astfel poate fi un concurs adhoc sau meticolos planificat.

În învățământul special și în centrele pentru persoane cu dizabilități și nevoi speciale eu consider că jocul este „cheia” înțelegerii, cooperării și scoaterii beneficiarilor din „umbra” nepăsării și depresiei pentru ca segregare, pe criteriul inteligenței nu este foarte pregnantă prin joc. Joc este ca scop pe lângă activitatea în sine, pentru acești oameni,

posibilitatea de a demonstra că indiferent ce trăim, trebuie să vedem ce e minunat din fiecare pentru că „Joaca este munca pe care te bucuri să o faci pe degeaba” (Evan Esar).

Jocul poate constitui o modalitate de a scoate în evidență ce este bun din noi, ce este frumos din noi pentru ca jocul neplanificat este educația dată de Dumnezeu (indiferent dacă îl numim Dumnezeu, Allah, Buda sau Shiva) prin „Teatru Viții”.

Viața trebuie să însemne învățare, transformare, observare indiferent dacă presupune obținerea unor diplome sau nu, prin intermediul unor institutii private sau de stat.

#### Bibliografie:

1. Blaga L.
2. Comenius.
3. Cucuș C. Psihopedagogie, Polirom 2009, pag 343

Carp Rodica Adriana

e-mail:adrianarodica21@yahoo.com

Grădinița P.P. Nr.3 Petroșani/Structura P.P + P.N . Nr.1 ,jud.Hunedoara

### ROLUL EVALUĂRII ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV EDUCATIVĂ

**Rezumat:** *Evaluarea a fost și este permanentă în orice domeniu de activitate umană, având rolul de imprima un caracter eficient tuturor activităților de orice tip. Învățământul, reprezintă un domeniu important în care activitatea de evaluare se exprimă pe deplin și al cărui scop este profund justificat.*

**Cuvinte cheie:** *educație, evaluare, elevi, didactică;*

#### 1.1. Noțiuni introductive privind evaluarea

Evaluarea reprezintă un proces didactic foarte amplu, care este bine structurat și integrat în activitatea instructiv-educativă. Evaluarea este componenta finală dintr-o serie de evenimente cuprinzând etape ce determină elemente deosebit de importante: stabilirea obiectivelor și a țințelor pedagogice, elaborarea și executarea programului de realizare a obiectivelor precum și determinarea rezultatelor aplicării programului.

În dicționarul limbii române „a evalua” reprezintă un mod de a enunța o judecată de valoare, care are la bază anumite criterii bine stabilite cu privire la un obiect și la importanța acestuia. Pentru a enunța o judecată de valoare se presupune că aceasta se raportează la anumite valori, astfel că evaluarea este automat raportată spre valori.

I.T. Radu precizează că evaluarea „este mai mult decât o operație sau o tehnică, fiind o acțiune completă, un ansamblu de operații mintale, intelectuale, atitudinale, afective despre care se presupune ca menționează: conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate; în ce scop și în ce perspective se evaluează; când se evaluează; cum se evaluează; în ce fel se prelucrează datele; pe baza căror criterii se apreciază”.

Evaluarea reprezintă punctul final într-o succesiune de evenimente, succesiune ce surprinde următorii pași: stabilirea scopurilor, prin prisma comportamentului dezirabil al elevilor, proiectarea și executarea programului de realizarea scopurilor propuse, măsurarea rezultatelor aplicării programului.

Dacă se face o analiză a noțiunii de evaluare la nivelul procesului de învățământ se poate vedea că aceasta combină perspectiva sociologică cu cea psihologică. Astfel că evaluarea are în vedere situațiile instituțiilor dar și a celor implicați în proiectarea și realizarea procesului de învățământ, care au rolul de a exprima calitatea sistemului sau doar a unei părți a sistemului educațional.

Evaluarea are trei momente principale:

- evaluarea premiselor;
- evaluarea proceselor;
- evaluarea rezultatelor.

*Evaluarea premiselor* are rolul de a ne arăta punctul de pornire și sensul unei reforme. Acest tip de evaluare inițial numit și diagnoză ne arată ce urmează și ce modificări ar trebui să i se aducă sistemului de învățământ.

În concluzie, diagnoza inițială ne arată care este starea de pregătire pentru activitatea ce trebuie efectuată și care ar fi căile mai eficiente pentru a acționa ținând cont de scopul urmărit. Diagnoza inițială este efectuată de educatoarele la grupă, dar nu este efectuată cu ajutorul probelor standard și a tuturor grupelor de preșcolari ci doar a grupelor de preșcolari pe care o îndrumă.

Astfel că, în urma unei evaluări, învățământul devine mai bogat la nivel educațional din evaluarea științifică, completând eficient formele de evaluare pe care le-a aplicat în mod rațional. Este foarte important pentru educatori să cunoască cu ce informații se vine în grupa mică și care este variația acestuia și unde se situează grupa cu care se va lucra în raport cu alte grupe din aceleași medii și cu cele din alte medii.

*Evaluarea procesului* este al doilea moment major al evaluării.

Întreg procesul de învățământ se desfășoară pe o durată de timp mai lungă, din acest motiv este necesar un control pe parcurs care este obligatoriu, deci nu se v-a aștepta până la sfârșitul procesului pentru a se constata că procesul de educativ este greșit sau nepotrivit. Evaluarea procesului are ca scop corectarea din mers a ceea ce ne apare ca nepotrivit înainte de încheierea procesului, astfel că evaluările zilnice ale copiilor, fișele de lucru elaborate sunt valabile dacă măsoară ceea ce s-a predat și învățat.

*Evaluarea rezultatelor - etapa finală* - reprezintă o situație a întregii activități.

Astfel că, evaluarea finală trebuie să ne arate dacă obiectivul urmărit a fost atins și în ce măsură. Evaluarea finală este un element din structura evaluării inițiale, cu toate că măsurarea rezultatelor învățării prezintă o metodă diferită față de metodele de verificare.

Efectuarea măsurătorilor să fie făcută corect, trebuie să întrunească anumite calități: validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate și exactitate.

Evaluarea rezultatelor reprezintă un act necesar și foarte important al procesului pedagogic, deci, acest proces devine un proces continuu, care realizează o reglare și o îmbunătățire permanentă în desfășurarea acestuia.

## 1.2. Efectele generate asupra performanțelor școlare de noul sistem de evaluare

În țara noastră, politicile educaționale dar și curriculumul național întocmit și apoi aplicat în decursul anilor, a arătat o creștere a schimbărilor și ajustărilor, fapt care a dus la o evoluție în domeniu precum și la stabilirea unor relații a politicilor educaționale ale României cu politicile de la nivel European.

Reperul pentru proiectarea și actualizarea Curriculumul Național 2019 precum și documentul de politici educaționale care menționează un set de enunțuri, ne arată ceea ce ar trebui copiii să știe și să fie capabili să facă. În acest document sunt definite așteptările privind creșterea și dezvoltarea normală și deplină a copiilor de la naștere și până la intrarea în școală.

Noul curriculum pentru educație timpurie vine cu o imagine nouă asupra educației pentru această latură de vârstă, care este cuprinsă în „Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educație” precum și în ghiduri și îndrumătoarele metodice ce sunt aprobate de minister. Acest curriculum se adresează tuturor cadrelor didactice precum și specialiștilor în domeniul educației timpurii și reprezintă un mod de optimizare a experienței privind educația copiilor.

Cu ajutorul acestui document este stabilit cadrul pedagogic care sprijină dezvoltarea copiilor prin diferite practici educaționale, îndrumând și încurajând copiii pentru a-și atinge întregul lor potențial, dar și îngăduind educatorilor să-și analizeze abordarea în funcție de necesitățile și de potențialul fiecărei grupe în parte de preșcolari. Deci, putem spune că educația și îngrijirea timpurie a copiilor, trebuie socotite ca fiind baza sistemelor de educație și formare a acestora. O educație aplicată din timp în toate mediile implicate, are drept rezultat un echilibru între aspectele socio - emoționale, învățare și starea de bine.

În ultimi ani, studiile și cercetările au demonstrat că abordările pedagogice centrate pe copii pot fi foarte eficiente pentru o dezvoltare generală a copiilor. Această abordare a oferit un real sprijin pentru strategiile de învățare. Astfel, se poate promova mult mai ușor dezvoltarea cognitivă și non-cognitivă cu ajutorul învățării practice a jocurilor dar și a interacțiunilor sociale.

Impactul privind implementarea noului sistem de învățământ prin educația timpurie a oferit un spațiu social cultural și fizic primitor, beneficiind de o serie de posibilități pentru a-și dezvolta potențialul. Studiile efectuate privind educația timpurie au arătat că un copil și un adult receptiv sunt condițiile esențiale pentru a sprijini dezvoltarea și învățarea acestora într-un mediu optim.

Orientarea reformei din învățământul nostru a abordat dintr-o nouă perspectivă problemele evaluării și totodată responsabilitatea omului de la catedră, printr-o analiză unitară, obiectivă, a performanțelor preșcolarilor, ce sunt prezentate nemijlocit în curriculumul școlar, ca apoi să fie materializate în planurile de învățământ.

## BIBLOGRAFIE

- 1.Radu I., Evaluare în procesul didactic, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2000.
- 2.Repere metodologice pentru consolidarea achizițiilor din anul școlar 2019-2020, Educație timpurie – nivel preșcolar, Editura Didactică și Pedagogică S.A., București, 2020.

FLORIN CHEIA,

e-mail: florincheia@yahoo.com

Universitatea de Stat din Moldova

Școala Doctorală Studii de Psihologie și Științe ale Educației

## Instruirea individualizată a unui elev cu C.E.S

**Rezumat:** Așteptările față de profesor devin inevitabil mai complexe, concordante cu așteptările mai înalte de la absolvenții sistemului de educație. Fiecare profesor trebuie să dețină, la nivel dezvoltate, competențele pe care urmărește să le formeze la elevii săi. În egală măsură, acesta trebuie să asigure starea de bine a fiecărui elev, să stimuleze motivația pentru învățare, să consolideze stima de sine și reziliența, să lucreze adaptat cu elevii aparținând categoriilor cu risc. Participarea la comunități de învățare, la programe de dezvoltare profesională și colaborarea cu echipele manageriale și cu alți actori din comunitate devin condiții pentru îndeplinirea cu succes a acestor roluri complexe.

**Cuvinte cheie:** forme de organizare, proiect, elev, C.E.S, strategii;

### Am plecat de la informația că:

- este nevoie de o cunoaștere globală a elevului (pedagogică, didactică, socială, psihologică);
- stabilesc gradualizarea obiectivelor concrete;
- diversific metodele și tehnicile didactice utilizate/neutilizate;
- îmbin formele de organizare(frontal, microgrupală, individual)

### **A.Instuirea individualizată începe cu nevoile unui singur elev**

- 1.Contribuția adusă este prezentată de etapele de dezvoltare ale unui elev.
- 2.Creionez cerințele speciale.
- 3.Aleg strategia care să se centreze pe explorarea calităților și a deficiențelor.
- 4.Explorez resurselor existente pentru a susține participarea elevului cu C.E.S la procesul de învățământ.
- 5.Am în vedere elaborarea unui proiect educativ, corectiv, personalizat, elaborat prin muncă în echipă.
- 6.Activizez autenticul potențial psihic al copilului cu C.E.S.

- 7.Gestionez dezvoltarea psihică al elevului cu C.E.S.
- 8.Stabilesc obiectivele (elaborarea și aplicarea unui demers metodologic).
- 9.Stabilesc metoda/le.
- 10.Stabilesc scopul ( Prezentarea unui exemplu de bună practică în procesul de recuperare a școlarului cu C.E.S)
- 11.Aleg formele de organizare:particular-instruire individuală

**B.Acțiuni integrate în structura de realizare:**

- predare-comunicare;
  - învățare-receptare-asimilare;
  - evaluare realizată pe tot parcursul activității;
- 1.Facilitez legătura dintre serviciile de protecție a copilului și școală.
  - 2.Asigur antrenarea responsabilă și complementară a profesioniștilor din sistem (școală) inclusive familie
  - 3.Plec de la ideea că elevii sunt diferiți, au niveluri de înțelegere diferite.
  - 4.Proiectez sarcinile, ritmul și activitățile școlare în funcție de caracteristicile fiecărui elev.

**C.Stabilesc strategiile specifice:**

1. Strategii colaborative.
- Contribuie la socializarea elevilor și determină adaptarea curriculară continuă, la cerințele și nevoile elevului/lor.

**D.Principii didactice suport:**

- drepturi egale, egalizării șanselor, accesului la orice formă de educație, intervenției timpurii, cooperării, parteneriatului, asigurarea de sprijin în comunitate;

**E..Rolul învățătorului/profesorului de sprijin**

- facilitator prin realizarea de materiale didactice adaptate;

**F.Tipul de abordare necesar cadrului didactic de sprijin:**

- organizarea momentelor de consolidare-exersare prin diferite căi de abordare;
- elevii cu C.E.S au capacități limitate de atenție distributivă atunci când scriu/citesc/socotesc;

**G.Avantajul intervenției profesorului de sprijin.**

Implementarea de tehnici specifice de gestionare a comportamentelor, ale elevilor cu C.E.S.

**D.Elemente ale conceptului/proiectului de instruire individualizată**

În continuare se adoptă varianta pedagogică a unui proiect didactic cu etapele prevăzute de „Pedagogia generală” (Prof.Constantin Cucuș), pe tipuri de lecție(predare, evaluare, consolidare, etc.) mai puțin conținuturile ce vor fi adaptate în funcție de deficiențele elevului.

Lecția mixtă:vizează realizarea , în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice:comunicare, sistematizare, fixare, verificare.Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, la clasele mici( datorită diversității activităților implicate și sarcinilor multiple pe care le joacă).

Momentele lecției	Conținutul cu timpul corespunzător	Activitatea profesorului	Mijloace de învățământ	Activitatea elevilor
<b>1.Moment organizatoric</b>				
<b>2.Verificarea conținuturilor însușite</b> (verificarea temei, verificarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev)				
<b>3.Pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe</b> (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații problem, pentru depășirea cărora sunt necesare cunoștințe noi)				
<b>4.Precizarea titlului și a obiectivelor</b> (comunicarea trebuie făcută într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității)				
<b>5.Comunicarea/însușirea noilor cunoștințe</b>				

(printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutul temei și elevilor și prin utilizarea acestor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice)				
<b>6.Fixarea și sistematizarea conținuturilor predate</b> (prin repetare de exerciții aplicative)				
<b>7.Explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei</b>				

**Bibliografie:**

5. CUCOȘ, Constantin, „Pedagogie (Ediția a II-a revăzută și adăugită)”, Editura Polirom, Iași, 2006;
5. CUCOȘ, Constantin, „Pedagogie (Ediția a III a revăzută și adăugită)”, Editura Polirom Iași, 2014;
5. Gherguț, A. „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”. Editura Polirom, 2006;
5. GERGHUȚ, A., „Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice”. POLIROM, 2005.
6. IOSIFESCU, Șerban (coordonator); CÂMPEAN, Aurelia; CHICINAȘ, L.; DRAGOMIR, Mariana; „Management educațional pentru instituțiile de învățământ (cap.V)”, ISE-MEC, București, 2001;
5. Maria Andruszkiewicz, Keith Prenton – „Educația incluzivă. Concepte, politici și practici în activitatea școlară”
5. Popescu, M., „Implicarea comunității în procesul de educație”. Editura Corint, 2000;

FLORIN CHEIA,

e-mail: florincheia@yahoo.com

Universitatea de Stat din Moldova

Școala Doctorală Studii de Psihologie și Științe ale Educației

**Studiu privind adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative CES**

**Rezumat:** Integrarea fiecărui copil cu CES este o problemă care trebuie serios studiată. Trebuie să pornim de la ideea că școala are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor. Din păcate, în cazul fenomenului CES, realitatea din teren nu face decât să ne arate că există o prăpastie între politici educaționale și implementarea lor. Procesul de integrare educațională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă rolul esențial.

**Cuvinte cheie:** adaptare curriculară, adaptare, integrare, cerințe educative, diferențiat;

Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale CES, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Trebuie să pornim de la ideea că școala are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor. Unii înțeleg prin șanse egale crearea unor condiții identice: programe comune, manuale etc. Dar sistemul școlar care asigură aceleași condiții de instruire pentru toți elevii reprezintă o inegalitate, deoarece ei nu profită în același fel de aceste condiții.

A asigura șanse egale tuturor elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale. Pentru ca activitatea instructiv – educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze clar, într-un mod diferențiat.

Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte. Desigur, acest deziderat cere timp, efort, cadre didactice calificate, instruite în mod special, profesori de sprijin prezenți și motivați, muncă în ecipă interdisciplinară – pedagog, consilier școlar, psiholog, cadru didactic.

Pentru ca educația copiilor cu cerințe speciale să fie eficientă, pe de o parte trebuie să aibă un caracter integrat iar pe de alta parte trebuie să aibă un caracter diferențiat, să fie adaptată /adaptabilă particularităților respectivilor elevi.

Din păcate, în cazul fenomenului CES, realitatea din teren nu face decât să ne arate, nu doar că există o prăpastie între politici educaționale și implementarea lor, ci mai mult, dimensiunea foarte serioasă a acestei prăpastii.

Cerințele educative speciale CES constituie o sintagmă relativ recent apărută care definește cerințele specifice față de educație ale copilului derivate sau nu dintr-o deficiență. Cerințele educative speciale reies din particularitățile individuale de dezvoltare, învățare, relaționare cu mediul, din experiențele anterioare ale copilului, din problemele sociale și de existență ale lor.

Problematica ridicată de cerințele educative speciale poate fi temporară sau ele pot fi pentru totdeauna, apărând la etapele cele mai timpurii ale dezvoltării și la toate nivelurile sistemului de educație.

Caracterul integrat al învățământului ne pune în față problematica situației în care un copil cu handicap trebuie integrat într-o clasă obișnuită. În fapt este vorba pe de o parte de situația copilului respectiv, iar pe de altă parte, de situația clasei în care ael copil este integrat.

Sub ambele aspecte, ceea ce urmărim este o bună înțelegere reciprocă, o coexistență socială normală a copiilor, în ciuda diferențelor existente între ei. Pentru copilul cu handicap aceasta înseamnă a fi înțeles și acceptat, cu tot ce are el pozitiv, cu tot ce poate aduce vieții de grup, în ciuda deficiențelor sale.

Această normalizare a relațiilor este benefică și pentru ceilalți elevi-considerați normali, care învață să respecte dreptul la diferență, să fie solidari cu semenii lor care întâmpină dificultăți în viață.

Experiența din practica altor țări ne arată că integrarea fiecărui copil cu handicap este o problema care trebuie serios studiată, alcătuiindu-se un proiect individual de integrare, care să prevadă toate măsurile pentru reușita acestei acțiuni. În vederea alcătuirii proiectului individual de integrare, cadrul didactic trebuie să fie sprijinit atât de medic, psiholog și logoped cât și de cadrul didactic de sprijin, adică de o echipă și nicicum de un singur om.

Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare care să dezvolte potențialul fizic și psihic pe care acesta îl are.

Integrarea urmărește valorificarea la maxim a tuturor abilităților copilului alcătuiindu-se un proiect individual de integrare, care să prevadă toate măsurile impuse pentru reușita acestei acțiuni. Prin integrare se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv-emoționale corespunzătoare.

Raportul relației socializare, integrare, incluziune are în vedere implicațiile practice, teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunile în activități profesionale și în colectivitățile sociale normale .

Se încadrează în categoria CES:

-copiii cu dificultăți motorii, sindrom Down, dificultăți de vorbire, tulburări de comportament, autism, deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), dar și cei care trec, pur și simplu, printr-o perioadă mai grea (abandon familial, abuzuri, tulburări psiho-emoționale care dizabiltază formarea normală a personalității copilului).

Interesant este că fac parte din aceeași categorie și copiii supradotați, care au nevoie tot timpul de provocări pentru a-și menține interesul față de școală.

Munca diferențiată și programul pedagogic personalizat pentru copiii cu CES constă în primul rând, în stabilirea unor obiective și a unui program, diferite de cele folosite pentru restul clasei și adaptate în funcție de necesitățile și dificultățile copilului.

Obiectivele didactice și conținuturile de învățare care urmează să fie parcurse de către fiecare copil cu CES ar trebui să fie stabilite de către profesorul de sprijin și profesorul specialist, în egală măsură. Întreaga intervenție asupra copiilor din învățământul integrat presupune, de fapt, o muncă în echipă: profesor specialist, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinți.

Rolul esențial în educația integrată îl deține învățătorul clasei, care devine principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevii cu CES.

Acesta - ideal, ar trebui:

-să-și îmbogățească pregătirea pedagogică cu elemente care să-i faciliteze includerea optimă în clasă a elevilor cu CES și asigurarea de șanse egale pentru aceștia la instrucție și educație;

-să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea și reprogramarea periodică a conținuturilor învățării pentru fiecare elev;

- să coopereze în parteneriat cu profesorul de sprijin și cu ceilalți membri ai echipei educaționale, dar mai ales cu familia elevului ;

-să participe la elaborarea programului pedagogic individualizat pentru fiecare elev cu CES și să țină evidența rutei curriculare a acestuia.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu dizabilități acționează în urma unei reflecții îndelungate. Un punct important al intervenției cadrelor didactice îl reprezintă colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copiii, nu doar în calitate de observatori ci și de participanți activi.

Procesul de integrare educațională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă rolul esențial.

Curriculum-ul poate fi definit ca fiind programul de activități școlare în integralitatea sa, care se concretizează în planul de învățământ, programa școlară, manualele școlare, îndrumătoarele metodice, obiectivele și modurile comportamentale ce conduc la realizarea obiectivelor, metodele și mijloacele de predare-învățare, ce dezvoltă modurile de evaluare coerentă și corectă a rezultatelor.

În planul dezvoltării curriculare pentru elevii cu deficiență, are loc o mișcare în sensuri diferite față de curriculum-ul general pentru elevii valizi.

Pe de o parte curriculum-ul acestora se restrânge, iar pe de altă parte se amplifică prin introducerea unor activități suplimentare individualizate, destinate compensării și recuperării stării de deficiență.

Spre exemplu, în cazul elevilor cu deficiență mintală, planul de învățământ se reduce, atât din punct de vedere al numărului de discipline de studiu, cât și din punct de vedere al conținutului informațional, ce urmează a fi însușit în fiecare capitol în parte.

În schimb, crește numărul de activități individuale suplimentare, în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia pe partea deficitului cognitiv înregistrat.

Raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevul trebuie să simtă că este apreciat și validat identitar ca individ. Astfel, elevii vor fi motivați în a participa la procesul de învățământ după posibilitățile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

Trebuie să existe un parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu dizabilități și cadrele didactice bine pregătite și informate în legătură cu felul în care pot interveni pentru consilierea acestora. Acest lucru ajută la reducerea stresului pe care-l resimt familiile și micșorează riscul ca părinții să-și manifeste frustrările asupra copiilor lor.

Trebuie redusă izolarea părinților punându-i în legătură cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor. Măsurile întreprinse trebuie să se adreseze în mod specific factorilor care contribuie la abuzare și neglijare, inclusiv lipsa informațiilor și abilităților ca părinte, sau caracterul nepotrivit al acestora, respectul scăzut față de sine însuși, sentimentul de izolare, așteptările nerealiste și înțelegerea greșită a dezvoltării copilului și al rolului de părinte.

În scopul atingerii obiectivelor specifice, se realizează adaptări curriculare; prin acestea se înțelege orice adaptare a conținutului disciplinelor școlare, precum și adaptări în mediul de

învățare, în sfera procesului evaluativ și al adaptării ale unor mijloace tehnice de reabilitare folosite în procesul instructiv-educativ.

În vederea realizării acestor adaptări trebuie luate serios în considerare, următoarele aspecte:

1. Poate elevul cu CES să obțină aproximativ aceleași rezultate ca și ceilalți elevi?

2. Poate fi sporită participarea elevului prin schimbarea organizării lecției?

3. Are nevoie elevul de obiective curriculare adaptate?



4. Se implică profesorul în deciziile referitoare la adaptarea curriculară?

5. Corespunde curriculum-ul adaptat nevoilor copilului?

De multe ori se folosește și lucrul în grup care oferă posibilitatea elevilor cu dificultăți de învățare să colaboreze unii cu alții prin discuții, lucrări de cercetare și/sau jocul de rol.

Tipurile de grupuri pot fi :

- grup de opinii: acest tip de activitate se desfășoară prin discuții libere, însă asupra unui anumit subiect ;
- grup de simulare: această formă este utilă pentru studierea situațiilor reale, din viață, elevii trebuind să se pună în pielea unui personaj;
- grupul de discuții libere: această formă este foarte bună pentru învățarea anumitor abilități fundamentale;
- adunarea clasei: este utilă pentru a modifica comportamentele indezirabile și a induce simțul răspunderii ,al responsabilității;

În concluzie, învățătorul clasei trebuie să dobândească/să stăpânească o pregătire adecvată în educația specială, să poată identifica elevii cu CES, să-i trimită la Comisia de Expertiză Școlară, să elaboreze, în colaborare, programele individualizate, să fie disponibil pentru a lucra cu alți specialiști, cu părinții, să aibă capacități manageriale și pedagogice la clasă, să lupte pentru reducerea izolării /discriminării copilului CES în clasă și în întreaga activitatea didactică.

Copiii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte: dacă sunt lăsați să crească fără ajutorul de care au nevoie, personalitatea viitorului adult are cu siguranță de suferit.

Planificarea individualizată a învățării presupune adaptarea educației la nevoile individuale din perspectiva diferențelor dintre elevi. Diferențierea curriculumului, atât pentru copiii cu CES, cât și pentru cei cu potențial de învățare ridicat se întemeiază pe aceleași premise:

- sistemul de învățământ se poate adapta unor abilități și trebuințe diferite;
- aceleași scopuri educaționale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate;
- realizarea scopurilor educaționale este facilitată de selecția și organizarea realistă a obiectivelor educaționale conform diferențelor individuale;
- diferitele trebuințe educaționale pot fi întâmpinate prin oportunități educaționale variate.

Elaborarea unei adaptări curriculare se poate realiza prin:

Extensiune - pentru elevii al căror potențial intelectual nu este afectat, prin introducerea unor activități suplimentare de însușire prin compensare a unor limbaje alternative de comunicare, pentru surzi și orbi, activități de socializare și profesionalizare.

Selectarea conținuturilor din curriculum general pentru elevii din școala de masă și renunțarea la acele conținuturi ce nu pot fi înțelese de copiii cu CES.

Accesibilizarea și diversificarea componentelor curriculumului general prin implicarea elevilor cu CES într-o serie de activități individuale, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora și asigurarea participării la activitățile specifice din învățământul de masă.

Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului cu CES.

De altfel, dacă ținem cont de diferențele individuale oricum, toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că:

- au abilități diferite;
- au interese diferite;
- au experiențe anterioare de învățare diferite;
- provin din medii socio-familiale diferite;
- au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate etc.);
- au potențial individual de învățare;

Diferențierea ar trebui să fie o practică incluzivă normală în fiecare sală de clasă pentru că:

- elevii învață în ritmuri diferite;
- experiențele de viață diferite ale elevilor presupun adoptarea unor metode de învățare diferite dar și a unor materiale și mijloace didactice diverse;

Unii elevi întâmpină dificultăți de învățare la clasă pentru că:

- nu au urmat toate etapele în educație (neparcurgerea învățământului preșcolar și intrarea direct în clasa pregătitoare, abandon școlar sau absentism crescut);
- prezintă dificultăți emoționale, sociale sau de comportament;
- prezintă tulburări senzoriale de auz sau de văz;
- dificultăți de învățare a scris-cititului( dislexia-disgrafia);
- au dificultăți perceptiv-motrice (orientare în spațiu și timp, schemă corporală);
- au dizabilități mintale;
- au dificultăți de vorbire sau de limbaj și de comunicare;
- au limba maternă diferită de limba în care se desfășoară procesul de învățământ;
- procesul de predare – învățare - evaluare este neadecvat nevoilor educaționale și diferențelor individuale dintre elevi (sarcini prea grele sau prea ușoare, metode neparticipative, timp insuficient dozat, material didactic inadecvat sau insuficient, sau chiar suprasolicitant).

Adaptarea curriculumului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învățarea, evaluarea diferențiată se poate realiza prin:

- adaptarea conținuturilor având în vedere atât aspectul cantitativ cât și aspectul calitativ, planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevului prin extindere, selecția obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere școlară suplimentare, etc.
- adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode activ - participative, jocul didactic), materialul didactic (intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin (sprijin suplimentar prin cadre didactice de sprijin);
- adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;
- adaptarea procesului de evaluare, având în vedere ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual.

Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului real realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Aceste rezultate conduc la selectarea obiectivelor pe care le propunem, la selectarea conținuturilor și a acelor activități de învățare care vor corespunde cel mai bine nevoilor copilului în cauză în scopul unui progres educativ.

După o adaptare corectă a programei școlare realizată de către cadrul didactic de la clasă, în colaborare cu cadrul didactic de sprijin, la potențialul elevului, urmează structurarea unui plan de intervenție personalizat cu un scop (obiective pe termen lung) și obiective pe termen scurt.

Scopul final al acestuia este de a răspunde cerințelor elevului pentru asigurarea dezvoltării sale, coerenței și complementarității intervențiilor ulterioare.

#### Bibliografie:

- CUCOȘ, Constantin, „Pedagogie (Ediția a II-a revăzută și adăugită)”, Editura Polirom, Iași, 2006;
- CUCOȘ, Constantin, „Pedagogie (Ediția a III-a revăzută și adăugită)”, Editura Polirom Iași, 2014;
- Gherguț, A. „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”. Editura Polirom, 2006;
- GERGHUȚ, A., „Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice”, POLIROM, 2005.
- IOSIFESCU, Șerban (coordonator); CÂMPEAN, Aurelia; CHICINAȘ, L.; DRAGOMIR, Mariana; „Management educațional pentru instituțiile de învățământ (cap.V)”, ISE-MEC, București, 2001;
- Maria Andruszkiewicz, Keith Prenton – „Educația incluzivă. Concepte, politici și practici în activitatea școlară”
- Popescu, M., „Implicarea comunității în procesul de educație”. Editura Corint, 2000; GUȚU, Vladimir (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
- GUȚU, Vladimir Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Știința, 2007.
- GUȚU, Vladimir Obiectivele educaționale: clarificări conceptuale și metodologice. În: Didactica Pro, Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
- GUȚU, Vladimir Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: Știința, 2007.
- GUȚU, Vladimir, Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local. Chișinău: CEP USM, 2013.
- GUȚU, Vladimir ș.a. Curriculum de bază. Documente reglatoare. Cimișlia: TipCim, 1997.
- GUȚU, Vladimir ș.a. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003.
- GUȚU, Vladimir, Tehnologiile educaționale: Ghid metodologic. Chișinău: Cartier Educațional, 1998.
- Declarația Mondială asupra „Educației pentru toți”

Dinicică Karina,

e-mail: karina.dinicica@yahoo.com

Grădinița PP nr.38, Timișoara, jud, Timiș

### Diversitatea culturală în grădiniță

**Rezumat:** Grădinița are datoria de a pune bazele învățării pluralității culturale, apreciind diversitatea culturală, egalând șansele educaționale ale tuturor copiilor români și a minorităților care conviețuiesc aici, alături de noi pe acest pământ.

**Cuvinte cheie:** interculturalitate, educație, cultură, egalitate de șanse

Interculturalitatea este înainte de orice respectul diferențelor. Suntem diferiți, dar nu înseamnă că unul este mai bun decât celălalt, cu toții avem un potențial valoric egal. Toți avem o cultură asemănătoare dar în același timp și culturi diferite. Acestea țin de religiile noastre, de grupul nostru etnic, de valorile politice, sociale, de familiile noastre.

Interculturarea este explicată de Denoux în felul următor: " Pentru indivizii și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturare procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze". Astfel, conceptul intercultural are o conotație interacționistă, dinamică; el trimite la schimb, reciprocitate, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog.

Interculturalitatea este o componentă a realității zilnice din grădiniță și din școală, modul de învățare este organizat din perspectivă interculturală, permițând învățarea prin colaborare, comunicare și nicidecum de marginalizare a unor copii.

În învățământul preșcolar familiarizarea majorității cu limba, cultura, tradițiile minorităților revine educatoarelor. Ele trebuie să fie persoane deschise spre toți copiii, indiferent din ce familii provin aceștia din punct de vedere etnic, religios, social, etc. În atingerea obiectivelor propuse apelăm la metode specifice educației moderne bazate pe cooperare, comunicare, echitate.

Diversitatea culturală este o realitate necesară a fi fructificată și în mediul preșcolar. Pentru a satisface cu succes scopurile unei educații interculturale la nivelul vârstei preșcolare, curriculumul trebuie să asigure un loc cert diversității în structurile sale, să-i facă vizibili pe minoritari și să dezvolte capacități interculturale în rândul tuturor. În învățământul preșcolar, familiarizarea majorității cu limba, cultura, tradițiile minorităților, revine educatoarelor. Ele trebuie să fie persoane deschise spre toți copiii, indiferent din ce familii provin aceștia din punct de vedere etnic, religios, social, etc. În atingerea obiectivelor propuse apelăm la metode specifice educației moderne bazate pe cooperare, comunicare, echitate.

Grădinița are datoria de a pune bazele învățării pluralității culturale, apreciind diversitatea culturală, egalând șansele educaționale ale tuturor copiilor români și a minorităților care conviețuiesc aici, alături de noi pe acest pământ.

Încă de la vârsta preșcolară, copilul este sprijinit să-și formeze deprinderea de a comunica (a asculta și a vorbi), de a lua decizii în mod democratic, în cadrul grupului, de a se implica în rezolvarea problemelor interpersonale. Educatoarele trebuie să acorde o atenție deosebită educării copiilor, în sensul dezvoltării personale și a inserției în

comunitate.

Este bine ca toți copiii să vină în contact și să cunoască și aspecte legate de alte culturi este necesară promovarea toleranței, a bunei înțelegeri și egalității de șanse între membrii aceleiași comunități. Antrenând copiii în activități complexe, curriculare și extracurriculare formăm anumite valori și să conturăm atitudini viitoare în privința educației interculturale. Deschiderea spațiului școlii către comunitate și specificul ei, organizarea unor întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural, dar nu în detrimentul majorității, urmărește realizarea obiectivelor de egalizare a șanselor în educație.

Pentru a ști cine este, copilul trebuie să știe cine i-au fost strămoșii, să-și cunoască portul, obiceiurile tradițiile, muzica populară și dansul. Cunoscându-le, va înțelege că prezentul este valoros împreună cu trecutul, toate acestea nu trebuie să dispară.

Pot fi demarate proiecte de artă care introduc diverse tradiții culturale. Dansuri populare și povestiri sunt două modalități eficiente mai ales de a introduce copiii în tainele altor culturi. Crearea unui mediu bogat în posibilități pentru explorarea diversității, încurajarea copiilor în dezvoltarea ideilor despre ei înșiși și despre alții creează condițiile în care copiii inițiază conversații despre diferențele existente și oferă adulților cadrul pentru introducerea activităților cu privire la diversitate.

În realitatea zilnică din grădiniță, a principiilor interculturalității se poate porni de la o afirmație de bază: diferențele dintre copii, culturi și comportamentele lor sunt firești. Copiii sunt egali nu pentru că ar fi toți la fel, ci pentru că sunt diferiți. De aceea, ei nu trebuie să fie forțați să devină copii ale unui model predefinit din perspectiva unei optici dominate de stereotipuri și prejudecăți culturale, purtate de adulți.

Respectarea principiilor interculturalității în grupa de copii:

- ne va ajuta să răspundem nevoilor fiecărui copil, să le recunoaștem aptitudinile, să le asigurăm medierea de care aceștia au nevoie și să veghem ca fiecare să fie recunoscut în cadrul grupului;
- să descoperim, să apreciem și să ajutăm la valorificarea aptitudinilor copiilor născuți în medii defavorizate;
- ne va iniția în învățarea care pune bazele pe cooperare, în organizarea de proiecte colective, în desfășurarea unor jocuri de simulare, a unor interpretări de roluri;
- ne va obișnui să mediem conflictele, să descoperim prejudecățile și stereotipurile și să percepem cunoașterea din mai multe puncte de vedere;
- ne va atenționa asupra neînțelegerilor care pot surveni între persoanele de limbi, culturi sau religii diferite și ne va ajuta să le depășim;
- ne va ajuta să dezvoltăm strategii inovatoare în fața problemelor interculturale care pot apărea și să cooperăm cu ceilalți parteneri din comunitate.

Școala are misiunea de a permite fiecărui copil să crească, să-și dezvolte spiritul, corpul și inima, deci inteligența, sensibilitatea, creativitatea; să permită copiilor să învețe să trăiască împreună, unii cu alții, cu persoane diferite, să-și poată ocupa progresiv locul în societate, să poată deveni cetățeni activi. Antrenând copiii în activități complexe, curriculare și extracurriculare formăm anumite valori și să conturăm atitudini viitoare în privința educației interculturale. Deschiderea spațiului școlii către comunitate și specificul ei, organizarea unor întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural, dar nu în detrimentul majorității, urmărește realizarea obiectivelor de egalizare a șanselor în educație.

#### **Bibliografie:**

- Cozma, T., O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Cucoș C. , Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Ed. Polirom, Iași
- Nedelcu, A., Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice, Humanitas Educațional, București, 2004